



# Adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular para alunos com Necessidades Educativas Especiais

**Cantília do Carmo Leal Teixeira Ferreira**

**Dissertação do curso de Mestrado em Educação Especial**

Orientação: Professora Doutora Daniela Nascimento

Julho, 2017

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Daniela Nascimento, pelo apoio constante, avaliação crítica e pelo tempo disponibilizado para que a meta fosse finalmente alcançada.

Ao Agrupamento de Escolas que permitiu e colaborou para que este estudo se tornasse possível.

Às minhas colegas, que todos os dias me incentivaram...

Aos meus pais e à minha irmã, que sempre me acompanharam e motivaram neste meu caminho rumo ao sucesso.

À Matilde, por ser a Luz da minha vida! Uma permanente fonte de inspiração...

Ao Zé Manel, pelo incentivo e motivação constantes e, claro, por acreditar sempre em mim...

A todos, um forte agradecimento!

## **Dedicatória**

***Aos meus Amores...***

***Não paramos de brincar porque envelhecemos;  
envelhecemos porque paramos de brincar.***

*George Bernard Shaw*

## **Resumo**

A sociedade atual tem sido alvo de imensas transformações. Atualmente os alunos permanecem na escola diariamente por um maior período de tempo, o que se pode dever à existência de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) fornecidas aos alunos de forma diária e gratuita.

Neste momento, e depois de já ter passado uma década desde a sua implementação, é de toda a pertinência refletir sobre a adequação dessas atividades, especificamente para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sobretudo no que concerne aos espaços e aos materiais mas também ao nível da formação dos docentes que lecionam as AEC. Este estudo é constituído por uma amostra de 22 docentes Titulares de Turma e 18 docentes das AEC de um agrupamento de escolas do distrito do Porto. Este estudo pretende aferir se as AEC estão a ser desenvolvidas de forma adequada, fundamentalmente para alunos com NEE do domínio cognitivo-motor.

Este trabalho apresenta, ainda, um estudo comparativo com mais dois Agrupamentos de Escolas do distrito do Porto, onde se faz a análise da realidade patente nestas escolas no que concerne à adequação das AEC aos alunos com NEE.

**Palavras - chave:** Atividades de Enriquecimento Curricular; Adequação; Alunos; Necessidades Educativas Especiais

## **Abstract**

Today's society has undergone major transformations. Students are currently in school for a longer period of time and this is due to the fact that they can attend free and daily curricular enrichment activities (CEA).

Although this new reality facilitates the daily life of parents, several issues have been posed.

At this time and having already passed a decade since its implementation is of utmost relevance to reflect on its suitability for students with special educational needs. This reflection should be made not only on the level of spaces and materials as well as the training of the teachers who dynamize to these activities.

This dissertation presents a comparative study between two schools in the district of Porto in which we analyse the reality seen at these places on the matter of CEA's adequacy regarding students with SEN.

**Keywords:** Curricular Enrichment Activities; Adequacy; Students ; Special Education Needs

## Índice

<b>Introdução</b> .....	12
-------------------------	----

### **Enquadramento teórico**

- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).....	14
- Enquadramento legal das AEC .....	20
- Perfil dos docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular.....	22
- As necessidades Educativas Especiais (NEE).....	24
- Percurso da Educação Especial em Portugal.....	27
- A inclusão de alunos com NEE nos estabelecimentos de ensino regular.....	30
- Incapacidade Intelectual.....	36
- Perturbação motora.....	40

### **Enquadramento prático**

- Metodologia.....	42
- Caracterização da amostra.....	46
- Análise e discussão dos resultados.....	60
- Estudo de comparação com 2 agrupamentos de escolas do distrito do Porto.....	65
- Conclusão.....	72
- Referências.....	76
- Anexos	

## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1</b> - <i>População Discente ano letivo 2015/2016</i> .....	46
<b>Tabela 2</b> - <i>População Docente ano letivo 2015/2016</i> .....	46
<b>Tabela 3</b> - <i>Idade e sexo dos Docentes TT</i> .....	47
<b>Tabela 4</b> - <i>Tempo de serviço dos Docentes TT</i> .....	47
<b>Tabela 5</b> - <i>Idade e sexo dos Docentes das AEC</i> .....	48
<b>Tabela 6</b> - <i>Tempo de serviço dos Docentes das AEC</i> .....	49
<b>Tabela 7</b> - <i>Frequência das AEC por alunos com NEE</i> .....	49
<b>Tabela 8</b> - <i>Disciplinas da formação inicial das AEC</i> .....	50
<b>Tabela 9</b> - <i>Área de formação especializada dos Docentes das AEC</i> .....	50
<b>Tabela 10</b> - <i>Conhecimento da legislação da Educação Especial</i> .....	51
<b>Tabela 11</b> - <i>Nível de facilidade /dificuldade na intervenção diária com alunos com NEE</i> .....	52
<b>Tabela 12</b> - <i>Motivos para a não frequência das AEC</i> .....	52
<b>Tabela 13</b> - <i>Disponibilidade e materiais didáticos</i> .....	53
<b>Tabela 14</b> - <i>Adequação dos recursos físicos</i> .....	53
<b>Tabela 15</b> - <i>Justificação para a não adequação dos recursos físicos</i> .....	53
<b>Tabela 16</b> - <i>Planificação das atividades</i> .....	54
<b>Tabela 17</b> - <i>Adequação das atividades</i> .....	54
<b>Tabela 18</b> - <i>Justificação da adequação das atividades</i> .....	55
<b>Tabela 19</b> - <i>Justificação para a não adequação das atividades</i> .....	55
<b>Tabela 20</b> - <i>Participação, articulação e desenvolvimento das AEC com alunos com NEE</i> .....	56
<b>Tabela 21</b> - <i>Planificação, elaboração de medidas educativas</i> .....	56
<b>Tabela 22</b> - <i>Justificação para não existir descrição das atividades no PEI do aluno - Docentes TT</i> .....	57
<b>Tabela 23</b> - <i>Justificação para não existir descrição das atividades no PEI do aluno - Docentes AEC</i> .....	58

<b>Tabela 24</b> - <i>Elaboração do PEI</i> .....	58
<b>Tabela 25</b> - <i>Formação dos docentes das AEC</i> .....	66
<b>Tabela 26</b> - <i>Adequação dos recursos físicos</i> .....	67
<b>Tabela 27</b> - <i>Adequação dos recursos didáticos</i> .....	68
<b>Tabela 28</b> - <i>Adequação das estratégias e atividades</i> .....	69
<b>Tabela 29</b> - <i>Cooperação entre Docentes TT e Docentes das AEC</i> .....	70
<b>Tabela 30</b> - <i>Articulação com Encarregados de Educação</i> .....	71

## Índice de figuras

**Figura 1** - *Habilitações académicas dos Docentes TT*.....48

**Figura 2** - *Habilitações académicas dos Docentes AEC*.....49

**Figura 3** - *Frequência de reuniões entre Docentes TT e das AEC*.....57

## **Lista de siglas**

**AEC** - Atividades de Enriquecimento Curricular

**CAP** - Comissão Acompanhamento do Programa

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade

**CONFAP** - Confederação das Associações de Pais

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PEI** - Programa Educativo Individual

**TT** - Titular de Turma

## **Introdução**

Ao longo dos últimos anos a sociedade tem sofrido inúmeras transformações. Desde logo, com a massificação do ensino todas as crianças começaram a frequentar a escola. Desde então, tem sido percorrido um longo caminho no sentido de tentar adequar a escola à especificidade/individualidade de cada aluno.

Como afirma Martins (2005), “A educação tem um papel primordial na promoção do desenvolvimento, partindo do momento do desenvolvimento em que a criança se encontra e realizando atividades que lhe permitam superar esse momento”. (p. 43)

Assim, atualmente, o conceito de inclusão dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular procura responder a todas as suas características. Nesta perspetiva, a escola inclusiva, no entender de Abrantes (2009) “ (...) apresenta-se como uma escola de oportunidades, incidindo na possibilidade, de todos, sem exceção beneficiarem da formação, como instrumento essencial à sua realização pessoal e social”.(p.10) Nesta perspetiva, é importante compreender se todos os alunos têm as mesmas oportunidades para o seu desenvolvimento no âmbito do projeto da escola pública.

Com o surgimento do Programa das AEC em Portugal em 2006, e mais de uma década passada, cabe-nos tentar aferir se existe adequação das AEC para os alunos com NEE, sem esquecer que todas as crianças deverão ter as mesmas oportunidades de participação nas atividades propostas. Neste sentido, e dado o carácter lúdico subjacente às AEC, é fundamental perceber o que realmente tem acontecido atualmente nos agrupamentos de escolas portuguesas.

Neste contexto, na primeira parte deste trabalho, é feita uma revisão pela bibliografia existente sobre as AEC e o conceito que lhe está subjacente, pela educação especial e pela inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Neste trabalho, debruçamo-nos especialmente, no estudo dos alunos com NEE no domínio cognitivo - motor, analisando assim, o conceito de incapacidade intelectual e perturbação motora.

Nesta perspetiva, o espaço físico onde estas atividades são desenvolvidas é fundamental para aferirmos a possibilidade de participação de todos os alunos.

As estratégias delineadas para as atividades e a adaptação de materiais também assumem imensa relevância na promoção da ludicidade no desenvolvimento destes alunos.

O conhecimento da legislação e a produção de documentos relativos ao aluno pelos docentes, no âmbito da Educação Especial também fazem parte deste estudo.

Por último, é também desenhado um estudo comparativo com outros 2 agrupamentos de escolas do distrito do Porto, onde se tenta aferir a realidade vivenciada pelos alunos com NEE no domínio cognitivo/motor nas AEC.

## **Atividades de Enriquecimento Curricular**

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) surgiram em Portugal no ano de 2006, com o Despacho nº 1259/2006 de 16 de junho, inseridas no contexto do programa governamental com o objetivo de implementar a “Escola a tempo inteiro”, e assim, democratizar o acesso à educação não formal para todos os alunos. O programa AEC foi estruturado com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências diversificadas no domínio das expressões e outros saberes enriquecedores para o desenvolvimento integral das crianças através do recurso a uma metodologia lúdica que promovesse uma forte motivação e envolvimento dos alunos. Sendo um programa gratuito, recebeu, por parte dos pais, o apoio quase incondicional (Santos, 2011), já que se apresenta como uma solução alternativa aos Ateliers de Tempos Livres (ATL) particulares.

A adesão às AEC levou a que os alunos começassem a permanecer cada vez mais tempo na escola, cerca de oito horas nas atividades escolares, mesmo sendo estas de carácter facultativo.

Alguns pais e encarregados de educação optaram pela adesão às AEC porque as crianças queriam ficar com os seus colegas, e foi-se criando a noção de que, se estas atividades aconteciam na escola, seriam também muito importantes do ponto de vista da aquisição de conhecimentos e dos conteúdos escolares.

Por outro lado, as AEC, e de acordo com Cosme e Trindade (2007, citado por Santos 2011) aparecem como fator de “de equidade social, (...) (os alunos) possam beneficiar de um novo conjunto de experiências educativas”. Assim, independentemente das condições económicas de cada agregado familiar, todos os alunos têm à sua disposição a mesma oferta educativa e de forma gratuita.

Ou seja, como afirma Pereira (2010) “o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular foi publicamente apresentado como dispositivo de democratização do acesso à educação não formal a todas as crianças, independentemente do seu grupo social de origem”. (p.221)

As principais atividades inseridas no Programa das AEC são Ensino da Música ou Expressão Musical, Atividade Física e Desportiva, Expressão Plástica e Expressão Dramática. De ressaltar que, com o objetivo da democratização do ensino do Inglês, retirou-se das AEC o Ensino do Inglês no 3º e 4º anos, sendo essa disciplina inserida no Currículo do 1º Ciclo e tendo sido criado um grupo de recrutamento específico para os docentes desta área.

Como afirma Mouraz (2012), as atividades opcionais acabaram por ser preenchidas com atividades que vieram reforçar as “áreas curriculares nucleares” do currículo como do Português e da Matemática, evidenciando uma tendência para “escolarizar” as AEC.

Assim, e na prática, estas áreas consideradas relevantes para a promoção do sucesso dos alunos tornaram-se algo muito formal e assumiram um conjunto de orientações e materiais de apoio para os técnicos assemelhando-se, como afirma Mouraz (2012) “verdadeiras disciplinas curriculares”. (p. 3)

No entanto, à medida que as AEC se vão consolidando na comunidade educativa e no seu dia-a-dia, vários trabalhos têm sido elaborados procurando perceber os seus efeitos nos alunos, uma vez que, a sua implementação veio como que reformar, ou seja, alterar o quotidiano das escolas e, particularmente dos seus alunos e trouxe a necessidade do aumento dos recursos humanos e de equipamentos. Assim sendo, têm sido levantadas muitas hipóteses e perspetivas acerca destas atividades que, aparentemente, deixaram de assumir um caráter lúdico para se tornarem um prolongamento das atividades letivas e de acordo com Santos (2011), “os espaços de caráter lúdico e lazer, considerando as atividades escolares diárias e o desgaste a que os alunos estão sujeitos, torna-se, apenas, numa outra escola, ligeiramente diferente, mas igualmente exigente no que respeita a coisas tão simples como a existência de regras e horário de entrada e saída”. (p.62) Nesta perspetiva, Tavares (2016) refere que a criança, quando entra na escola quase abandona esse estatuto para passar a ser chamada de aluno, estatuto este que assume maior importância com o horário extenso das aulas e das AEC.

Assim sendo o conceito de brincar e descobrir poderia estar presente nos conteúdos abordados pelos técnicos das AEC, mas tal raramente acontece,

pois os alunos gostam de realizar atividades de carácter lúdico e é *“através das atividades lúdicas que desenvolvemos várias capacidades, exploramos e refletimos sobre a realidade, a cultura na qual vivemos. Nas atividades lúdicas ultrapassamos a realidade transformando-a através da imaginação. A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica podem contribuir para inúmeras aprendizagens e para a ampliação de redes de significação das crianças e jovens.”* (Guedes 2013, p.20)

Nesta perspetiva, a noção de imaginação e de descoberta poderia promover a criatividade e o bem-estar físico e emocional, decorrente da exploração de cenários, ainda que de forma orientada pelo docente/técnico das AEC. Como afirma Salgado (2007, citado por Guedes 2013), “ (...) as atividades de enriquecimento curricular dos alunos do 1º ciclo devem ser realizadas numa perspetiva lúdica e não como mais horas de aulas, com uma pedagogia próxima do brincar, atividade em que a criança aprende imensas coisas que tem por base a teoria do lazer: descansar, divertir e desenvolver”. (p.30)

Sabe-se, ainda, que as atividades expressivas são aceites como facilitadoras do desenvolvimento psicomotor e, no entender de Lima-Rodrigues (2012), “(...)são meios extremamente úteis para o desenvolvimento dos fatores psicomotores da criança como o equilíbrio, a coordenação motora, a tonicidade, a noção do corpo, do tempo e do espaço...”. (p.15) São também importantes do ponto de vista do desenvolvimento afetivo-emocional e da comunicação, porque a criança sente-se cada vez mais motivada a expressar-se. Assim como refere Vygotsky (1991, citado por Guedes 2013) “ (...) é pelo brincar que a criança reorganiza suas experiências e refere também que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo. Podemos assim deduzir que o lúdico em situações educacionais proporciona um meio real de aprendizagem”. (p.21)

No entanto, e como referimos anteriormente, as atividades de enriquecimento tendem a ser pouco planificadas e conduzidas pelos conteúdos curriculares mais do que está patenteado nos princípios orientadores do Programa das AEC.

Desta forma, alguns alunos começam a demonstrar desinteresse pelas AEC e a evidenciar comportamentos desajustados na sala de aula, o que poderá estar relacionado à atividade em si ou com o grupo numeroso de alunos que desenvolvem as atividades e ao tempo que permanecem muito tempo na escola.

Atualmente, a questão da indisciplina começa a ser apontada por vários estudos como um dos efeitos das AEC, e os docentes titulares de turma, em certos momentos deparam-se com a necessidade de resolução de problemas ao nível da indisciplina e de outras ocorrências que se verificam durante a frequência dessas atividades. Para além da fadiga e da falta de motivação para trabalhar a partilha de informações entre docentes titulares de turma e docentes/técnicos das AEC poderá ser um fator preponderante no âmbito da indisciplina tal como refere o relatório da comissão de acompanhamento do programa AEC (CAP, 2007/2008).

Como demonstra Neves (2010, citado por Castanheira 2014), “ Para aqueles que acompanharam estes primeiros anos das AEC, alguns problemas de comportamento e disciplinares não podem ser dissociados da forma como estão a ser implementadas e organizadas um pouco por todo o país: “ (...) ao se constituírem como meros acrescentos de horários”. (p. 50)

Deste modo, e como refere Oliveira (2008, citado por Castanheira 2014): “os docentes do 1º ciclo consideram, como resultado da introdução das AEC, a presença de maiores problemas comportamentais nos alunos, relacionados com o carácter “pseudo-facultativo” das atividades, que acabam por ser obrigatórias, devido ao facto de haver crianças que as frequentam, não porque querem ou não gostam, mas porque é necessário em termos de organização familiar, acabando assim por perturbar e desestabilizar estas atividades.”(p. 76)

Para além desta obrigatoriedade e segundo a perspetiva de Pereira (2010) “agravando de certa forma a desarticulação evidenciada, foi identificado (...), algum desconhecimento do que é uma escola do 1º ciclo e do que são os alunos deste nível etário, por parte de alguns professores das AEC”. (p. 224)

A flexibilização curricular tem também constituído um tema de discussão frequente na vida das escolas, isto porque, por norma, as AEC acontecem,

após as aulas, embora os órgãos de gestão escolar tenham a possibilidade de fazer uma adaptação de forma a satisfazer os interesses dos alunos e das famílias. Neste sentido, a Confederação Nacional das Associações de Pais em 2010, elaborou um relatório que referia que a flexibilização dos horários apenas facilitava a contratação de docentes/técnicos das AEC e que tornava as AEC como atividades de frequência obrigatória, uma vez que surgiam no meio das áreas curriculares e os alunos acabavam por ter de permanecer na escola durante esse período de tempo.

Assim sendo, e de acordo com Mouraz (2012) “o programa AEC está particularmente comprometido pela inexistência de um sistema de avaliação amplo e rigoroso que, de forma ampla e sustentada, permita identificar as medidas necessárias para a sua melhor consecução”. (p. 9)

Em dezembro de 2013, foi publicado o relatório final de avaliação externa do programa de AEC no 1º ciclo do ensino básico onde foram feitas recomendações baseadas na observação do que se verificava a nível nacional. Assim, ficou patente a ideia de que as atividades deviam valorizar a cultura do meio local e criarem experiências novas, ricas e diversificadas que contribuíssem para a formação integral dos alunos e para a diminuição das desigualdades socioculturais.

Relativamente aos horários de funcionamento das AEC, a recomendação foi no sentido da reflexão conjunta entre todos os intervenientes no processo ao nível da comunidade educativa.

Do ponto de vista dos espaços e recursos, a recomendação foi no sentido da diversificação de espaços retirando os alunos da tradicional sala de aula, e a constituição de kits de material que ficassem à disposição de todos e que circulassem pelas escolas.

Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) frequentam as AEC e, neste sentido, e procurando promover uma escola inclusiva, o relatório faz recomendações no sentido de as atividades serem ajustadas às necessidades específicas dos alunos, atendendo às suas potencialidades e limitações e garantindo as respostas educativas mais adequadas, e promovendo uma maior articulação entre docentes. Neste sentido, e como afirma Silva (2015) todos os

alunos devem ter acesso ao currículo comum, utilizando uma diferenciação pedagógica para que todos adquiram as competências, independentemente da sua situação à entrada na escola. A participação dos alunos nas atividades tem relação direta com a aprendizagem, como afirma Erickson (2007, citado por Almeida, 2015), é necessária uma participação para garantir a aprendizagem. Crianças e jovens necessitam de interagir com diferentes pessoas e em diferentes contextos desenvolvendo, assim diferentes papéis. Mas para que tal aconteça é fundamental que as crianças façam parte e participem nos vários contextos da vida escolar, da qual fazem parte.

Nesta perspectiva, e para garantir a participação de todos os alunos nas AEC a questão do apoio prestado é fundamental e como afirma Ervideira (2010) “o apoio a crianças com NEE deveria estar em conformidade com o apoio concedido em horário letivo”. (p. 8)

No estudo de Ervideira (2010) depois de ouvidos os inquiridos concluiu-se que é muito favorável a existência de apoio pedagógico individualizado a crianças com NEE a frequentar as AEC. Estes alunos têm maior facilidade na integração/inclusão nas atividades.

Em suma, parece-nos que todas as atividades devem ser pensadas e orientadas para as todas as crianças tendo como finalidade o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

## **Enquadramento legal das AEC**

As Atividades de Enriquecimento Curricular surgiram em Portugal em 2006 com o Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho, onde se estabeleceu o seu funcionamento no 1º Ciclo do Ensino Básico. Com este despacho, existiu a necessidade da reorganização deste nível de ensino, o que aconteceu na quase totalidade das escolas da rede pública do país.

No ano letivo de 2006/2007, foi criada a Comissão de Acompanhamento do Programa AEC com o objetivo de acompanhar o funcionamento das AEC, o que, em 2013, passou a chamar-se Comissão Coordenadora, e foi constituída por dois elementos da Direção Geral de Educação (DGE) e dois elementos da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE).

Em Maio de 2008, foi publicado o Despacho nº 14460/2008, que estabeleceu as AEC enquanto atividades generalizadas nas escolas definindo, assim, as áreas de incidência, e que revogou o Despacho nº 12591/2006.

A 28 de julho do mesmo ano, o Decreto-Lei nº 144/2008 assumiu a descentralização de competências no domínio da educação e procurou um reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação nos planos pedagógico e organizacional.

Em setembro de 2009, o Decreto-Lei nº212/2009 estabeleceu o regime de contratação de docentes/técnicos que passaram a desenvolver as atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1º ciclo do ensino básico nos agrupamentos escolares da rede pública.

Em 2011 através do Despacho nº 8683/2011, definiu-se assim, o perfil dos técnicos/docentes das AEC, o número de alunos por turma e por atividade foram fixados pelo Despacho nº 9265-B de 2013, onde é referido também, que as AEC terão de se desenvolver após o período curricular da tarde, excluindo, desta forma, a flexibilização curricular. Indica ainda que a planificação das AEC deve ser feita conjuntamente com os vários departamentos curriculares dos respetivos agrupamentos.

Em dezembro de 2013 foi publicada uma Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico –

Relatório Final. Neste documento foram feitas recomendações quanto ao funcionamento, planificação, articulação, perfil dos técnicos, supervisão e avaliação das AEC.

Em 2015, através da promulgação do Decreto- Lei nº 169/2015, procurou-se a descentralização de competências para os municípios no âmbito da organização e estruturação das AEC e procedeu-se à primeira alteração ao Decreto-Lei nº212/2009, permitindo aos municípios a constituição de parcerias para a concretização das AEC. No mesmo ano, foi ainda publicada a Portaria 644A/2015, onde foram definidas as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico bem como a oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

## **Perfil dos Docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular**

Com a promulgação do Decreto – Lei que regulamenta o início das AEC foi necessário definir as habilitações de quem iria lecionar estas atividades sendo traçado, pelo Despacho 12591/2006, o perfil dos docentes.

A forma como estes docentes/técnicos foram contratados foi variando de acordo com as sucessivas alterações trazidas pelos despachos desde então publicados.

Para cada atividade, foi definido um quadro com um conjunto de habilitações académicas obrigatórias que cada docente teria de ser detentor para se poder candidatar a dinamizar estas atividades.

A legislação referia, ainda, que os agrupamentos que possuíssem docentes do quadro em excesso os devessem redirecionar para lecionarem nas AEC, para assim haver um aproveitamento dos recursos humanos do Ministério da Educação.

Além disso, cada Agrupamento, Município ou outra entidade promotora, definiu os critérios que considerou necessários para a escolha do docente/técnico que melhor se adequasse à respetiva atividade, tendo o Ministério da Educação o papel de supervisionar o processo de recrutamento.

Alguns agrupamentos de escolas ou autarquias além do perfil traçado pelos Despachos definiram então um conjunto de critérios que permitiram um ajustamento às diferentes realidades escolares.

A nomenclatura dos docentes das AEC foi alterada com o despacho 8683/2011 passando estes a ser designados por “técnicos”.

Estes profissionais que possuem estatuto de técnico e não de docente desde o Despacho 8683 de 2011, possuem horários de trabalho reduzidos, já, que, na maioria dos agrupamentos/autarquias, as atividades só podem decorrer ao final da tarde. Esta situação de baixa remuneração e de poucas horas de trabalho leva a um crescente descontentamento por parte destes profissionais. É encarada como uma situação transitória, de part-time, onde se espera conseguir uma melhor colocação. Deste ponto de vista, verifica-se que estes técnicos acabam por se sentir elementos com pouca ligação à escola e será

então necessário e de acordo com Guedes (2013), que haja articulação das suas atividades com as desenvolvidas no Plano Anual de Atividades do respetivo agrupamento e uma remuneração das reuniões desenvolvidas entre os técnicos e os docentes, para assim o horário fosse mais longo e mais aliciante para estes técnicos.

Nesta perspetiva, em dezembro de 2013 foi publicado o Relatório Final de Avaliação Externa do Programa das AEC, onde, se destaca a necessidade de garantir a qualidade dos técnicos que asseguram as AEC ao nível das habilitações, experiência e competência pedagógica. Do ponto de vista das condições de trabalho destes técnicos, o relatório sugere que deve existir o reconhecimento do estatuto de educador, para que se fomente a continuidade pedagógica e o acompanhamento de alunos ao longo do ciclo de ensino. Sugere, ainda, o levantamento das necessidades de formação dos técnicos e a promoção de cursos e ações de formação bem como a realização de reuniões de articulação no início do ano letivo entre os docentes titulares de turma e os técnicos/docentes das AEC para ser feita a caracterização dos alunos que constituem as turmas.

Em resumo, e de acordo com Castanheira (2014), os técnicos/docentes das AEC vivenciam situações difíceis que se prendem com a dimensão e heterogeneidade das turmas, como o cansaço, a indisciplina, a assiduidade dos alunos, a inexistência de materiais e espaços adequados e a fraca articulação com os professores titulares de turma, para além disso, estes profissionais auferem baixos salários, o que acaba por afastá-los destas atividades.

Atendendo a todos estes aspetos, verifica-se a necessidade de modificar as condições de trabalho destes técnicos/docentes para que se sintam mais motivados e envolvidos no desenvolvimento da sua prática profissional.

## **As Necessidades Educativas Especiais**

O Conceito de Necessidades Educativas Especiais surge pela primeira vez em Inglaterra, mencionado no Warnock Report (1978), onde se dá destaque ao tipo e grau dos problemas de aprendizagem categorizando-os de ligeiros a severos e podendo alguns serem de carácter permanente.

Assim, para Bautista (1997), as NEE aparecem como um conceito chave, que destaca que a criança necessita de educação especial se tiver algum tipo de dificuldade de aprendizagem que exija alguma medida educativa especial para, daí advir crescimento pessoal e social. Assume, assim, que a génese das NEE poderá ser de causa pessoal, escolar ou social.

Deste ponto de vista, importa atentar para o que escreveu Sanches (1996, citado por Figueiredo, 2014), “Ter necessidades educativas especiais é, então, precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular”. (p.18)

Marchasi e Martin (1990, citado por Correia 2013) sustentam que os alunos com NEE “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”. (p. 45)

No entender de Brennan (1988, citado por Correia 2013) “ Há uma necessidade educativa especial quando há um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) que afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado ou a condições de aprendizagens especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira e severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”. (p. 44)

De acordo com Correia (2013), as NEE aplicam-se a crianças e adolescentes que possuem problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e

emocionais, e que também manifestam dificuldades de aprendizagem mais específicas que podem decorrer de questões orgânicas ou ambientais

Assim sendo, de acordo com Correia (2008) “os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional”. (p. 23)

Este conceito foi também evidenciado na Declaração de Salamanca pela UNESCO (1994), onde foi considerado que as NEE se referem a todas as crianças e jovens que têm carências interrelacionadas com dificuldades escolares ou deficiências.

Como afirma Roldão (2003, citado por Carvalho) “O conceito de NEE deixou assim, de estar centrado, exclusivamente, nas crianças e jovens com deficiência tornando-se um conceito mais generalizado e abrangente. Esta mudança implicou uma nova conceção do sistema de apoio aos alunos com NEE, destacando a prestação educativa e o perfil de funcionalidade do aluno”.(p.12)

Deste ponto de vista, o conceito de NEE torna-se mais abrangente abarcando novos alunos e levando a uma reorganização de recursos mais profunda do que até então.

Como ilustra Carvalho (2013), “ O conceito de NEE vai de encontro da filosofia da Educação Inclusiva que pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendam juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades. Perspetiva também a necessidade da intervenção educativa, de promover respostas apropriadas às necessidades educativas especiais da população escolar”. (p.12,13)

Neste ponto de vista, Dias (2014) afirma que:

*“...tentamos acondicionar a expressão de NEE à perspetiva que defende que as dificuldades que os alunos apresentam durante o seu percurso educativo, advêm da interação entre as condições individuais experienciadas e as condições ambientais vivenciadas pelos mesmos. No entanto enfatiza-se que a*

*sua condição biológica, social e/ou cultural, independentemente de poderem constituir-se como barreiras à aprendizagem e participação, não fazem deles incompetentes ou não-aprendentes. Este entendimento do conceito de NEE, ao colocar a tónica nos facilitadores mediados pela comunicação e necessária interação, seja ao nível das estratégias, dos recursos e/ou das atitudes, contribui para atenuar e/ou ultrapassar as barreiras identificadas no decorrer do ato educativo". (p. 34)*

Nesta perspetiva, é possível concluir que na atualidade, todos os alunos vão à escola, ou seja, estamos perante uma maior diversidade de indivíduos, e lá permanecem durante mais tempo devido ao alargamento da escolaridade obrigatória. Assim, é lançado à escola, como afirma Silva (2015), um desafio que se traduz no tratamento de forma igualitária de todos os indivíduos promovendo desta forma, um verdadeiro ambiente inclusivo.

## **Percurso da Educação Especial em Portugal**

A génese da educação especial remonta ao século XVIII onde a criança com deficiência era completamente posta de parte sendo totalmente separada das outras crianças.

Nesta época inicia-se o conceito de institucionalização sendo criados os Asilos onde eram internadas as crianças com algum tipo de deficiência. Esta foi uma tendência vivenciada até ao século XX, onde finalmente se começou a falar da educação especial como um conceito chave para integração da criança com deficiência.

De acordo com Vieira e Pereira (1996, citado por Ferreira 2013, p. 33) “ Em Portugal, pela primeira vez, a Constituição da República de 1926 dedica um dos seus artigos explicitamente à salvaguarda dos direitos dos portugueses com deficiência” (Artigo 71º)

Neste sentido podemos concluir, que um longo caminho tem vindo a ser percorrido, e como afirma Nascimento (2012), “Os anos sessenta são reflexo de uma visão mais globalizante da deficiência, em que a educação do individuo não é feita, exclusivamente, em função do seu *deficit*, e o ensino era ministrado, através da utilização de pedagogias diferentes, nas escolas especiais, sem qualquer integração no sistema educativo”. (p.38) As crianças com algum tipo de deficiência ficavam institucionalizadas e assim, não faziam parte do sistema educativo até porque, estas instituições eram de iniciativa particular.

Estas escolas acabavam por ser demasiado redutoras, pois incutiam a discriminação destas crianças e desta forma não conseguiam proporcionar aprendizagens muito enriquecedoras.

Nos anos 70, o Ministério da Educação tentou resolver a situação da educação especial criando as divisões de ensino especial básico e secundário começando a tentar a integração destas crianças.

Na década de 80, inicia-se uma defesa mais vincada do direito à integração das crianças em estabelecimentos de ensino regular.

Serra (2009, citado por Teixeira 2012) afirma que “Nos finais dos anos 80 são gerados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA) visando-se uma tentativa de orientação educativa dos professores diretores de turma e de apoio à escola, oferecendo-se apoio direto ao aluno e, tentou-se, então, promover a interdisciplinaridade, com a nomeação de psicólogos”.(p. 7)

Na década de 90, verificou-se uma continuação ao nível da evolução do conceito de Educação Especial, sendo, em 1991, publicado o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, onde fica marcada a responsabilidade da escola pela educação das crianças com deficiência.

Desta forma, a Educação Especial passou a ter um referencial deixando de estar num vazio legal.

Em 1994, um conjunto de noventa e dois governos, incluindo Portugal, assinaram a Declaração de Salamanca na Conferência mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, onde se evidenciou o compromisso de implementar a escola inclusiva em cada um dos países que assinou a referida Declaração.

Assim, fica preconizado que todas as crianças terão direito à educação e ser-lhe-ão dadas as oportunidades para um nível adequado de aprendizagem. Nestas oportunidades fica patente que deverá ser o currículo a adaptar-se às necessidades dos alunos e, não o contrário.

Em 2008, foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 onde foram definidos os apoios especializados a implementar no sistema educativo para responder às necessidades das crianças com deficiência. Atualmente, os docentes da Educação Especial, detentores de formação especializada para o domínio cognitivo-motor pertencem ao grupo de recrutamento 910.

Como refere Costa (2009, citado por Teixeira 2012) “Com a implementação deste Decreto-Lei deixou de ser permitido que estes alunos fossem encaminhados para estabelecimentos de ensino especial, justificando-o com a promoção de uma “escola democrática e inclusiva”. (p. 8) Assim, estes seriam encaminhados para estabelecimentos de ensino regular na rede pública e apoiados pontualmente por docentes do ensino especial”.

A verdade é que as práticas escolares e pedagógicas não têm estado coladas aos conceitos plasmados nos diferentes decretos e recomendações, tal como afirma Silva (2015), o conceito de base que tinha como objetivo acabar com o rótulo colocado aos alunos com deficiência, tornou-se ele próprio uma categoria, tal como refere Sousa (2010, citado por Silva, 2015) “em vez da adoção de uma visão não categorial, o que se verifica (...) é apenas a passagem de um quadro multicategorial a um quadro bicategorial de referência” um exemplo disso é a classificação dos alunos “ com ou sem NEE”.

Desta forma, estava assumida a intenção da educação especial acabar com o preconceito associado à diferença e passar a ver a criança como alguém que tem direito a apoios, recursos e tecnologias que favoreçam a sua aprendizagem.

## **A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nos estabelecimentos de ensino regular**

A Declaração de Salamanca abriu caminho a que cada vez mais alunos com NEE passassem a estar integrados nos estabelecimentos de ensino regular.

Como está consagrado no documento da UNESCO (1994) “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade”.

De acordo com Correia (2013), “...inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços (...) isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as significativas, na classe regular”. (p.20)

Inicialmente, abordou-se esta temática na perspetiva de integração dos alunos com NEE, mas à medida que o tempo foi avançando o conceito de inclusão ganhou mais força podendo assim falar-se da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Nesta perspetiva, Correia (2013) refere que a questão da inclusão remete para uma escola contemporânea e que abranja três níveis importantes de desenvolvimento, ou seja, académico, socioemocional e pessoal, de forma a levar o aluno a potenciar ao máximo as suas capacidades. Neste contexto, o aluno passa a estar no centro da escola, família e comunidade sendo um sistema inclusivo onde cada entidade assegura as suas responsabilidades.

Para Ainscow (2011) a sociedade é muito heterogénea do ponto de vista económico e assim, a inclusão e a equidade são fundamentais para que todos os alunos possam ter o acompanhamento adequado às suas necessidades. Nesta perspetiva, o professor deve manter o seu sentido de equidade para assim cada escola desenvolver as suas intervenções e práticas.

Refere ainda, que “as escolas necessitam de tempo para se tornarem mais inclusivas e para manterem a colaboração e a inovação durante um período de anos.” Neste sentido “...ser incluído é muito importante e é realmente uma medida necessária para desenvolver um sistema escolar onde cada criança seja valorizada pela contribuição que pode dar.” (Idem, p.7)

Correia (2013) afirma que “...muitos professores do ensino regular ainda não aceitaram completamente a ideia de inserção da criança com NEE nas classes regulares. Nem todos os professores estão preparados para responder às necessidades especiais dos alunos ou a assumirem uma maior responsabilidade quanto ao seu ensino. É importante que se implemente, a nível nacional, um sistema de intervenção precoce e eficaz”. (p.13)

Muitos docentes ainda atribuem a responsabilidade pelos seus alunos com NEE aos docentes da educação especial, não compreendendo o seu papel fundamental enquanto docentes da turma. Esta atitude prende-se muitas vezes com a falta de formação adequada destes profissionais em relação às NEE.

Sobre esta temática Mantoan (2015) refere que “ A inclusão e as suas práticas giram em torno de uma questão de fundo: a produção da identidade e da diferença. A inclusão implica pedagogicamente na consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos.” (p. 11) Como afirma Correia (2013) valoriza-se a pedagogia centrada no aluno dando enfoque às capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem

No fundo, preconiza-se o direito à diferença entre os alunos que, mesmo tendo algumas características comuns continuam a ser diferentes entre si. Valoriza-se a aprendizagem com os seus pares que não têm NEE e a promoção de interações sociais. Esta forma de inclusão permite que os alunos sem NEE convivam com a diferença. Para Heacox (2006, citado por Silva, 2015), a situação da inclusão exige que se converse com os alunos sobre o facto de todos aprenderem de forma diferente, preparando-se para atividades diferenciadas, encarando esta situação com normalidade e promovendo a autonomia dos alunos nas diversas modalidades de trabalho.

Esta inclusão deve ter em conta as alterações que se vão verificando ao longo da vida da criança pois, como refere Mantoan (2015) “As diferenças definidas

por agrupamentos constituídos pela semelhança de um ou mais atributos tendem a se tornarem permanentes, retificadas descartando o carácter mutante da diferença e sua capacidade de escapar a toda a convenção possível”. (p.12)

Na perspetiva de Correia, (2013) "...a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE deverá ser determinada pelo seu Programa Educativo Individualizado (PEI)". (p. 11) Assim, as modalidades de atendimento para cada aluno não devem implicar a sua saída da classe regular, uma vez, que se pretende alcançar o sucesso escolar. Mas esta tentativa de incluir pode trazer desafios, pois, ao tentar incluir-se todos os alunos da mesma forma, corre-se o risco de não atender às suas especificidades.

Como refere Mantoan (2015), "Diferenciar para incluir é possível, quando o aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa qualquer estiver no gozo do direito é o aluno que pode optar pelo lugar que ocupará em uma sala de aula, quando usa cadeira de rodas. Ele não é obrigado a se sujeitar à imposição de sentar-se sempre à frente de todos, em um lugar especial, definido por especialistas, se sua turma de colegas está localizada mais ao fundo". (p.13) Esta inclusão deve sempre atender às diferenças de cada indivíduo, aceitando-as como algo enriquecedor para todos os alunos da turma que estes alunos frequentam.

No entender de Rodrigues (2003, citado por Baltag, 2014) o conceito de escola inclusiva deve ser "multicultural" e diversificado, e a diferença deve ser valorizada. Neste contexto, convém sublinhar como fez Rodrigues (2011) que "As pessoas com deficiência fazem parte da diversidade humana: não são grupos isolados e muito menos homogêneos. Precisamos de um conhecimento que coloque a deficiência não como uma categoria mas um valor das variáveis da diversidade humana". (p. 31)

Atualmente, as diferenças dos indivíduos deveriam ser entendidas como promotoras de uma evolução e aceitação das capacidades individuais com o objetivo de potenciar um enriquecimento coletivo.

Assim, Correia (1997, citado por Baltag, 2014) afirma que a escola inclusiva deve assegurar os recursos materiais e humanos para favorecer respostas às dificuldades dos alunos. Neste sentido afirma " As práticas pedagógicas

inclusivas pressupõem que a escola se ajuste a todas as crianças que a frequentam, exigem refletir uma abordagem flexível e colaborativa que reflita sensibilidade face às necessidades das crianças com NEE”. Do ponto de vista de Mantoan (2015) “ ...o direito à igualdade – estudar e compartilhar conhecimentos com os colegas de turma e o direito à diferença – que assegura ao aluno equipamentos, apoio da tecnologia na sala de aula e outros suportes e que lhe faculta a liberdade de escolhê-los, de modo que se sinta melhor assistido para participar das aulas e aprender”. (p.13) Todos os indivíduos são diferentes, no entanto, têm direito a participar nas atividades e possuem os equipamentos que lhes permitam aceder de forma igualitária como os seus colegas.

Como reflete Correia (1997, citado por Baltag, 2014) “ Este processo de transformação da escola não é uma tarefa fácil. É um trabalho complexo que implica sensibilizar os diferentes agentes educativos que estão envolvidos, cujos resultados assentem na resolução de problemas, na partilha de experiências e colaboração de todos aqueles que o ajudaram a construir”. (p. 14)

As escolas inclusivas pretendem que todas as crianças sejam respeitadas e encorajadas a aprender, tal como afirma Correia (2013).

Atualmente, com a elaboração do Manual CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) onde se refere que a participação é definida como o envolvimento de crianças e jovens em determinada fase da vida. Para Almeida (2015), o conceito de participação transforma-se no novo conceito de envolvimento e “ser incluído”, “ser aceite”, participar e ter acesso a todo o tipo de recursos essenciais. Esta participação implica uma reestruturação da escola para poder assegurar uma prestação de serviços adequada ao que cada aluno necessita provocando, assim, a necessidade de alterar o espaço físico da escola.

A inclusão de alunos com NEE nas escolas começa cada vez mais a revelar constrangimentos que condicionam a sua aplicação tal como foi preconizada em decretos e em acordos elaborados especificamente para responder à resolução desta temática, cada vez mais atual. Estes constrangimentos são

desde logo, condicionadores da aplicação plena da inclusão, sobretudo a falta de formação. Para a inclusão poder ser uma realidade em todas as escolas, é fundamental considerarmos o papel fundamental do professor, já que é o ator principal para o sucesso desta medida. Para Correia (2013), o professor deve promover um ambiente acolhedor para que suscite o aumento das interações entre alunos com e sem NEE. As diferenças devem ser encaradas como algo de profícuo para todos.

“As escolas que favorecem um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todos os alunos dependem do esforço conjunto entre professores, pessoal escolar, alunos, pais e voluntários.” UNESCO (1994, citado por Almeida, 2015, p. 24)

A verdade é que, atualmente, o conceito de inclusão começa a ser posto em causa, ou seja, o facto de o aluno frequentar a mesma escola não significa que se sinta verdadeiramente incluído no processo de ensino aprendizagem. É necessário diferenciar para ser possível incluir. Os docentes não podem utilizar as mesmas estratégias para todos os alunos, sendo fundamental atender à diversidade e individualidade de cada aluno na sala de aula.

A escola não está, ainda, preparada para aceitar de forma integral os alunos com NEE na sala de aula, porque faltam recursos especializados e um longo trabalho de sensibilização de toda a comunidade escolar. Quando na sala de aula não existe resposta, ou quando as NEE assim o justificam, os alunos são encaminhados para as Unidades de Ensino específicas para a sua situação mas, como afirma Dias (2015), as Unidades de Ensino Estruturado ou de Apoio à Multideficiência são cada vez mais apenas espaços onde os alunos permanecem todo o dia.

De acordo com Mota (2013, citado por Almeida, 2015) ” (...) ao tentar perceber se as crianças com NEE eram bem aceites pelos pares nas atividades da sala de aula e recreio, concluiu que embora exista uma aceitação dos colegas com NEE pelos pares, os níveis de brincadeira e conversa são inferiores aos dos colegas com NEE.” (p.24)

Desta forma, importa cada vez mais refletir sobre o papel da escola na sociedade atual, já que a massificação do ensino permitiu que todos fossem

para a escola. Como afirma Mantoan (2003) as escolas deverão promover a escola das diferenças, sendo para isso, fundamental que se potencialize as diferenças de cada um, adaptando-se a elas, e aceitando-as como desafios de todos e fomentar as condições para o sucesso de cada individuo.

## **Incapacidade Intelectual**

De acordo com Gardner (1994) inteligência é a “capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”. (p. 7) Nesta perspectiva, cada indivíduo nasce com todas as inteligências que se desenvolverão durante toda a sua vida.

De acordo com Gibello (1998) “...inteligência está relacionada com um conjunto de verbos transitivos: compreender, conceber, conhecer...”. (p.13) Segundo este autor a etimologia de palavra “inteligência” é latina e utilizada para designar no homem as atividades intelectuais ou cognitivas.

Como afirma Gibello (1998), os trabalhos de Piaget comprovaram que o pensamento lógico evolui desde o nascimento até ao fim da adolescência, ou seja, a inteligência vai evoluindo por estádios sucessivos.

“ A inteligência é difícil de definir. Claramente, trata-se de um conjunto de capacidades diversas que permitem a alguém adaptar-se a situações ainda não experimentadas e criar associações novas”. Antunes (2009, p.21)

O cérebro regula toda a nossa atividade mental e possibilita-nos termos percepção do que nos rodeia. Nesta perspectiva, é fundamental proporcionar estímulos à atividade cerebral.

A sociedade Britânica de Psicologia (2002) define a incapacidade intelectual como uma deficiência significativa de inteligência e de funcionamento adaptativo que ocorre antes da idade adulta.

“De acordo com a definição clássica proposta pela American Association on Mental deficiency, (AAMD), e baseada em parâmetros psicométricos, a deficiência mental caracteriza-se por um défice cognitivo geral, definido por Quociente de Inteligência”. Historicamente, o nível de capacidade intelectual foi a primeira marca de referência a ser medida com muita frequência, identificada como a noção de inteligência no geral. De acordo com a DSM - V, perturbações de neuro-desenvolvimento (incapacidade intelectual) inclui deficits em capacidades mentais genéricas e prejuízo na função adaptativa diária na comparação com indivíduos da mesma idade. Inicia-se no período de desenvolvimento das funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de

problemas e pensamento abstrato. A sua etiologia estará associada a situações pré-natais, ou a causas pós-natais.

Esta perturbação pode ocorrer em todas as raças e culturas, assim é necessário possuir sensibilidade e conhecimentos culturais para proceder a uma correta avaliação destas crianças.

“Recentemente a AAMD, propôs uma definição baseada, na avaliação do comportamento adaptativo e, conseqüentemente na avaliação do comportamento adaptativo e na definição do tipo e qualidade dos apoios ou ajudas”. A etiologia em muitos casos não é conhecida mesmo depois de muitos estudos e avaliações. Neste contexto, a história clínica torna-se cada vez mais importante para a tentativa da percepção da etiologia. Assim, com a anamnese e o exame objetivo tornam-se muito importantes na investigação de qualquer patologia. Nos casos onde é possível conhecer a etiologia de deficiência mental, esta é usualmente associada a alterações na pré concepção (anomalias genéticas ou cromossômicas); à disrupção embrionária precoce e agressões cerebrais.

A Organização Mundial de Saúde (2011) afirma que a incapacidade mental é uma desordem definida pela presença de um desenvolvimento incompleto, principalmente ao nível das funções concretas em cada estado de desenvolvimento e que acabam por contribuir para o desenvolvimento da inteligência, como acontece com as funções da linguagem, motoras, cognitivas e socialização.

A incapacidade mental pode ser considerada ligeira, normalmente denominada de défice cognitivo, moderada ou severa. Os portadores deste transtorno, acabam por ser dependentes de cuidadores e precisam do apoio de diferentes terapeutas para que as suas dificuldades minimizadas.

No entender de Ferreira (2013), as limitações que as crianças com deficiência mental sentem precisam de ser diminuídas, e os seus interesses potenciados com recurso a diferentes materiais tendo em vista a capacidade de alargar o seu mundo enquanto criança. As atividades estruturadas para estas crianças podem permitir-lhes o manuseamento de novos materiais para que lhes

atribuam novas funções e se transformem em vivências muito importantes para o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, as crianças com incapacidade devem ser alvo de abordagens psicológicas e pedagógicas, no entanto, deve ser encarada como uma limitação na capacidade de aprender e de compreender o outro e as regras sociais inerentes, mas será esta relação com o outro que lhe permitirá fazer aquisições. O modelo pedagógico utilizado será o impulsionador do desenvolvimento da criança, fomentado também pela relação com os seus pares. Como refere Martins (2005), “(...) é no envolvimento do outro e com o outro que a criança desenvolve as suas estruturas, sejam físicas ou intelectuais”. (p. 49)

De acordo com a DSM - V, os deficits do desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais do que um transtorno do neuro desenvolvimento na mesma criança. Nesta perspectiva, caracteriza-se por deficits em capacidades mentais genéricas, como o raciocínio, solução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem académica e pela experiência. Estes prejuízos podem ser ainda ao nível do funcionamento adaptativo não conseguindo atingir a independência pessoal e responsabilidade social, como a comunicação e a participação.

O atraso global de desenvolvimento é diagnosticado quando um individuo não atinge os níveis do desenvolvimento esperados em várias fases do seu funcionamento intelectual. E de acordo com Fierro (1995, citado por Martins, 2005) estas crianças “progridem lentamente, atingindo mais tarde e de modo desigual os diferentes níveis evolutivos de aprendizagem e habilidades que marcam o desenvolvimento considerado normal. Além disso, não atingem os mesmos níveis da maioria das pessoas em muitas das suas aprendizagens e habilidades”. (p. 49)

Estas crianças para além da incapacidade mental que se revela ao nível dos conhecimentos académicos, manifestam, ainda limitações nas competências sociais e da sua vida diária.

É fundamental entre outros estudos, conhecer a história familiar para perceber se existe consanguinidade que possa estar na gênese da deficiência mental.

Este transtorno, acaba por causar efeitos muito vinculados na sociedade, isto porque, para além do indivíduo, a sua família também é afetada.

Após a avaliação e se existir suspeita de incapacidade mental, a criança é encaminhada para a consulta de desenvolvimento com vista à confirmação do diagnóstico para a elaboração do plano de intervenção. Tal como refere Ervideira (2010) “Quanto mais cedo houver um diagnóstico e mais precoce for a intervenção, melhores serão os resultados”. (p. 12)

## **Perturbação Motora**

A perturbação motora é normalmente definida como perda da capacidade a nível motor que afeta a postura e o movimento, geralmente originada por lesões congénitas ou adquiridas.

Considera-se perturbação motora qualquer défice ou anomalia que provoque dificuldade, ou impossibilidade de executar um determinado movimento considerado normal no ser humano. As perturbações motoras que têm origem em lesões cerebrais poderão ter como causa fatores externos como traumatismos, ou fatores internos como a tuberculose óssea. Esta perturbação pode ser transitória ou permanente. Há vários graus de classificação da perturbação motora e que são maiores quanto maior for o nível de movimentos afetados.

De acordo com Martin et. al.(2004, citado por Teixeira, 2011) “A OMS define incapacidade como a consequência da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional e da atividade do individuo. As capacidades representam os distúrbios no nível da pessoa.” (p.39)

A sua etiologia, associada ao período pré-natal pode ter origem em infeções como a rubéola ou traumatismos internos. As lesões perinatais estão relacionadas sobretudo com situações de anóxias (falta de oxigénio no cérebro ou hemorragias cerebrais).

As causas pós natais estão associadas a traumatismos cranioencefálicas e infeções, tais como meningites bacterianas e tuberculosas.

Para além disso, a perturbação motora pode ser de cariz temporário e resultantes de traumatismos, normalmente cranianos sendo mais frequente durante a infância e a adolescência. O traumatismo pode não originar nenhuma paralisia, mas, pode afetar os gestos e expressões verbais descoordenadas, e podem ainda surgir perdas de memória e alterações no comportamento.

Assim, no entender de Martin et al (2004, citado por Teixeira, 2011,) “ (...) perceber um estímulo, processar a informação que tal estímulo proporciona, elaborar um padrão motor, estruturar uma ordem motora que será conduzida

pelos nervos periféricos e que enervará músculos, articulações e ossos que configuram o aparelho locomotor”. (p. 39)

A perturbação motora definitiva é, normalmente, associada a paralisias que podem ter a sua génese em lesões cerebrais ou lesões medulares. As causas podem estar relacionadas com fatores congénitos ou adquiridas a partir de traumatismos.

A perturbação motora foi categorizada em diferentes tipos de perturbação, que são monoplegia – paralisia num membro do corpo; hemiplegia – paralisia em metade do corpo; paraplegia – paralisia da cintura para baixo; tetraplegia – paralisia do pescoço para baixo e amputado – falta de um membro do corpo.

As crianças afetadas por esta perturbação apresentam dificuldades em aprender e realizar tarefas que, normalmente, são realizadas facilmente pela maior parte das crianças. Neste sentido, é importante a utilização de materiais e objetos adaptados de forma a que, as atividades possam ser realizadas por todos os alunos sem qualquer exceção.

## **Metodologia**

A metodologia, para Almeida & Freire (2003, citado por Brás, 2013)” é um conjunto genérico de procedimentos ordenados e disciplinados, utilizados para a aquisição de informações seguras e organizadas”. (p. 55) Neste sentido Gil (1998, citado por Brás 2013) afirma que “metodologia é um processo racional cujo objetivo é dar a conhecer a verdade e onde os assuntos são apresentados de acordo com uma sequência lógica”. (p. 55)

A metodologia utilizada para responder à nossa questão de partida baseia-se no método quantitativo tendo como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. E como afirma Quivy & Campenhoudt (1992 citado por Brás 2013, p.5), esta ferramenta permite quantificar de forma diversificada um conjunto de dados significativo, e de forma mais célere. Assumindo vantagens como afirma Castanheira (2014, p.89) “...anonimato, flexibilidade no horário de preenchimento, na respetiva recolha e a economia de recursos.” Assim, e de acordo com Marconi & Lakatos (1988, citado por Castanheira 2014) “ ...este é um instrumento de recolha de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. (p.89) Para além disso, como afirma Correia & Pardal (1995 citado por Castanheira 2014) ”Pode ser aplicado a um grande número de sujeitos, garante o anonimato e não precisa de ser respondido de imediato”. (p. 90)

O questionário foi construído com o intuito de ser aplicado a professores Titulares de Turma e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, procurando auscultar, junto destes, a opinião acerca da adequação das AEC para alunos com perturbações do foro cognitivo/motor e que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na construção do questionário procurou utilizar-se uma linguagem clara e de fácil interpretação, de forma a obter resposta para a questão formulada para esta investigação. Até porque, como afirma Barreto (2009), o investigador deve recolher e selecionar a informação necessária para responder à questão de partida e à problemática que se propõe investigar, e neste sentido, a utilização

dos instrumentos adequados podem conduzir-nos a resultados com maior validade.

De acordo com Quivy (1998 citado por Alves 2014) para o desenvolvimento de uma pesquisa científica é essencial colocar uma questão de partida com o objetivo de tomar conhecimento de algo. Desta forma, conseguimos efetuar pesquisas e estudos que nos permitem adquirir novos conhecimentos. Esta questão de partida acaba por se tornar o fio condutor de toda a pesquisa e importa que seja clara, concisa, realista e pertinente.

Assim, a questão de partida para este estudo é a seguinte:

*“Qual o grau de adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular às necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais no domínio da deficiência cognitiva/motora?”*

Depois de formulada a questão de partida vamos também atentar num conjunto de objetivos específicos que serão elencados de seguida:

- Perceber se os docentes das AEC têm formação específica em Educação Especial;
- Aferir se os conteúdos das AEC são adequados às necessidades dos alunos com NEE; no domínio cognitivo - motor
- Perceber se os recursos físicos/materiais didáticos estão adaptados aos alunos com NEE no domínio cognitivo/motor;
- Auscultar acerca da partilha de informação entre os docentes Titulares de Turma e Professores das AEC com o objetivo de elaborarem documentos tendo em vista a participação de todos os alunos nas atividades propostas;
- Compreender se a frequência das AEC estão consubstanciadas nos Programas Educativos Individuais dos alunos com NEE no domínio cognitivo/motor.

Nesta perspetiva, passamos a enunciar as hipóteses definidas para o desenvolvimento deste trabalho de investigação:

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

**Hipótese 2:** Os recursos físicos e os espaços não são adaptados às características dos alunos com NEE no domínio cognitivo/motor.

**Hipótese 3:** Os materiais didáticos, os conteúdos abordados e as atividades delineadas no contexto das AEC não são adequadas aos alunos com NEE no domínio cognitivo/motor.

**Hipótese 4:** Os docentes titulares de turma, docentes das AEC e os Encarregados de Educação não partilham informação tendo como objetivo definir as medidas educativas para promover a participação efetiva das crianças com NEE no domínio cognitivo/motor nas AEC.

Os questionários distribuídos tiveram, na sua constituição, questões fechadas, semiabertas e de escolha múltipla, com o objetivo de testar as hipóteses anteriormente referidas.

O questionário para os docentes Titulares de Turma foi dividido em três partes. Na primeira parte, as questões visavam conhecer os dados biográficos dos inquiridos. Na segunda parte, constituída por seis questões, procurou caracterizar-se o contexto escolar dos inquiridos, sobretudo no que concerne ao ano letivo lecionado, ao número de alunos por turma e ao número de alunos com NEE presentes nas respetivas turmas. Na terceira parte, que incluiu três questões, procurou recolher-se informações sobre a articulação entre os docentes Titulares de Turma e os docentes das AEC e com os Encarregados de Educação.

O questionário distribuído aos docentes das AEC foi estruturado em quatro partes. Na primeira parte pretendeu tomar-se conhecimento dos dados biográficos dos docentes inquiridos tais como, por exemplo, os anos de experiência profissional. Já na segunda parte, procurou conhecer-se o percurso formativo e profissional, dando enfoque à formação e experiência na intervenção com crianças com NEE.

Relativamente à terceira parte, esta foi composta por seis questões, onde se procurou perceber qual o grau de dificuldade/facilidade que os referidos docentes manifestam no seu trabalho junto de alunos com NEE no domínio cognitivo/motor. Finalmente, na quarta parte do questionário, procurou aferir-se se existia articulação entre os docentes das AEC e os docentes Titulares de Turma e destes com os Encarregados de Educação, bem como se a partilha de informações sobre os alunos com NEE era prática corrente.

No sentido de investigar as hipóteses formuladas, os questionários foram aplicados no concelho da Maia, distrito do Porto, num agrupamento de escolas que contempla diferentes níveis de ensino, nomeadamente desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade. Respeitando o acordo de confidencialidade estabelecido com o agrupamento, nomeadamente com os nossos inquiridos, o nome do agrupamento não será referenciado.

Para proceder à investigação no agrupamento selecionado para o efeito, mostramos a nossa intenção através de um consentimento informado ao diretor do agrupamento, apresentando os objetivos do estudo e solicitando a autorização para aplicação dos questionários aos docentes do agrupamento. Após a aceitação do nosso pedido, os questionários foram distribuídos durante os meses de abril e junho.

Como fio condutor desta investigação, apresentaremos os resultados da análise dos questionários do referido agrupamento do concelho da Maia e, posteriormente, será feita a comparação dos dados com dois outros agrupamentos, um do concelho de Valongo e outro do concelho do Porto, onde tentaremos traçar um cenário da realidade do funcionamento das AEC no contexto escolar português na atualidade.

## Caracterização da Amostra

O agrupamento estudado situa-se no concelho da Maia e é composto por 11 escolas: 1 Escola EB2/3 que é a sede do agrupamento, 8 escolas do Ensino Básico e 2 Jardins de Infância.

Com as informações obtidas após a consulta e análise dos documentos orientadores do Agrupamento, foi possível verificar que as Atividades Extra Curriculares oferecidas aos alunos são: Atividade Física e Desportiva, Inglês, Expressão Musical, Expressão Plástica e Ligação da Escola ao Meio.

Existem 2225 alunos distribuídos pelos vários ciclos de ensino, sendo que 910 frequentam o 1º ciclo. Destes alunos, 26 apresentam NEE do domínio cognitivo/motor, tal como se pode observar na tabela 1.

*Tabela 1 - População discente ano letivo 2015/2016*

	Ano letivo 2015/2016
Alunos no 1º ciclo	910
Alunos no 1º ciclo com NEE	26

A população docente ao nível do 1º Ciclo é composta por 40 docentes Titulares de Turma e por 34 docentes das AEC, como é possível verificar na tabela 2.

*Tabela 2 - População docente ano letivo 2015/2016*

	Ano letivo 2015/2016
Docentes 1º Ciclo	40
Docentes AEC	34

Foram entregues 40 questionários aos docentes Titulares de Turma, mas apenas 22 foram corretamente preenchidos. No que concerne aos docentes das AEC, dos 34 distribuídos, apenas foram entregues 18 devidamente preenchidos.

Dos docentes Titulares de Turma questionados, 18 são do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos de idade, como se pode visualizar na Tabela 3, seguidamente apresentada.

*Tabela 3 - Idade e sexo dos docentes TT*

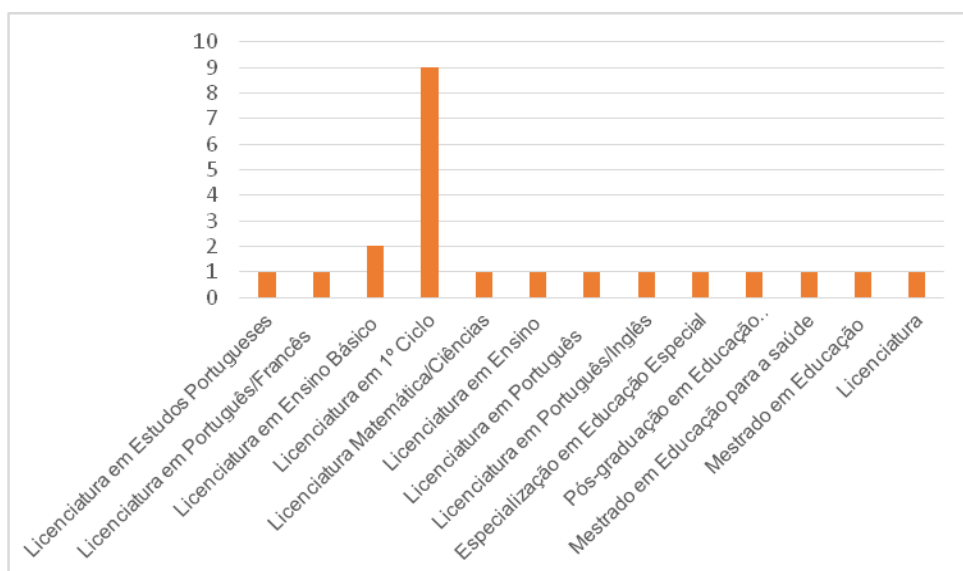
Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
30 a 39	1	8	9
40 a 49	1	7	8
50 ou mais	2	3	5
Total	4	18	22

É um grupo de docentes com experiência profissional relevante, uma vez que a maioria tem 11 ou mais anos de serviço, como se pode observar na tabela 4, seguidamente apresentada.

*Tabela 4 - Tempo de serviço dos docentes TT*

Anos de docência	F	%
5	1	5
5 a 10	2	9
11 ou mais	19	86
Total	22	100

Relativamente às habilitações académicas, podemos observar que a maioria dos docentes possui licenciatura em 1º Ciclo. A formação académica na área de educação especial é residual, não sendo frequente entre estes docentes (Figura 1).



*Figura 1- Habilitações académicas dos docentes TT*

Os docentes das AEC são maioritariamente do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, conforme podemos observar na tabela 5.

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

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
21 a 29	1	3	4
30 a 39	2	8	10
40 a 49	1	3	4
50 ou mais	0	0	0
Total	4	14	18

Podemos verificar que a maior parte dos docentes das AEC tem experiência profissional de docência compreendida entre os 5 e os 10 anos. (Tabela 6)

*Tabela 6 - Tempo de serviço dos docentes das AEC*

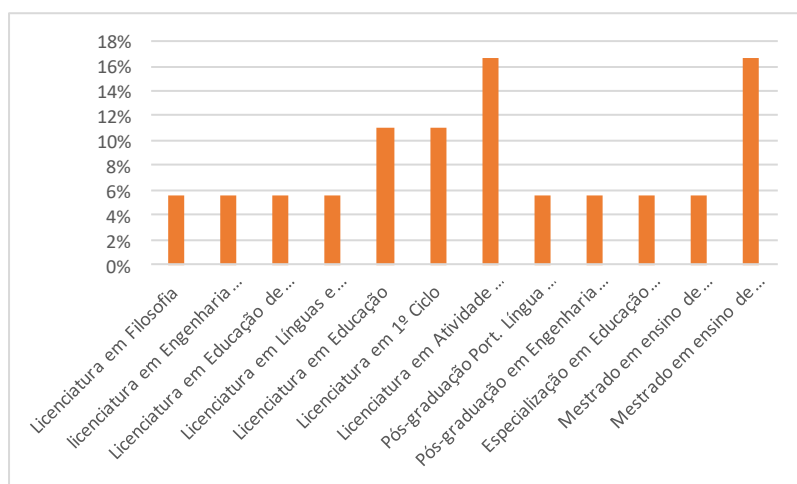
Anos de docência	F	%
Menos de 5	4	22
5 a 10	12	67
11 ou mais	2	11
Total	18	100

No agrupamento estudado, e como podemos observar na tabela 7, das 26 crianças com NEE no domínio cognitivo motor apenas 20 frequentam as AEC.

*Tabela 7 - Frequência das AEC por alunos com NEE*

Frequência nas AEC	F	%
Sim	20	76,9
Não	6	23,1
Total	26	100

No que concerne às habilitações académicas, podemos verificar que os docentes das AEC são maioritariamente licenciados em atividade física e desportiva e mestres em ensino de educação física e desporto, tal como se pode visualizar na Figura 2. Existem ainda 2 licenciaturas que se destacam na formação académica destes docentes, e que são: licenciatura em educação e licenciatura em 1º Ciclo.



*Figura 2- Habilitações Académicas dos docentes das AEC*

Os docentes das AEC responderam que, na sua formação inicial, tiveram disciplinas relacionadas com a área de educação especial. (Tabela 8)

*Tabela 8 - Disciplinas da formação inicial de EE*

<b>Disciplinas da formação inicial de EE</b>	<b>F</b>
Necessidades Educativas Especiais	9
Educação Especial e Inclusão	4
Educação Especial – Conceitos e Práticas	3
Educação Especial – Intervenção Socioeducativa	2
Educação Inclusiva- Pedagogia Diferenciada	1
Educação Inclusiva – Respostas e NEE	1
Modelos e Práticas de Avaliação e Intervenção EE	1
Perturbações Específicas do desenvolvimento	2
Curso intensivo de NEE	1
Total	24

Na tabela 9 podemos observar que apenas 3 docentes das AEC possuem formação especializada na área de educação especial, sendo esta formação obtida através de uma especialização ou de uma pós-graduação.

*Tabela 9- Área de Formação Especializada dos Docentes das AEC*

<b>Área de Formação Especializada</b>	<b>F</b>
Especialização em Educação Especial	1
Pós-graduação em Atividade Física Adaptada	1
Especialização em Educação Física	1
Total	3

No que concerne ao conhecimento da legislação sobre a educação especial e como podemos observar na tabela 10, assim 89% destes docentes não têm conhecimento da legislação e apenas 11% afirmam ter esse mesmo conhecimento.

*Tabela 10- Conhecimento da legislação da Educação Especial*

Conhecimento da legislação sobre Educação Especial	F	%
Sim	2	11
Não	16	89
Total	18	100

No questionário preenchido pelos docentes das AEC constavam questões onde se pretendia aferir a atividade/intervenção destes docentes com os alunos com deficiência cognitiva/motora. A tabela seguinte (tabela 11), procura analisar o nível de facilidade ou dificuldade sentida por esses docentes na intervenção diária com alunos com NEE. Como podemos observar e no que concerne ao tamanho do grupo, 6 docentes afirmam ter dificuldade e 6 afirmam ter muita dificuldade. Relativamente ao relacionamento interpessoal, 12 docentes consideram fácil esta intervenção diária com alunos NEE e apenas 1 docente considera muito difícil.

Em relação à comunicação com o aluno, é considerada por 7 docentes como difícil e por 7 como fácil, e no que concerne à planificação das atividades e sua implementação a maioria dos docentes questionados considera-a difícil. Na perspetiva da articulação com outros docentes e com os encarregados de educação, na utilização de recursos didáticos, bem como nas questões concernentes à avaliação de desempenho do aluno, à utilização dos espaços físicos, ao relacionamento interpessoal (aluno-aluno) e à motivação e empenho dos alunos, as respostas são bastante heterogéneas, tal como podemos verificar na tabela posteriormente apresentada.

*Tabela 11- Nível de facilidade/dificuldade na intervenção diária com alunos com NEE*

	Escala				
	Não consigo trabalhar	Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito Fácil
Tamanho do grupo	0	6	6	4	0
Relacionamento interpessoal (aluno – professor)	0	1	2	12	1
Comunicação com o aluno	0	2	7	7	1
Planificação das atividades	0	2	8	4	2
Implementação das atividades	0	2	10	1	3
Articulação com outros docentes	0	2	6	5	3
Articulação com os encarregados de educação	1	4	2	8	0
Utilização dos recursos didáticos	1	4	3	6	2
Avaliação do desempenho do aluno	0	4	5	7	1
Utilização de espaços físicos	0	4	4	6	2
Relacionamento interpessoal (aluno – aluno)	0	1	9	6	0
Motivação e empenho do aluno	0	2	6	7	1

Os docentes TT referiram como motivos para a não participação dos restantes alunos nas AEC a falta de receptividade dos Encarregados de Educação e o facto do horário das AEC coincidir com os horários das terapias. (Tabela 12)

*Tabela 12 - Motivos para a não frequência das AEC*

Motivos para a não frequência das AEC	F	%
Falta de receptividade dos EE	2	33
Indisciplina do aluno	1	17
Frequenta a escola há pouco tempo	1	17
Horário AEC coincide com terapias	2	33
Total	6	100

Quando questionados relativamente à disponibilização de materiais e recursos didáticos, a maioria dos docentes das AEC respondeu que não existem recursos na escola onde desenvolvem as suas atividades, tal como podemos observar na tabela 13.

*Tabela 13 - Disponibilidade de materiais didáticos*

<b>Disponibilidade de materiais didáticos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	2	11
Não	15	83
Não respondeu	1	6
Total	18	100

No que concerne aos recursos físicos, a maioria de docentes das AEC afirmou não existirem espaços adequados ao desenvolvimento das suas atividades, como pode observar-se na tabela 14.

*Tabela 14 - Adequação dos recursos físicos*

<b>Adequação dos recursos físicos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	4	22,2
Não	13	72,2
Não respondeu	1	5,6
Total	18	100

Os espaços onde as AEC decorrem são considerados pela maioria desses docentes das AEC como desadequados para os alunos com NEE, para o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Alguns docentes referiram, ainda, a inexistência de um pavilhão para a prática de multidesportos. (Tabela 15)

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

<b>Justificação para a não adequação dos recursos físicos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Inexistência de pavilhão gimnodesportivo	1	14
Instalações inapropriadas (salas de aula e espaço exterior)	2	29
Espaços desadequados	4	57
Total	7	100

No que concerne à planificação das atividades desenvolvidas diariamente, verifica-se que a maioria dos docentes (AEC) faz esta planificação de forma isolada. 3 dos docentes fazem esta planificação com outros docentes/profissionais e outros 3 fazem-na esta planificação com o professor titular de turma. (Tabela 16)

*Tabela 16 - Planificação das atividades*

<b>Planificação das atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Planifica sozinho	10	56
Planifica com outros docentes/profissionais	3	16
Planifica com o professor titular de turma	3	16
Planifica com outros docentes das AEC	1	6
Não planifica	1	6
Total	18	100

No que toca à adequação das atividades desenvolvidas, a maioria destes docentes (AEC) afirma que não existe adequação nas atividades implementadas para alunos com NEE, tal como se pode verificar na tabela 17.

*Tabela 17 - Adequação das atividades*

<b>Adequação das atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	4	22
Não	11	61
Não respondeu	3	17
Total	18	100

Procurou perceber-se, também, o modo como os docentes procuram, ou não, ajustar as atividades das AEC às especificidades dos alunos com NEE, tendo-se percebido, através da análise das respostas obtidas (tabela 18) que existe a preocupação de procurar estratégias adaptadas a cada aluno e em trabalhar capacidades de coordenação e de agilidade. Foi também referido pelos docentes que, com determinados alunos, não se verifica a necessidade de adaptação das estratégias. No entanto, apenas 3 dos docentes referiram que existem adequações nas atividades.

*Tabela 18 - Justificação da adequação das atividades*

<b>Adequação das atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Estratégias adaptadas a cada aluno	1	25
Trabalhar capacidades coordenativas como agilidade e coordenação	1	25
Não se verifica necessidade de adaptações específicas das estratégias	1	25
Não respondeu	1	25
Total	4	100

Do ponto de vista da justificação para a não adequação das atividades, podemos verificar que alguns docentes afirmam que as estratégias são globais e não têm em conta a individualidade de cada indivíduo/aluno. Em número inferior, os docentes afirmaram que não existe qualquer estratégia e que existe uma falta de acompanhamento destes alunos por parte de docentes e não docentes durante estas atividades e referiram, ainda, que não existe articulação com os Encarregados de Educação. (Tabela 19)

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

<b>Motivos para a não adequação das atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Não há qualquer estratégia	1	17
Falta de acompanhamento de alunos com NEE por docentes/não docentes	1	17
Estratégias globais não adaptadas a cada aluno	2	33
Falta de articulação com Encarregados de Educação e outros professores	1	17
Estratégias insuficientes	1	17
Total	6	100

Os questionários entregues aos docentes titulares de turma e aos docentes das AEC contêm ainda um conjunto de questões semelhantes relativas à partilha de informações sobre alunos com NEE, nomeadamente sobre a assiduidade, o empenho, a participação, a autonomia, a responsabilidade e a execução das tarefas. Optamos por descrever esses dados de forma conjunta, e que podem ser observados nas tabelas seguidamente apresentadas.

A participação, articulação e desenvolvimento das AEC com alunos com NEE pode ser observada na tabela 20, onde se verifica que o entendimento relativo a estas atividades varia de acordo com o ponto de vista dos docentes das AEC e TT.

*Tabela 20- Participação, articulação e desenvolvimento das AEC com alunos com NEE*

	Assiduidade		Empenho		Participação		Autonomia		Responsabilidade		Execução das tarefas	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
Docentes TT	86	0	86	0	86	0	86	0	86	0	86	0
Docentes AEC	83	17	83	17	83	17	83	17	83	17	83	17

Como podemos observar na tabela 21, a planificação das atividades decorre maioritariamente de forma articulada entre os docentes TT e os docentes das AEC.

*Tabela 21 - Planificação, elaboração de medidas educativas*

	Planificação das atividades		Construção de recursos didáticos		Elaboração de elementos de avaliação		Elaboração de medidas educativas	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
Docentes TT	32	12	9	17	14	73	9	73
Docentes AEC	72	28	68	33	72	28	68	33

No entanto, e no que diz respeito à articulação entre docentes, e através da análise da figura 3, percebe-se que a articulação/reunião entre os docentes TT e das AEC acontece de forma esporádica, já que apenas 50% dos docentes TT afirmam que esta articulação acontece uma vez por período.

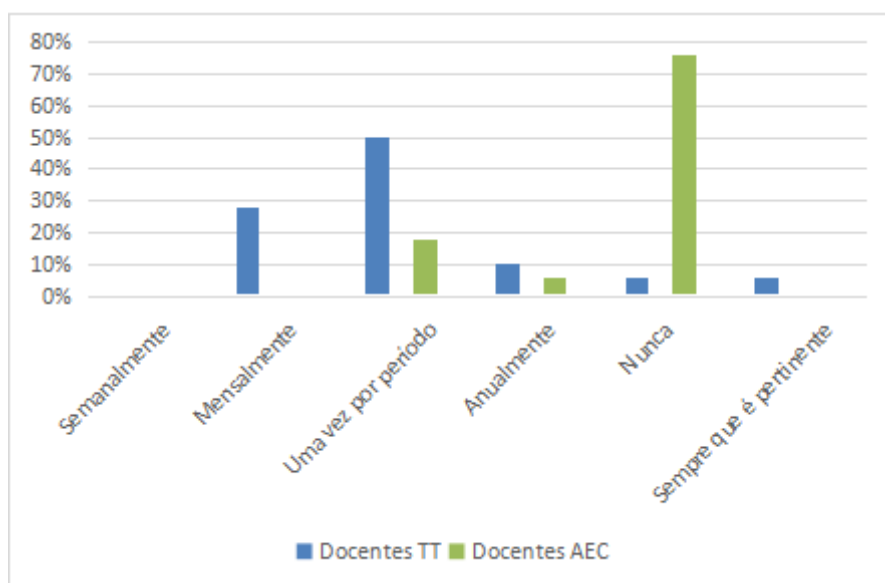


Figura 3 - Frequência de reuniões entre docentes TT e de AEC

A tabela 22, seguidamente apresentada, referencia os motivos para a não existência da descrição das atividades de enriquecimento curricular no PEI dos alunos com NEE. Os motivos apresentados pelos docentes TT prendem-se, sobretudo, com a mudança de docentes das AEC ao longo do ano letivo, com o facto de não haver necessidade de realizar uma planificação específica para o aluno com NEE e com o facto das AEC serem de carácter facultativo.

Tabela 22- Justificação para não existir descrição das atividades no PEI - Docentes TT

Justificação para não existir descrição de atividades no PEI – Docentes TT	F	%
Nunca foi solicitado	1	11
Não existe planificação específica para o aluno	2	22
Diferentes docentes das AEC ao longo do ano	2	22
Não existem estratégias delineadas	1	11
Articulação feita informalmente	1	11
As AEC são de carácter facultativo	2	22
Total	9	100

Da parte dos docentes de AEC, a justificação para a não existência de atividades no PEI dos alunos com NEE prende-se com o fato de os docentes TT nunca terem solicitado, dos alunos acompanharem o programa e, segundo estes docentes, por não terem conhecimento de nenhum PEI. (Tabela 23)

*Tabela 23 - Justificação para a não existência de descrição de atividades no PEI - Docentes AEC*

<b>Justificação para não existir descrição de atividades no PEI – Docentes AEC</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Nunca foram pedidas pelo docente TT	2	29
Os programas não são individuais	1	14
Alunos acompanham o programa	2	29
Não tem conhecimento do PEI	2	29
Total	7	100

Os docentes das AEC afirmaram, majoritariamente, que o PEI dos alunos com NEE das suas turmas é elaborado pelos docentes TT. Os restantes afirmaram que os PEI são elaborados pelo Docente TT e pelo Encarregado de Educação. (Tabela 24)

*Tabela 24 - Elaboração do PEI*

<b>Elaboração do PEI</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Docente TT	4	80
Docente TT e Encarregado de Educação	1	20
Total	5	100

## **Análise e discussão dos resultados**

É chegado o momento de refletir sobre os resultados obtidos neste estudo e com base nos questionários aplicados. Assim, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: *“Qual o grau de adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular às necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais no domínio da deficiência cognitiva/motora?”*

O nosso objetivo, ao definir esta questão de partida foi aferir se as atividades desenvolvidas no âmbito das AEC seriam adequadas aos alunos com NEE, nos Agrupamentos de Escolas onde incidiu o referido estudo.

Os docentes das AEC têm idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e são maioritariamente do sexo feminino. A experiência profissional destes docentes situa-se, maioritariamente entre os 5 e os 10 anos.

Da amostra estudada, percebemos que 76,9% dos alunos com NEE frequentam as AEC, o que demonstra uma forte adesão destes alunos. Desta perspetiva, pareceu-nos fundamental perceber se estes docentes possuem formação especializada ou disciplinas de Educação Especial na sua formação inicial. Sendo que apenas 3 docentes são detentores de formação especializada em Educação Especial, tendo os restantes frequentado alguma disciplina relacionada com a Educação Especial na sua formação inicial. Este cenário permite-nos perceber que nem todos os docentes possuem conhecimentos específicos para trabalharem com alunos com NEE no domínio cognitivo-motor. Assim, o papel do professor na tarefa do desenvolvimento dos seus alunos é cada vez mais, considerado fundamental e como afirma Ferreira (2013) “ Cabe ao educador criar um ambiente positivo e confortável, que é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todo o grupo de alunos evitar quaisquer expressões que possam ter conotações negativas”. (p. 47)

A análise dos resultados, também nos permitiu perceber que um número muito significativo destes docentes não possui conhecimentos ao nível da legislação da Educação Especial.

Os alunos com NEE que não frequentam as AEC referem como principais motivos a falta de receptividade dos seus Encarregados de Educação, e o facto das AEC coincidirem com os horários das suas terapias.

No que respeita à disponibilidade de materiais didáticos, foi possível perceber que tal não se verifica uma vez que as escolas não são dotadas de materiais específicos. No que concerne aos espaços físicos, foi possível concluir que não são de todo adequados às atividades desenvolvidas e ao carácter lúdico que se pretende com o Programa das AEC, especificamente para os alunos com NEE.

Em relação à planificação das atividades a desenvolver conclui-se que esse é um trabalho feito, maioritariamente pelo docente das AEC de forma isolada, sendo estas globais e não adaptadas a cada aluno das suas turmas. Foi ainda referido por estes docentes, que a frequência de reuniões formais com os docentes TT é muito escassa. Esta situação permite-nos antever que não existirá uma partilha de informações relativas aos alunos e, desta forma, não existirá uma articulação entre docentes, nem mesmo com os Encarregados de Educação.

Nesta perspetiva, os docentes das AEC referiram como constrangimento à sua prática profissional o facto de os alunos com NEE frequentarem estas atividades sem a presença de outro docente ou Assistente Operacional que cooperasse com os alunos e assim promovesse uma maior participação destes. Outro constrangimento, não menos importante para estes docentes, prende-se com o facto de alguns não possuírem conhecimento do PEI dos seus alunos, o que revela que não existe a sua participação na elaboração e definição de estratégias e metas a atingir.

Desta forma, relativamente à **hipótese 1 - Os profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm formação específica para intervir e responder às necessidades das crianças com NEE no domínio cognitivo/motor**: foram colocadas aos docentes das AEC questões relativas às suas habilitações académicas (questão 3, grupo I), disciplinas de EE integradas na sua formação inicial (questão1, grupo II), formação especializada em EE (questão 2, grupo II) e o conhecimento da legislação aplicada ao nível da EE (questão 3, grupo II). Com a análise dos dados recolhidos, podemos

inferir que as duas licenciaturas mais representadas são licenciatura em educação física e desporto e mestrado em ensino de educação física no 1º Ciclo. A disciplina de Necessidades Educativas Especiais fez parte da formação inicial de nove docentes e a disciplina de Educação Especial e Inclusão fez parte da formação de quatro docentes. Verificou-se que alguns destes docentes tiveram mais do que uma disciplina na área de educação especial enquanto outros docentes não tiveram qualquer formação nesta área. No que concerne à formação especializada em Educação Especial apenas três docentes responderam afirmativamente ao conhecimento da legislação que regulamenta a educação especial, nomeadamente o Decreto-Lei 3/2008, dezasseis docentes referiram não possuírem tal conhecimento.

Com a análise das respostas dadas, podemos concluir que a hipótese formulada não se verifica, isto porque o número de docentes com formação especializada é muito reduzido e os docentes com conhecimento da legislação da educação especial é manifestamente baixo. Nesta perspetiva, parece-nos que estes docentes não estarão na posse de todos os conhecimentos/estratégias para trabalharem com alunos com NEE, uma vez que é fundamental ter todas as ferramentas pedagógicas e legislativas para poder atender às diferenças dos indivíduos (alunos) que se apresentam diariamente nas salas de aula, particularmente com necessidades educativas especiais. Como refere Hegarty (2001, citado por Almeida, 2015) "(...)fundamental que os professores possuam algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem para que possam contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos com NEE". (p. 23) Este desconhecimento da especificidade do trabalho com estes alunos acaba por provocar algumas limitações na realização das atividades.

Na perspetiva da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2013), "A atitude dos professores foi indicada como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas". (p. 13)

O Decreto-Lei 3/2008 fundamenta que os Agrupamentos devem ser dotados de pessoal docente e técnico necessário para os alunos com NEE, mas o que se passa efetivamente com os docentes das AEC é que não precisam de possuir formação especializada para poderem trabalhar com estes alunos. Esta

situação conduz, necessariamente, ao questionamento da existência ou não de igualdade de oportunidades para os alunos com NEE, visto estes docentes não terem formação especializada. O artigo 31º do Decreto-Lei 3/2008 preconiza a não discriminação dos alunos com NEE, dando-lhes, assim, igualdade de oportunidades. Ao nível local, o Ministério da Educação criou os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) que assumem um papel fundamental na implementação da educação inclusiva dos alunos com NEE, prestando apoio aos Agrupamentos de Escolas sobretudo no que concerne às tecnologias de apoio para os seus alunos. No entanto, e como podemos concluir na análise do estudo “ Estudo de Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de alunos com NEE: O caso dos CRI” (2014), no que toca aos recursos humanos, físicos e financeiros que conduzem à educação inclusiva, os apoios prestados não estão adequados ou não são suficientes. Este estudo recomenda, como possíveis formas de minimizar esse desajustamento a formação contínua de docentes e a criação, no contexto escolar, de mecanismos que permitam a participação e o relacionamento tendo por base a equidade entre todos os alunos. De acordo com DGE (2017):

*“No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos.”*

No que concerne à **hipótese 2 - Os recursos físicos e os espaços não são adaptados às características dos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor**: a questão analisada é relativa à adequação dos espaços físicos das escolas aos alunos com NEE (e justificações apresentadas, questão 3, grupo III). Na perspetiva de treze docentes não existe adequação dos espaços físicos nas suas escolas e apenas 4 docentes afirmam existir tal adequação. Nesta perspetiva, a utilização dos espaços físicos é considerada muito difícil por 4 docentes. As AEC, para cumprirem o seu carácter de atividades lúdicas, deveriam ter ao seu dispor instalações que permitissem aos alunos explorar outros espaços e permitir-lhes a saída da sala de aula que representa um contexto mais formal e onde já permanecem grande parte do dia.

Desta forma, pode concluir-se que a hipótese formulada parece espelhar a realidade das escolas analisadas, cujos docentes referem, maioritariamente, que não existem espaços que sejam adequados a todos os alunos e às suas limitações no âmbito cognitivo/motor. De acordo com Prá (2011), é da responsabilidade da comunidade escolar atentar a todas as necessidades e mudanças e cooperar com o professor no sentido de integrar alunos e espaço, para que se sintam desafiados cognitivamente, social, emocional e psiquicamente. O que nesta perspetiva se pode inferir é que o espaço condiciona o tipo de intervenção educativa e até a relação que se estabelece na escola.

Relativamente à **hipótese 3 - Os materiais didáticos, as planificações, e as atividades delineadas no contexto das AEC não são adequadas aos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor:** foram colocadas questões aos docentes das AEC com enfoque na adequação dos materiais didáticos e nas atividades delineadas para a sua prática pedagógica com alunos com NEE cognitivo e/ou motor (quadro da Questão 2, questões 4, 5 e 6 do grupo III). Após a análise dos dados recolhidos, foi possível concluir que as atividades são delineadas de forma isolada por cada docente, não existindo partilha de informações e de estratégias a colocar em prática nas AEC. A descrição das atividades a desenvolver no âmbito das AEC não são contempladas no PEI dos alunos, e as razões para que tal não aconteça estão relacionadas com a mudança frequente de professores das AEC ao longo do ano letivo, com o facto das AEC serem facultativas e por não existir nenhuma planificação específica para o aluno em causa. A dificuldade na implementação destas atividades parece, também, ser motivo para que tal não aconteça. Estes docentes referiram ainda que não existe uma adequação das atividades desenvolvidas para alunos com NEE, uma vez que, as estratégias aplicadas são globais e não adaptadas a cada aluno.

Assim, podemos concluir que a hipótese delineada vai de encontro ao que se verifica no Agrupamento alvo do estudo, uma vez que estes docentes não possuem materiais didáticos necessários ao desenvolvimento da sua prática profissional e as atividades delineadas não são adequadas aos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor.

No sentido de confirmar ou infirmar a **hipótese 4 - Os docentes titulares de turma, docentes das AEC e os Encarregados de Educação não partilham informação tendo como objetivo definir as medidas educativas para promover a participação efetiva dos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor nas AEC** e analisados os dados recolhidos das questões relacionadas com a articulação com outros docentes e Encarregados de Educação e com a elaboração do PEI, foi possível constatar que os momentos de partilha de informação ou de definição de estratégias a implementar junto dos alunos com NEE são normalmente informais, e as AEC não estão descritas no PEI dos alunos. Esta articulação com outros docentes e com os Encarregados de Educação reveste-se de especial importância, já que permite conhecer melhor os alunos e traçar estratégias e metodologias realistas e adequadas aos alunos com NEE. Nesta perspetiva, é importante que as atividades planificadas permitam a participação plena de todos os alunos. Como tal, não existe a definição de estratégias específicas a serem aplicadas a estes alunos. Como se pode verificar no Decreto – Lei 3/2008 no artigo 10º, a elaboração do PEI no 1º Ciclo dos alunos com NEE é elaborado obrigatoriamente pela docente TT, pelo docente de educação especial e pelo Encarregado de Educação. Desta forma, pode concluir-se que atualmente os docentes das AEC não têm qualquer participação ao nível da elaboração das medidas educativas destes alunos.

## **Estudo de comparação com dois Agrupamentos de escolas do distrito do Porto**

A realização deste estudo comparativo tem como base dois projetos de investigação na área de Educação Especial para obtenção do grau de Mestrado no domínio cognitivo/motor. Estes projetos de investigação tiveram a mesma questão de partida como base, o mesmo instrumento de recolha de dados, assim como as mesmas hipóteses.

Nos três projetos de investigação foram aplicados inquéritos por questionário aos docentes TT e docentes das AEC em três Agrupamentos do distrito do Porto, nomeadamente nos concelhos da Maia, de Valongo e do Porto. O objetivo central que esteve na génese destes projetos foi procurar espelhar, ainda que parcialmente, a realidade das escolas e da Educação Especial, sobretudo no que concerne às AEC e ao modo como são estruturadas para a diversidade de alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais especificamente aos alunos com NEE

no domínio cognitivo-motor.

Assim, e para que seja perceptível a realidade e contexto dos outros dois Agrupamentos, será feita uma breve descrição das mesmas.

O agrupamento situado no concelho de Valongo é composto por nove escolas: uma escola EB 2/3 (sede do agrupamento), sete escolas JI e EB1 e um Jardim de Infância. Após a leitura dos documentos orientadores do agrupamento foi possível perceber que as AEC à disposição dos alunos são: Apoio ao Estudo, Atividade Física e Desportiva, Inglês, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica.

É constituído por 196 docentes, dos quais 49 são docentes do 1º ciclo e 24 lecionam as AEC. O agrupamento é frequentado por 2168 alunos, de entre os quais 1016 frequentam o 1º ciclo. Dentro do grupo de alunos que frequentam o 1º ciclo 19 apresentam NEE no domínio cognitivo-motor.

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.

O agrupamento de escolas situado no concelho do Porto é composto por escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo com pré-escolar integrado e 3 Escolas Básicas do 2º/3º Ciclos. O seu corpo docente é constituído por 24 docentes TT e por 22 docentes das AEC.

Como oferta das AEC, este agrupamento coloca à disposição dos alunos: Apoio ao Estudo, Ensino do Inglês, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e Atividades Lúdico Expressivas com os “Pequenos Engenheiros”, que visam o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, o sucesso escolar. 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.

Ao considerarmos os dados recolhidos nos três agrupamentos, e atendendo à hipótese 1, isto é, que **Os profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm formação específica para intervir e responder às necessidades dos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor**, podemos observar que, em todos os agrupamentos, a maioria dos docentes não possui formação especializada (tabela 25), pelo que a hipótese não se confirma nos três agrupamentos analisados durante os anos de 2015 e 2016.

*Tabela 25- Formação dos docentes das AEC*

	Agrupamento de Escolas da Maia		Agrupamento de Escolas de Valongo		Agrupamento de Escolas do Porto	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
Disciplinas de EE na formação inicial	100	0	55	45	55	45
Especialização em EE	17	83	9	91	5	95

Os docentes da AEC, na sua maioria, não possuem formação especializada na área de Educação Especial e, como tal não acontece, a participação de todos os alunos nas atividades fica comprometida. Como afirma Almeida (2015) as

dificuldades que os alunos sentem na realização das atividades condiciona a sua participação e a oportunidade de experienciar novos conhecimentos.

No que concerne à adequação dos recursos físicos e espaços, relativa à hipótese 2, onde se afirma que **os recursos físicos e os espaços não são adaptados às características dos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor**–, e como podemos observar na tabela 26, o elemento comum entre os três agrupamentos observados é considerarem que não existe uma adequação dos recursos físicos para alunos com NEE.

*Tabela 26- Adequação dos recursos físicos*

	Agrupamento de Escolas da Maia		Agrupamento de Escolas de Valongo		Agrupamento de Escolas do Porto	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
Adequação dos recursos físicos	22	78	27	73	41	59

Como se pode concluir na leitura do Decreto-Lei 3/2008, os apoios aos alunos implicam adequações no processo de intervenção e na adaptação de recursos. Desta forma, pode inferir-se que as adequações visam os alunos mas também o espaço escolar onde estes alunos estão. Assim, seria expectável que os Agrupamentos estudados considerassem a questão do espaço escolar para alunos com NEE como uma prioridade, mas tal parece não se verificar, considerando os resultados obtidos.

Relativamente à hipótese 3, onde se afirma que **Os materiais didáticos, e as atividades delineadas no contexto das AEC não são adequadas aos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor** – podemos verificar que, no que concerne à adequação dos materiais didáticos, os docentes dos agrupamentos da Maia e de Valongo consideram que esses não são adequados, e os do agrupamento de escolas do Porto referem que existe adequação. Esses dados podem ser observados na tabela 27, seguidamente apresentada

Tabela 27- Adequação dos materiais didáticos

	Agrupamento de Escolas da Maia		Agrupamento de Escolas de Valongo		Agrupamento de Escolas do Porto	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
Adequação dos materiais didáticos	17	83	36	64	64	36

Atualmente, é fundamental que a comunidade educativa se envolva para que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades. Muitas vezes, quando os Agrupamentos não fornecem aos docentes os materiais didáticos adequados aos alunos com NEE, os professores tentam, eles próprios, adaptar no sentido de irem suprimindo as lacunas existentes. Neste sentido, Correia et. al (2013, citado por Almeida, 2015) “O professor deve proporcionar um ambiente acolhedor que suscite o aumento das interações entre alunos com e sem NEE”. (p.23) Como afirma Oliveira e Alves (2005, citado por Cunha, 2013) “ o bom professor deve-se envolver e dedicar no trabalho, ter habilidade especializada no sentido de compreender cada aluno de forma individual, saber controlar a afetividade e a exigência escolar para com os alunos, deve ser responsável, paciente, compreensivo e amoroso”. (p. 5) Deste ponto de vista, o papel do professor é determinante na estimulação que o aluno pode sentir relativamente à vida escolar. As atividades desenvolvidas no contexto das AEC devem promover a participação de todos os alunos, recorrendo a materiais adaptados e capacitando os espaços físicos retirando-lhes as barreiras arquitetónicas criando assim, o acesso e participação de todos.

A tabela 28 é relativa à adequação das estratégias e atividades desenvolvidas nas AEC em relação aos alunos com NEE. Nesta tabela podemos verificar que no agrupamento da Maia onde os docentes consideram que não existe

adequação das estratégias. Nos restantes agrupamentos, a maioria considera que as estratégias e atividades são adequadas.

*Tabela 28- Adequação das estratégias e atividades*

	Agrupamento de Escolas da Maia			Agrupamento de Escolas de Valongo		Agrupamento de Escolas do Porto	
	Sim %	Não %	Não respondeu %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
Adequação das estratégias e atividades	22	61	17	59	41	64	36

No que concerne à hipótese 4 - **Os docentes titulares de turma, docentes das AEC e os Encarregados de Educação não partilham informação tendo como objetivo definir as medidas educativas para promover a participação efetiva dos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor nas AEC-**, e como podemos verificar através da análise da tabela 29 relativa aos três agrupamentos de escolas, a partilha de informação sobre os alunos com NEE acontece de forma sistemática. No entanto, no que concerne à planificação das atividades, verifica-se que a maioria responde de forma negativa. Relativamente à elaboração de elementos de avaliação, à construção de recursos didáticos pelos docentes TT e docentes das AEC e à elaboração de medidas educativas, verificamos que essas estratégias são escassas, parecendo demonstrar uma falta de cooperação entre docentes.

Tabela 29 - Cooperação entre docentes TT e docentes das AEC

		Agrupamento de Escolas da Maia				Agrupamento de escolas de Valongo				Agrupamento de escolas do Porto			
		Docentes TT		Docentes AEC		Docentes TT		Docentes AEC		Docentes TT		Docentes AEC	
		Si m %	Nã o %	Si m %	Nã o %	Si m %	Nã o %	Si m %	Nã o %	Si m %	Nã o %	Si m %	Nã o %
Cooperação entre docentes TT e docentes AEC	Partilha de informação sobre alunos com NEE	91	9	77	11	97	3	95	5	96	4	79	21
	Planificação das atividades	32	55	72	11	83	17	77	23	63	37	50	50
	Elaboração de elementos de avaliação	14	73	72	11	56	44	59	41	17	83	50	50
	Construção de recurso didáticos	9	77	66	16	42	58	45	55	17	83	45	55
	Elaboração de medidas educativas	9	73	66	11	41	59	45	55	46	54	31	69

Ainda no que concerne à hipótese 4, e através da análise da tabela 30 sobre a articulação entre docentes e Encarregados de Educação, podemos verificar que nos três agrupamentos analisados essa mesma articulação não se verifica. A planificação das atividades e elaboração das medidas educativas a desenvolver com alunos com NEE acontece sem a participação dos Encarregados de Educação. Assim, depreende-se que as partes envolvidas no processo educativo dos alunos com NEE organizam o seu trabalho e as suas atividades sem ouvirem a opinião de todos os interessados neste processo. Neste sentido, é expectável que não se consigam eliminar dificuldades do percurso destes alunos, já que não há uma visão partilhada acerca das estratégias e metas a atingir. A noção de inclusão pretende que todos conheçam as características dos diferentes alunos incluídos nas turmas para

assim, ser possível adaptar atividades e estratégias procurando respeitar a individualidade e ritmo de aprendizagem de cada um. O Decreto-Lei 55/2009, por exemplo, procura contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, a serem aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória. Pretende-se que as escolas sejam integradoras e promotoras da inclusão escolar.

*Tabela 30- Articulação com os Encarregados de Educação*

		Agrupamento de Escolas da Maia				Agrupamento de escolas de Valongo				Agrupamento de escolas do Porto			
		Docentes TT		Docentes AEC		Docentes TT		Docentes AEC		Docentes TT		Docentes AEC	
		Si m %	Nã o %	Sim %	Nã o %	Si m %	Nã o %	Si m %	Nã o %	Si m %	Nã o %	Si m %	Nã o %
Articulaçã o com EE	Partilha de informação sobre alunos com NEE	77	9	67	28	81	19	27	73	86	14	42	58
	Planificação das atividades	14	77	28	67	14	86	36	64	8	92	40	60
	Participação na elaboração das medidas educativas	32	55	28	56	22	78	36	64	37	63	45	55
	Participação em atividades	36	55	44	44	42	58	45	55	17	83	40	60

Em suma, e como se pode verificar neste estudo, há ainda um longo caminho a percorrer ao nível da adequação das AEC para os alunos com NEE. Atualmente, o tema da equidade e da igualdade de oportunidades dos indivíduos torna-se mais pertinente e é fundamental repensar a forma como estas atividades decorrem. Assim, como refere a ONU (1995) “O princípio da igualdade de direitos implica que as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que essas necessidades sejam a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada indivíduo uma igual oportunidade de participação”. (p. 16)

Nesta perspectiva, o verdadeiro desafio prende-se com a necessidade da escola atual olhar para os seus alunos na sua individualidade, procurando estratégias para cada um, com vista ao sucesso. E como afirma Ferreira (2013) “(...) trata-se de um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação e criar comunidades acolhedoras e sociedades integradoras”. (p. 46)

## **Conclusão**

É chegado o momento de refletir sobre o trabalho realizado e aqui apresentado. A adequação das AEC nos alunos NEE não se esgota neste estudo, já que é um assunto recorrente nas escolas, no entanto, importa refletir sobre os resultados aqui apresentados. Podemos concluir que ainda há um longo caminho a percorrer no que concerne à adequação das AEC a cada criança/aluno com NEE. Na verdade para o processo de recrutamento desses docentes o critério de frequência de formação na Educação Especial, não está presente e como verificamos na amostra estudada, estes docentes possuem muitas vezes pouca experiência profissional. O seu papel nas escolas também parece ser ainda, pouco valorizado e a sua participação, quando existe, em reuniões e, além disso, na própria elaboração de documentos para os alunos com NEE, nomeadamente o Programa Educativo Individual, a sua colaboração não é solicitada o que pode levar a um maior desequilíbrio de oportunidades, pois como refere Correia (2013) " Os direitos dos alunos com NEE não serão garantidos caso não se lhes efetue uma avaliação que permita a elaboração de programas educativos de acordo com as suas capacidades e necessidades". (p.13) Nesta perspetiva, tem-se verificado muitos constrangimentos à sua atividade profissional, desde logo a questão da sua baixa remuneração que constitui um fator desmotivacional destes docentes, tal como os pequenos horários de trabalho. Esta situação favorece a constante mudança de agrupamento destes docentes em busca de horários mais rentáveis do ponto de vista económico e da participação na vida da escola.

Este trabalho através da sua revisão bibliográfica procurou perceber a realidade das AEC e os princípios que lhe estão subjacentes.

Assim, as AEC têm por base o conceito de ludicidade mas o que se verifica é que acaba um pouco por depender do professor, ou seja, da sua dinâmica e sensibilidade para a especificidade com o grupo. Os alunos continuam a permanecer muito tempo dentro da sala de aula. Esta dinâmica, apesar de ser muito favorável para os pais dos alunos, poderá não o ser para os próprios alunos o que tem proporcionado inúmeros estudos onde se tenta perceber as implicações da longa permanência no contexto de sala de aula, havendo

estudos que relacionam a longa permanência na escola com o aumento das situações de indisciplina.

Os alunos permanecem na sala de aula todo o dia, isto porque, para além do currículo formal ainda continuam no mesmo espaço durante o tempo das AEC, tendo estes docentes referido que a falta de espaços físicos adequados constitui um constrangimento ao desenvolvimento das atividades fundamentais para os alunos com NEE.

Nesta perspetiva, pode concluir-se que, para que haja um funcionamento eficaz e ajustado ao que é preconizado no Programa das AEC, será fundamental criar espaços distintos da sala de aula onde os alunos possam efetivamente participar nas atividades, podendo assim, falar-se de uma escola totalmente inclusiva.

Na mesma linha de análise, foi possível concluir que estes docentes não têm à sua disposição materiais adequados, especialmente para os alunos com NEE.

Para este estudo foram inquiridos 22 docentes TT e 18 docentes das AEC, de 1 agrupamento de escolas do distrito do Porto, tendo sido também elaborado um estudo comparativo com mais 2 agrupamentos do mesmo distrito, tendo sido possível com esta amostra as conclusões contidas neste trabalho.

Atualmente, o Inglês tornou-se disciplina curricular, ou seja, assumiu um caráter de obrigatoriedade nos 3º e 4º anos. Neste sentido, foi criado um grupo de recrutamento específico para o Inglês no 1º Ciclo, deixando de ser lecionado por professores das AEC. Este poderia ser um caminho para as restantes áreas de enriquecimento curricular já que ofereceriam melhores condições laborais para os docentes fomentando assim, a sua estabilidade, no entanto, esta organização teria de ser muito bem equacionada porque a questão da ludicidade deve estar sempre presente, já que é através dela que as crianças experienciam novos mundos e conhecem novas realidades. Assim, cabe a cada agrupamento de escolas escolher as atividades que vão de encontro ao grupo de alunos que o compõem e para além disso, promover a participação de todos, recorrendo aos materiais e espaços físicos adequados, sendo imperiosa a articulação destes docentes com os docentes do departamento de outros ciclos do agrupamento de escolas.

Nesta perspectiva, convém salientar que os alunos são crianças e que o tempo disponibilizado para brincar é fundamental para o seu desenvolvimento integral e harmonioso. E como afirma a Direção Geral de Educação (2017), o conceito de brincar permite uma exploração do espaço que rodeia a criança, e neste sentido remete a importância deste tema alertando para, este, se ter tornado um direito fixado pelas Nações Unidas como Direito Universal na convenção dos Direitos das Crianças. Nesta linha de pensamento, este esclarecimento alerta para o que considera ser uma forte escolarização das AEC, sendo uma oferta formal e disciplinar. Esclarece ainda, que deverá haver uma planificação das AEC para o próximo ano letivo que salguarde: o tempo de recreio para a brincadeira livre das crianças, o carácter lúdico das atividades, orientando-se para o desenvolvimento da criatividade e das expressões, a utilização de espaços e materiais, contextos e outros recursos educativos diversificados na comunidade, evitando a permanência na sala de aula, a eliminação dos trabalhos de casa e, na nossa perspectiva, muito importante, o enquadramento e apoios necessários para que todos os alunos possam participar nas atividades, independentemente das suas capacidades ou condições de saúde. O esclarecimento sobre as AEC termina referindo, que estas atividades configuram um instrumento de política educativa orientado para a promoção da igualdade de oportunidades, redução das assimetrias sociais e o sucesso escolar. Deste ponto de vista, podemos constatar uma evolução ao nível do carácter de aplicação destas atividades, no entanto, teremos de aguardar para ver essa planificação/implementação nas escolas do território nacional.

Esta é uma temática que importa continuar a ser alvo de estudo, atendendo à sua pertinência face à evolução da sociedade atual e as mudanças ao nível dos currículos escolares dos alunos e ao seu tempo de permanência cada vez maior na escola.

## Referências

- Abrantes, P. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular - Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Lisboa: Editora I.I.E.
- Alexandra Frias da Silva. (2015). *Adequações Curriculares e Estratégias de Ensino em Turmas Inclusivas: Um Estudo Exploratório no 1º Ciclo*. Scielo. Obtido de Scielo.mec.pt.
- Almeida, I. (2015). *Participação de alunos com NEE nas Atividades Coletivas da Escola de Ensino Regular*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, M. T. (2014). *Vivências de lazer em jovens com DID - O papel da escola*. Tese de mestrado. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal - entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Baltag, I. (2014). *Construção de uma escola inclusiva: Realidade(s) e Futuro(s)*. Tese de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Barros, F. (2014). *As crianças com necessidades educativas especiais nas atividades de enriquecimento*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Bernard, G. (1998). *A criança com perturbações de inteligência*. Porto: Climepsi Editores.
- Brás, S. (2013). *A percepção dos Professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos), face à Inclusão de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Carvalho, F. A. (2013). *A operacionalização da Educação Especial em Escolas do Ensino Regular - Opiniões e contributos de professores do 1º Ciclo*. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Castanheira, O. (2014). *Indisciplina no 1º Ciclo após a implementação das AEC: Mito ou realidade*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- CIF. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade*. Organização Mundial de Saúde.
- Correia, L. d. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. d. (2013). A importância das Atividades Extracurriculares na motivação e no sucesso escolar. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Desenvolvimento, A. E. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinamarca.
- Dias, J. (2014). Avaliação para as aprendizagens de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1º ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Direção-Geral de Educação (2017). *Atividade de Enriquecimento Curricular*. Lisboa
- DGE. (2014). *Estudo de avaliação das políticas públicas - inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais - O caso dos CRI*. Lisboa: DGE.
- Ervideira, A. (2010). Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Ferreira, R. (2013). Inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Tese de mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Fialho, I. (2013). Avaliação externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Relatório Final.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. Cambridge. Edition A reader.
- Gibello, B. (1998). *A criança com perturbações da inteligência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Guedes, M. (2015). As Atividades de Enriquecimento Curricular e a pedagogia do lazer. Tese de mestrado. Porto: Escola superior de Educação.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lima - Rodrigues, L. (2012). Revista Educação Inclusiva, vol. 3 nº2, *As atividades expressivas como alavanca para o desenvolvimento, a aprendizagem e a identidade estética e sociocultural das crianças*.
- Mantoan, T. (2015). *Revista Educação Inclusiva, vol.6 nº1, Diferenciar para incluir ou para excluir? por uma pedagogia da diferença*.

- Matthews, P. e. (2009). *Políticos de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Tese de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Mouraz, A. (22 de dezembro de 2015). Atividades de Enriquecimento Curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. Tese de mestrado. Retirado de <http://configurações.revues.org>
- Nascimento, D. (2012). *Escolas de referência - valor acrescentado para a comunicação e educação dos surdos*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Portucalense.
- Pereira, A. (2010). O "calcanhar de Aquiles" do Programa das AEC: Currículo, Equidade e Qualidade. Repositório Aberto da Universidade do Porto
- Pereira, S. (2014). Adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular para alunos com Deficiência Cognitiva e/ou Motora. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Prá, F. D. (2013). A Importância do espaço/ambiente na educação infantil. Tese de mestrado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Quaresma, M. (1996). *Deficiência Mental - Protocolo para a Definição da Etiologia Orgânica*. Ata Pediatra Portuguesa.
- Sanches, R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais de apoios e complementos no quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Santos, P. (2011). As Atividades de Enriquecimento Curricular e o comportamento problemático dos alunos. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Coimbra.
- Silva, A. F. (2011). Adequações Curriculares e Estratégias de Ensino em Turmas Inclusivas: Um Estudo Exploratório no 1º Ciclo. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tavares, C. (22 de dezembro de 2015). Crianças numa escola a tempo inteiro: prémio ou pena. Retirado de [rcaap: www.rcaap.pt](http://www.rcaap.pt)
- Teixeira, M. (2011). Projeto de intervenção junto de um aluno com paralisia cerebral e problemas motores, em contexto de 2º Ciclo. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Teixeira, R. (2012). *Educação Especial num espaço escolar*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Trindade, C. e. (2007). *Escola a tempo inteiro - Escola para que te quero?* Maia: Profedições. Lda.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Inovação, 7 (1), Ministério da Educação: Instituto da Inovação Educacional.

DSM -V (2013). *American Psychiatric Association*. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.).

Warnock. (1978). *educationengland.org.uk*. Obtido de [www.educationengland.org.uk](http://www.educationengland.org.uk).

## **Anexos**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

## Consentimento Informado

### **Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de escolas de**

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo – Motor, que está a ser realizada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, e que se intitula *Adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular para os alunos com Necessidades Educativas Especiais*, sob a orientação da \_\_\_\_\_, venho desta forma solicitar a sua autorização para a aplicação dos questionários aos Docentes Titulares de Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico e aos Docentes das AEC.

Com este estudo pretende aferir-se o nível de adequação das AEC aos alunos com NEE.

Os questionários serão instrumentos utilizados de forma anónima e confidencial, com efeitos de exclusividade de investigação.

Agradecendo-lhe desde já, coloco-me ao dispor para os esclarecimentos que considere necessários para a participação dos docentes do Agrupamento nesta investigação.

Eu, Diretor do Agrupamento de \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado dos procedimentos que o projeto de investigação levará a cabo, tendo ficado esclarecidas todas as minhas dúvidas. Fui ainda informado que os dados recolhidos serão apenas usados para fins de investigação.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



## **Universidade Portucalense**

### **Inquérito por questionário aos docentes das AEC**

O presente questionário enquadra-se num estudo realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Especialidade em Problemas Cognitivo-Motores e tem como objetivo principal recolher a opinião dos Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) do 1º Ciclo sobre a forma como as AEC se adequam aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente no domínio Cognitivo e/ou Motor.

Solicitamos que responda de forma cuidada e sincera a todas as questões. As informações são confidenciais e anónimas, e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação.

A sua colaboração é muito importante.

Assinale com um X a sua resposta, completando-a sempre que lhe for solicitado:

### I – Dados Pessoais

1 – Sexo

M     F

2 – Idade

- 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 a(s) Atividade(s) de Enriquecimento Curricular que leciona:

---

Assinale com um X a sua resposta, completando-a sempre que lhe for:

## II – Percurso Formativo e Profissional

6 – Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) relacionada com a educação especial e/ou 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
  
- Educação 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 \_\_\_\_\_

7– Tem formação especializada em Educação Especial?

Sim     Não

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

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

- Formação contínua – Área: \_\_\_\_\_
- Especialização – Área: \_\_\_\_\_
- Pós-graduação – Área: \_\_\_\_\_
- Mestrado – Área: \_\_\_\_\_
- Doutorado – Área: \_\_\_\_\_

8 – Tem conhecimento da atual legislação no domínio da Educação Especial (Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro)?

- Sim       Não

### **III – Intervenção com alunos com NEE domínio cognitivo e/ou motor**

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

- Nenhum    1    2    3    4 ou mais

9.1 Se respondeu nenhum, por favor responda às questões seguintes referindo-se à sua experiência com alunos com problemas cognitivo e/ou motores em anos letivos 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? _____	

11 – 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: \_\_\_\_\_

---

12– Dispõe de materiais didáticos específicos e adequados à estimulação desses alunos?

Sim     Não

12-1 Se respondeu sim, por favor especifique qual/quais material(ais) didático(s) dispõe:

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

12. 2 Se respondeu Não, por favor justifique a sua resposta:

---

---

13 . Com quem costuma planificar estratégias de intervenção da AEC 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? \_\_\_\_\_

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

- Sim     Não

Assinale com um X a sua resposta, completando-a sempre que lhe for solicitado:

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

15. 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 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 NEE domínio cognitivo/motor no que respeita:</b>		
- atividades de estimulação desenvolvidas		
- empenho		
- participação		
- autonomia		
- comportamento		
<b>Presença/participação dos EE nas AEC:</b>		
- planificação das atividades		
- participação em determinadas atividades		
- participação na elaboração das medidas educativas		
Outro tipo de articulação. Qual? _____		

16. Com que frequência se reúne com o Professor Titular de Turma para planificar as estratégias e atividades adequadas aos alunos com NEE no domínio cognitivo/motor?

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Semanalmente        | <input type="checkbox"/> Mensalmente |
| <input type="checkbox"/> Uma vez por período | <input type="checkbox"/> Anual       |
| <input type="checkbox"/> Nunca               |                                      |

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

- Sim       Não

17.1 Se respondeu Não, por favor justifique a sua resposta:

---

---

17.2 Se respondeu Sim, por favor, especifique quem participou na sua elaboração:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Professor Titular de Turma | <input type="checkbox"/> Professor de Educação Especial |
| <input type="checkbox"/> Serviço de psicologia      | <input type="checkbox"/> Encarregado de Educação        |

Obrigada pela disponibilidade e colaboração.



## **Universidade Portucalense**

### **Inquérito por questionário aos docentes titulares de turma**

O presente questionário enquadra-se num estudo realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Especialidade em Problemas Cognitivo-Motores e tem como objetivo principal recolher a opinião dos Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) do 1º Ciclo sobre a forma como as AEC se adequam aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente no domínio Cognitivo e/ou Motor.

Solicitamos que responda de forma cuidada e sincera a todas as questões. As informações são confidenciais e anónimas, e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação.

A sua colaboração é muito importante.

Assinale com um X a sua resposta, completando-a sempre que lhe for solicitado:

### I – Dados pessoais

1 – Sexo

M     F

2 – Idade

- 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

Assinale com um X a sua resposta, completando-a sempre que lhe for solicitado:

## II – Contexto Escolar

5- Ano de escolaridade que leciona este ano letivo:

1º ano     2º ano     3ºano     4ºano

6 – Indique o nº de alunos qua a turma tem:

15 ou mais     16 a 20     21 ou mais

7 – Existem na turma alunos com NEE?

Sim     Não

7-1 Se a sua resposta foi não, por favor, passe à questão 1 do grupo III, respondendo com base na sua experiência com alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor, em anos letivos anteriores.

7-2 Se respondeu sim, indique o tipo de deficiência dos alunos:

Cognitivo     Motor     Cognitivo/Motor

8– Quantos alunos com essas problemáticas frequentam a turma?

1     2     3     4 ou mais

8-1 Algum destes alunos frequenta a Unidade de Multideficiência?

Sim     Não

9- Destes alunos, quantos frequentam as AEC?

Nenhum  1  2  3  4 ou mais

10 – Caso algum aluno não frequente as AEC, indique os motivos dessa não frequência:

- 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

14 – No que concerne à articulação pedagógica entre o Professor Titular, o Professor das AEC e Encarregados de Educação coloque um X na(s) resposta(s) 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		
Outro tipo de articulação. Qual? _____		

12 – Com que frequência se reúne com o(s) Professor(es) das AEC para planificar as estratégias e atividades adequadas às aos alunos com NEE no domínio cognitivo e/ou motor?

- Semanalmente                       Mensalmente
- Uma vez por período               Anual
- Nunca

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

- Sim       Não

13-1 Se respondeu não, por favor justifique a sua resposta:

---

---

Obrigada pela disponibilidade e colaboração.