



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

As Atividades de Enriquecimento Curricular como fator de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais – O caso da Escola Básica Integrada da Torreira vs Escola Básica do Monte/UEEA (unidade de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro do autismo)

Adelaide Cristina Amaral da Silva

Lisboa, abril de 2014



Escola Superior de Educação João de Deus

As Atividades de Enriquecimento Curricular como fator de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais – O caso da Escola Básica Integrada da vs Escola Básica do Monte/UEEA (unidade de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro do autismo)

Adelaide Cristina Amaral da Silva

Trabalho de investigação apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de mestrado em Ciências da Educação; Especialidade: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, abril de 2014

Resumo

Com o presente trabalho de investigação, pretende-se aprofundar o conhecimento relativo à integração/inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), especificamente na EBI./J.I da Torreira vs Escola Básica do Monte/UEEA (unidade de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro de autismo).

Cabe a todos os que trabalham com pessoas com Necessidades Educativas Especiais a promoção de práticas educativas que visem a igualdade/equidade de oportunidades, mediante o recurso a estratégias adequadas e diversificadas que contemplem a otimização das potencialidades máximas destas crianças, com vista a proporcionar-lhes o maior bem estar e qualidade de vida possíveis.

O atendimento a estas crianças num contexto inclusivo é o cerne deste trabalho de investigação e tem como objetivo analisar o conhecimento, práticas e perceções dos agentes educativos relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular.

Para melhor compreendermos a problemática da inclusão educativa destes alunos nestas escolas, importa conhecer as atitudes evidenciadas pelos intervenientes no seu processo de ensino-aprendizagem, concluindo-se em que medida a predisposição para a aceitação dos mesmos nas AECs e a sua motivação influenciam as atitudes dos sujeitos.

Participaram neste estudo 19 agentes educativos através do preenchimento de um inquérito por questionário, sendo que estes professores lecionam atividades de enriquecimento curricular ao primeiro ciclo do ensino básico.

Parte-se então da análise e discussão de resultados de questionários aplicados aos docentes, para uma síntese que visa consciencializar toda a comunidade escolar e tutela das reais necessidades das crianças com NEE e sensibilizar para a importância das AECs nas dinâmicas de aprendizagem destes alunos. Neste âmbito, valoriza-se o papel das AECs no desenvolvimento integral de crianças com NEE, destacando-se a sua vertente lúdica, em detrimento da formalidade das atividades curriculares obrigatórias.

Tendo por base o pressuposto de que o ponto de partida para qualquer tipo de aprendizagem, formal ou informal, é a motivação e que esta advém da carga emocional que cada indivíduo atribui a uma determinada atividade, é ainda defendida a premissa de que o

envolvimento emocional nas atividades facilita e promove diferentes tipos de aprendizagem.

Neste sentido, são apresentadas conclusões que reforçam não só a importância da formação e reflexão no domínio das NEE, mas sobretudo o papel determinante da escola no seu todo no processo de integração/inclusão destes alunos.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais (NEE), Inclusão, Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs).

Abstract

With this project, we intend to gather further knowledge concerning the integration inclusion of children with Special Educational Needs (SEN) in Curriculum Enrichment Activities (AECs), specifically in the EBI . / JI Torreira vs Monte School UEEA (unit of structured teaching for the education of students with autism spectrum disorders). .

It is responsibility of all those who work with people with Special Educational Needs to promote educational practices aimed at equality and equity opportunities through the use of adequate and diverse strategies that address the optimization of the maximum potential of these children, in order to provide them with the greater well-being and the best possible quality of life. .

The care of these children in an inclusive setting is the core of this research work that aims to analyze the knowledge, practices and perceptions of educational activities regarding Curriculum Enrichment agents.

To better understand the issue of educational inclusion of students in these schools, it is important to know the attitudes showed by the actors in the process of teaching and learning, concluding that their predisposition and motivation to accept these students will influence the attitudes of educators.

19 educators of primary school participated in this study by completing a questionnaire.

Based on the analysis and discussion of the results of the questionnaires we intend to obtain a synthesis that aims to raise awareness throughout the school community and guardianship of the real needs of children with SEN and raise awareness of the importance of AECs for a dynamic learning in these students. In this context, we should appreciate the role of AECs in the complete development of children with SEN, especially his playful side, rather than the formality of compulsory curricular activities.

Based on the assumption that the starting point for any type of learning, either formal or informal , is the motivation and that this stems from the emotional burden that each individual assigns to a particular activity, it is still defended the premise that emotional involvement facilitates and promotes activities in different types of learning. In this sense, we reinforce not only the importance of training and reflection in the field of

SEN, but especially the crucial role of the school as a whole in the integration / inclusion of these students.

Keywords: Special Educational Needs (SEN), Inclusion, Curriculum Enrichment Activities (AECs).

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer a todos os meus familiares pela paciência que tiveram comigo nas semanas que passei em frente ao computador a trabalhar e pela coragem que me deram...

Seguidamente, quero agradecer aos Professores do Curso pela partilha dos seus saberes e orientação, em especial ao Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva...

A todos, os meus sinceros agradecimentos pois sem vós não teria sido possível!

Abreviaturas

ACI -Adequações Curriculares Individuais

AECs - Atividades de Enriquecimento Curricular

APAV - Adequações no Processo de avaliação

APP - Apoio Pedagógico Personalizado

CEI - Currículo Específico Individual

EBI/JI da Torreira- Escola Básica Integrada com Jardim de Infância da Torreira

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PCT- Projeto Curricular de Turma

TA -Tecnologias de Apoio

UEEA – Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Índice

Índice.....	pág.1
Introdução.....	pág.7
Parte I. Enquadramento Teórico.....	pág.9
Capítulo I. Breve perspetiva histórica: A Educação e as crianças com NEE.....	pág.10
1.1 A Declaração de Salamanca	pág.12
1.2 A inclusão dos alunos com NEE nos estabelecimentos de ensino regular	pág.14
Capítulo II. As AECs.....	pág.16
2.1 Enquadramento Legal	pág.17
2.2 Objetivos das AECs	pág.20
Capítulo III. Adaptações necessárias para a inclusão dos alunos com NEE nas AECs ...	
.....	pág.21
3.1 Espaços adequados	pág.22
3.2 Articulação entre professor titular de turma e professor das AECs	pág.22
3.3 Formação adequada do professor das AECs	pág.23
3.4 Pedagogia criativa e motivadora	pág.23
Capítulo IV. Caracterização da Escola	pág.24
4.1 Caracterização do meio envolvente	pág.25
4.2 Contextualização geográfica, histórica e cultura	pág.26
4.3 Meio socioeconómico	pág.26
Capítulo V. Inclusão dos alunos NEE nas AECs	pág.28
5.1 Oferta das AECs Inglês	pág.29
5.2 Apoio ao Estudo	pág.30
5.3 Atividade Física Desportiva	pág.31
5.4 Atividades Lúdico Expressivas	pág.32
Capítulo VI. Carga horária das AECs	pág.33
6.1 Alunos NEE que frequentam as AECs	pág.34
Conclusão da primeira parte	pág.37
Parte II. Enquadramento Empírico.....	pág.39
Capítulo VII. Procedimentos Metodológicos Problema e Objetivos da Investigação	
.....	pág.40

7. Objetivos da Investigação	pág.41
7.1 Objetivo Geral.....	pág.42
7.2 Objetivos Específicos.....	pág.42
7.3 Hipóteses e suas Variáveis	pág.43
7.4 População.....	pág.44
7.5 Métodos e técnicas.....	pág.45
7.6 Instrumentos de investigação.....	pág.46
7.7 Tratamento da Informação	pág.47
Capítulo VII – Apresentação dos Resultados	pág.49
8.1 Análise de dados	pág.50
8.2 Discussão de dados	pág.104
Conclusão	pág.108
Bibliografia	pág.110
Apêndices	pág.113

Índice de Tabela

Tabela 1 /2- Carga horária das AECS	pág.34
Tabela 3/4 - Alunos NEE que frequentam as AECs	pág.34
Tabela 5/6 Alunos que frequentam as AECs	pág.36

Índice de Gráfico

Gráfico 1/2 Idade.....	pág.50
Gráfico 3/4 Sexo.....	pág.51
Gráfico 5/6 Qual o grau acadêmico que possui.....	pág.52/53
Gráfico 7/8 Categoria profissional.....	pág.54
Gráfico 9/10 Na sua pratica pedagógica, já trabalhou com alunos NEE.....	pág.55/56
Gráfico 11/12 Sabe que estratégias/metodologias usar no processo de ensino/aprendizagem com alunos NEE.....	pág.56/57
Gráfico 13/14 Em caso afirmativo, assinale as que utiliza	pág.58/59
Gráfico 15/16 Possui formação para trabalhar com alunos NEE.....	pág.60/61
Gráfico 17/18 Em caso afirmativo, assinale o tipo de formação que possui	pág.62
Gráfico 19/20 Considera essencial os professores terem preparação/formação específica.....	pág.63/64
Gráfico 21/22 Em caso afirmativo, assinale as que considera essencial.....	pág.65/66
Gráfico 23/24 Acha importante a inclusão de alunos NEE na escola.....	pág.67
Gráfico 25/26 As crianças desenvolvem as suas capacidades biológicas através da realização de atividades lúdicas (jogo, música, dança, desenho, pintura etc...).....	pág.68/69
Gráfico 27/28 É pertinente recorrer a atividades lúdicas como estratégia de ensino.....	pág.70
Gráfico 29/30 As AECs propiciam apenas entretenimento	pág.72
Gráfico 31/32 As AECs estimulam o desenvolvimento cognitivo de alunos NEE.....	pág.73/74
Gráfico 33/34 O lúdico favorece a aquisição de conhecimentos.....	pág.75
Gráfico 35/36 O lúdico facilita o processo de ensino/aprendizagem	pág.76/77
Gráfico 37/38 Podem ocorrer mudanças significativas na complexidade das operações mentais em alunos NEE através da participação em atividades lúdicas.....	pág.78/79
Gráfico 39/40 As atividades lúdicas promovem a estrutura da linguagem	pág.80
Gráfico 41/42 A cultura não é transmitida através do lúdico	pág.82
Gráfico 43/44 As AECs são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças.....	pág.83/84
Gráfico 45/46 As AECs favorecem a autonomia dos alunos.....	pág.85/86

Gráfico 47/48 A criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas são estimuladas através do lúdico	pág.87/88
Gráfico 49/50 As AECs promovem o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos NEE	pág.89
Gráfico 51/52 As AECs promovem a autoestima de alunos NEE	pág.90/91
Gráfico 53/54 Alguns alunos NEE ao constatarem que não conseguem alcançar os mesmos objetivos que os alunos sem NEE podem sentir-se “frustrados”	pág.93/94
Gráfico 55/56 A participação em AECs favorece o processo de socialização de alunos NEE	pág.95/96
Gráfico 57/58 As AECs promovem a integração dos alunos NEE na escola	pág.97/98
Gráfico 59/60 O lúdico não facilita a manifestação de emoções por parte do aluno NEE..	pág.100
Gráfico 61/62 O PCT deve referir como se concretiza a articulação entre o professor da AECs e o professor titular de turma, no que respeita à intervenção a adotar para alunos NEE	pág.102
Gráfico 63/64 A importância que atribuímos às atividades lúdicas depende da sociedade em que estamos inseridos	pág.103

Índice de Figuras

Figura 1-Escola Básica Integrada/Jardim de Infância da Torreira	pág.25
Figura 2-Escola Básica do Monte UEEA.....	pág.25
Figura 3- Município da Murtosa	pág.25

Introdução

A inclusão representa o acesso aos direitos de cidadania e à participação social. Cabe assim à escola acolher no seu seio os meios para atender às necessidades e direitos de cada criança. Neste sentido, quando se fala em inclusão, é importante deixar claro que esta não se refere somente a alunos com NEE, mas a todas as crianças, independentemente da cor, raça, religião, condição física ou de saúde...

Estimular e promover a inclusão, assim como educar na diversidade, não é tarefa fácil para a escola, nem para os agentes que nela intervêm. Com este estudo pretendemos analisar o papel das AECs como um “veículo” para o desenvolvimento da criatividade e da prática reflexiva para a inclusão. Este trabalho pretende ainda demonstrar que é possível estimular e promover momentos de aprendizagem através do “lúdico”, momentos indispensáveis para as crianças com NEE. É ainda com base nesta perspetiva que a escola passa a ser vista como um lugar onde todas as crianças têm o direito de aprender, ou seja "uma escola para todos", que tem a responsabilidade de encontrar recursos materiais e humanos necessários a esta finalidade. Sanches (2001), confirma esta afirmação, dizendo que a escola inclusiva " *é responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem de cada um deles*" (p.90).

Foi neste contexto que procurámos efetuar uma análise comparativa entre as perceções dos docentes de duas escolas do ensino básico, verificando até que ponto a inclusão de crianças com NEE foi ou não bem conseguida na EBI/JI da Torreira bem como na Escola Básica do Monte UEEA (unidade de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro do autismo).

Neste sentido colocou-se a seguinte questão que servirá de ponto de partida para este estudo:

“Existe perceção da comunidade escolar EBI/J.I. da Torreira vs Escola Básica do Monte UEEA (unidade de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro de autismo) e da tutela para a importância das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) nas dinâmicas de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”

Procura-se assim compreender o espaço que as AECs ocupam na escola e até que ponto contribuem para o desenvolvimento de competências, promovendo a autoestima e a

integração. Paralelamente, pretende-se também aferir se os professores terão formação adequada para trabalhar com alunos com NEE, e se sabem quais as estratégias/metodologias a adotar.

Esta análise tem ainda como propósito promover mudanças no modo como são percebidas as AECs, vistas muitas vezes como mera fonte de prazer e entretenimento, no processo de ensino/aprendizagem de crianças com NEE, levando os professores a refletir sobre as suas práticas. Em última análise seria ideal proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas e, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso e integral, ajudá-los a enfrentar/ultrapassar as suas limitações.

Num primeiro momento, e depois de enunciadas as questões de investigação iniciais, é feito o enquadramento teórico da temática tratada, posteriormente é realizado o levantamento do estado da arte relativamente aos alunos com NEE em Portugal e da situação das AECs e de que forma estas realidades se relacionam. Seguidamente, tratando-se de uma análise única, centrada em duas escolas do concelho da Murto, será interessante proceder à caracterização de cada uma delas e à comparação entre si, sendo dada especial atenção às AECs que estas oferecem aos alunos com NEE que as frequentam. Numa segunda etapa, proceder-se-á à descrição dos procedimentos metodológicos adotados e às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados. Finalmente, serão analisados os dados e apresentadas as principais conclusões.

Ao longo do estudo sentimos algumas dificuldades ao nível dos recursos bibliográficos disponíveis que se relacionassem com a temática em questão. Por outro lado, em virtude das escolas objeto de estudo terem, respetivamente, apenas 12 e 7 professores a lecionar AECs ao 1º ciclo do Ensino Básico, considera-se que esta análise foi bastante oportuna, podendo servir como estudo piloto aplicável a outras realidades semelhantes ou que possam ser de alguma forma comparáveis ou influenciáveis. Não obstante, esperamos ter contribuído e ajudado todos os que trabalham com estes alunos, não só ao apresentar uma problemática diferente e complementar, mas sobretudo ao enfatizar o quão importante é que estes alunos se sintam felizes, motivados e valorizados.

Parte I: Enquadramento Teórico

Capítulo I.

Breve perspectiva histórica: A Educação e as crianças com NEE

Fazendo uma análise da perspectiva histórica, podemos referir que a sociedade mudou muito aos longos dos séculos, no que diz respeito à forma de encarar o cidadão portador de deficiência. Alteraram-se as mentalidades, os tratamentos e as estratégias/metodologias para o sucesso e bem-estar destas pessoas.

Na Grécia e na Roma antiga, era comum as crianças que nasciam com deficiências serem mortas logo à nascença, pois temia-se que denegrassem a raça. Os que conseguiam escapar à sentença de morte, eram isolados do resto da sociedade ou abandonados nas ruas onde vagueavam deixados à sua sorte.

Já na Idade Média, essas pessoas eram consideradas “criaturas do diabo” e como tal não escapavam também à discriminação, eram perseguidas e mortas cruelmente.

Foi no século XIX, com a chegada de novos pensadores humanistas e mais tolerantes que se iniciou um processo de aceitação das pessoas portadoras de deficiência. Correia (1997:13) refere que a filosofia de Locke e Rosseau apresentava já uma perspectiva vanguardista e mais humanista que salientava que as crianças portadoras de deficiência fossem recuperadas no sentido de as ajustar à sociedade envolvente.

Em 1779, o médico francês Jean-Marc Gaspard Itard, encontrou uma criança selvagem nos bosques de Aveyron, considerada deficiente mental. Essa deficiência foi considerada na altura como “incurável”. É então, que Itard, decide desenvolver um programa educativo intensivo com o objetivo de educar essa criança, à qual deu o nome de Victor. Com o passar dos anos, Victor não apresentou um desenvolvimento “normal” mas fez enormes progressos. Hoje, Itard, é conhecido como sendo o “Pai da Educação Especial”.

Com a teoria psicanalista de Freud, com os testes de medição de capacidade intelectual de Galton e com os testes de inteligência de Binet e Simon, através dos quais se definiu o conceito de “idade mental”, no século XX, deu-se origem a uma grande evolução levando-se à criação de escolas especiais que acolhiam as crianças portadoras de deficiências.

Foram as guerras mundiais que segundo Correia (1997:14) estiveram na origem da responsabilização da sociedade e no nascimento duma consciência mais humanista que levou a que na década de 60, se iniciasse uma série de disposições legais que permitissem a igualdade de oportunidades para as crianças com NEE.

Dando seguimento a esta linha de pensamentos, em 1978, Warnock Report, no Reino Unido apresentou, pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Warnock inclui neste grupo todos os alunos que não conseguem atingir as suas competências de aprendizagem apenas com o professor titular, necessitando de outras ajudas e de outros técnicos.

Tal como é referido por Sanches (1996:11) *“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.”*, o que significa que a resposta deverá ser individualizada e específica de acordo com as características de cada indivíduo, promovendo a sua autonomia e inserção na sociedade, baseada em critérios educativo/pedagógicos adequados às necessidades de cada um.

No entanto, é nos Estados Unidos que, em 1986, assistimos ao nascimento do movimento “A Regular Education Initiative”, criando-se o princípio da “Inclusão”, mas será apenas em Junho de 1994, aquando da *“Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade”*, realizada em Salamanca, que o princípio da “Inclusão” se tornará uma verdadeira consciencialização.

Com a evolução que se processou e que culminou com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, deu-se início a um novo marco no campo da Educação Especial, passando a educação a ser um direito de todos. Decorrente desta ideia surgiu a necessidade de avaliar e diagnosticar a deficiência, com o objetivo de a tratar, por meio de uma intervenção educativa especializada. Porém, a educação especial tem ainda um carácter diferenciador e segregador e a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular é ainda uma utopia.

1.1 A Declaração de Salamanca

No seguimento da *“Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade”* aparece então o documento conhecido por “Declaração de Salamanca”, onde são estabelecidos os princípios orientadores da “inclusão”: *“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”*.

Esta declaração estabelece que as crianças com NEE sejam incluídas nas escolas do ensino regular, sendo que este, por sua vez, deve ser sujeito a uma revisão de forma a permitir dar igualdade de oportunidades a todos os que o frequentem. A Declaração de Salamanca estabelece ainda que: “ (...) *As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.*” ou seja, não são as crianças que terão de se adaptar à escola, mas sim a escola que deverá ir ao encontro das necessidades específicas de cada aluno com NEE.

Cimentando a filosofia da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca em 1994 proclama os princípios pelos quais se devem orientar os diferentes governos:

- *“Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;*
- *Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;*
- *Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;*
- *As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;*
- *As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”* (UNESCO, 1994).

Neste contexto, cabe a cada governo, criar políticas educativas que promovam a inclusão das crianças com NEE nas escolas do ensino regular.

1.2 A inclusão dos alunos com NEE nos Estabelecimentos de Ensino Regular

É a partir da década de 90 e com a Declaração de Salamanca (1994, art.º7) que surge na realidade o conceito de “Escola Inclusiva”: *“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”*.

O conceito de “Escola Inclusiva” defende que cada indivíduo, pela sua especificidade, cultura e conhecimento tem um contributo positivo para oferecer à escola e à sociedade, incluindo as crianças portadoras de deficiência.

No que diz respeito à legislação portuguesa nesta área, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 1986, define a Educação Especial como uma modalidade integrada no sistema geral de ensino, que deve reger-se por disposição especial, nomeadamente por modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino regular, e deverá processar-se em instituições específicas, quando comprovadamente o exige o tipo e grau de limitação. A escolaridade básica para crianças com limitações permanentes deve ter currículo e programas adaptados às suas características, assim como formas de avaliação adequadas (Costa, 1999:3-17).

Na realidade, a escola deve ser vista como um local que proporcione o multiculturalismo, permitindo que a diversidade cultural das pessoas seja sinónimo de enriquecimento e um meio para novas aprendizagens, facilitando desta forma que cada pessoa/aluno construa a sua individualidade através da interação que mantém e assume com o meio que a rodeia (Morgado 2003).

A partir deste momento, a escola na sua generalidade passou a ter uma população heterogénea, sendo então necessário a adaptação dos espaços físicos, de professores especializados e outros técnicos para dar resposta às crianças com NEE, permitindo-lhes um apoio adequado e especializado (Rebelo, Simões, Fonseca & Ferreira, 1995), o que também é defendido por Nielsen (1999:15): *“Todas as crianças com NEE têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas”*. Correia (2004:373) vai ainda mais longe afirmando que os alunos com NEE *“podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”*. A partir deste momento a escola terá de dar resposta aos alunos com

NEE durante todo o seu percurso educativo de forma a dotá-los de competências funcionais para a vida.

A este respeito, Correia (1997) definiu inclusão como *“Inserção do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio apropriado (de docentes especializados, de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades”*.

Resumindo, a visão de deficiência tal como ela era perspetivada anteriormente, em que se atribuíam inteira responsabilidade aos alunos pelas suas dificuldades e insucessos, alterou-se, perspetivando-se atualmente uma diferenciação e personalização do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de se eliminarem as barreiras que bloqueiam as aprendizagens e no sentido de uma otimização dos processos de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, a população alvo da educação especial são os *“alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social”*.

Assim, a escola mais, do que um local onde se aprende a ler e a escrever, é um local onde se aprende a viver, a participar com os outros em atividades, a interagir com a comunidade e a conviver com pessoas diferentes.

Capítulo II.

As AECs

2.1 Enquadramento Legal

A implementação das AECs no sistema educativo português é bastante recente.

Podemos afirmar que o primeiro passo para a sua implementação foi o Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série), de 5 de Julho, que introduz o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB). Com o alargamento do Inglês ao 1.º CEB pretendia-se “[...] *uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira que seja descentralizada, flexível e consistente, atribuindo-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias[...] na construção de respostas diversificadas [...]*”.

Com este Despacho assistimos ao início da autonomia escolar implicando a participação e o empenho de vários agentes no processo de implementação do mesmo.

No entanto, ao fazer uma leitura atenta do Despacho, não encontramos quaisquer orientações relativas ao programa, conteúdos a abordar, estratégias de concretização e articulação com todos os envolvidos no processo de implementação.

Além disso, o Despacho permite que a AEC possa ser lecionada por profissionais sem habilitação académica superior, o que no entender de muitos docentes não seria a melhor solução, pois qualquer professor a trabalhar no Ensino Básico deve responder a determinados critérios que permitam o bom desenvolvimento dos seus alunos, nomeadamente flexibilizar o currículo, diferenciar as aprendizagens e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, acrescentando ainda o modo de planificar e refletir sobre as suas intervenções.

A 3 de agosto do mesmo ano, é publicado o Despacho n.º 16795/2005, que por sua vez define a obrigatoriedade dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo estarem abertos até às 17 horas e 30 minutos, alegando, entre várias considerações, “*a necessidade de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias*”.

Mais uma vez, este Despacho também é omissivo no que se refere à formação docente adequada dos profissionais contratados para o efeito e às diretrizes, em termos de prática pedagógica e programas.

Também no mesmo ano, a 12 de outubro, ficamos a conhecer o Despacho n.º 21440/2005, que dá nova redação ao Despacho n.º 14753/2005, aditando, ao artigo 11.º, um conjunto de novas habilitações para o ensino do Inglês no 1.º ciclo do EB.

Cerca de oito meses depois, o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, vem definir as normas de supervisão a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

O respetivo Despacho introduz e enumera uma série de considerações, a saber:

- A seleção das AECs deve estar *“de acordo com os objetivos definidos no Projeto Educativo do agrupamento e devem constar do respetivo plano anual de atividades”* (no n.º 8 do Diploma);
- O *“apoio ao estudo passa a ser uma das duas atividades a contemplar no referido plano”* (n.º 10, alínea a) do Despacho;
- A planificação das AECs *“ deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo e os professores titulares de turma”* (conforme o previsto n.º 19 deste Diploma);
- Aos mesmos docentes titulares de grupo e de turma compete, de acordo com o referido no n.º 31 deste Despacho, o zelo *“pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das atividades [...] de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico”*;
- São discriminados os *“aspetos a desenvolver nas atividades de supervisão pedagógica”*, no n.º 32 do Despacho.

Este último Despacho já revela uma grande preocupação pedagógica e atribui a responsabilidade da planificação das AECs ao professor titular de turma.

Passados dois anos e fazendo uma leitura dos aspetos a melhorar, surge então a redação de um novo Diploma, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio. Este último revoga os quatro Despachos anteriores.

No preâmbulo deste Despacho está latente a preocupação de *“[...]garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas [...]”*

Neste documento os objetivos da implementação das AECs estão definidos de um modo mais claro do que nos Despachos anteriores.

O atual Despacho continua a prever o que já foi referido anteriormente quanto ao professor titular de turma ser responsável pela planificação das AECs; a seleção das AECs deve estar em estreita relação com o Plano Educativo Escolar e devem “*constar do respetivo plano anual de atividades*” (conforme o previsto no n.º 8). De um modo geral, parece-nos que este Despacho pode constituir um documento facilitador da concretização de propostas ao nível da gestão flexível do currículo, da pedagogia diferenciada e de práticas pedagógicas articuladas e refletidas.

A 28 de junho de 2011 o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico encontrava-se regulamentado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio e pretendia cumprir o duplo objetivo de garantir, de forma gratuita, a todos os alunos do 1º Ciclo a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretizava a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias, consolidando-se assim o conceito de escola a tempo inteiro.

O Despacho n.º 8683/2011. D.R. n.º 122, Série II de 2011-06-28 alterou o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das atividades de enriquecimento curricular, de animação e de apoio à família.

Este Despacho afirma que os técnicos devem possuir formação profissional adequada ao desenvolvimento das atividades programadas.

A duração das atividades não deve ser superior a 90 minutos.

Por fim, o Despacho n.º 9265-B/2013. D.R. n.º 134, Suplemento, Série II de 2013-07-15 apresenta bastantes alterações, sendo a mais controversa a que se segue “...caso o agrupamento de escolas ou escola não agrupada seja a entidade promotora das AECs e disponha de recursos docentes de quadro para as implementar, após cumprimento do disposto no n.º 2 do artigo 8.º do Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, afeta obrigatoriamente esses recursos às AECs que promove”.

Não obstante todos os constrangimentos anteriormente mencionados, consideramos que respeitando as normativas legais, dispomos já de estratégias implementadas ao nível das AECs potencializadoras de ajuda às crianças com NEE e capazes de expandirem os seus propósitos iniciais que seriam meramente o alargamento das aprendizagens do Inglês, da Atividade Física e Desportiva e das Atividades Lúdico-Expressivas. As AECs são para

muitas crianças com NEE uma poderosa ferramenta de motivação e de estimulação para as aprendizagens.

2.2 Objetivo das AECs

As AECs devem ser encorajadas (nos domínios da Educação Física e Desporto, das Artes, das Tecnologias e da Experimentação Científica) uma vez que o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias.

Os autores (Driver & outros., 1991, como citado em Beauregard & Ouellet, 1995), demonstraram que as atividades de lazer inseridas no contexto da instituição escolar, entre outros aspetos, proporcionam aos participantes desenvolvimento pessoal e bem-estar psicológico.

Sabemos que têm como objetivos principais “[...] *garantir que os tempos de permanência na escola sejam pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas [...]*” e “*adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias*”, Despacho 14460/2008 de 26 de maio.

Capítulo III.

Adaptações necessárias para a inclusão dos alunos com NEE nas AECs.

Como já foi referido anteriormente a Declaração de Salamanca estabeleceu que: “(...) *As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.*” Portanto, a partir deste documento, todas as atividades a desenvolver no ensino regular, devem também estar ao alcance dos alunos com NEE, possibilitando assim a igualdade de oportunidades.

No entanto, sabemos que a escola também é responsável pela criação das condições necessárias para uma inclusão das crianças com NEE facilitadora de aprendizagens significativas e adaptadas às suas necessidades. No caso específico das AECs, o mesmo deve acontecer, a escola deve reunir todas as condições necessárias para que todos os alunos com NEE as possam frequentar.

Passamos a enumerar alguns dos pontos essenciais:

3.1 Espaços Adequados

Também com a Declaração de Salamanca, a escola na sua generalidade passou a ter uma população escolar heterogénea, sendo então necessário a adaptação dos espaços físicos, de professores especializados e outros técnicos para dar resposta às crianças com NEE, permitindo-lhes um apoio adequado e especializado. Cabe então às autarquias a responsabilidade de reorganizar os espaços de forma a facilitar a locomoção de crianças com deficiências motoras (criação de rampas, elevadores), bem como, instalar nas salas de aula materiais adequados a cada tipo de necessidade. Na EBI/JI da Torreira é visível que este tipo de adaptações são diariamente utilizados (elevadores e rampas) para a integração dos nossos alunos.

3.2 Articulação entre o professor titular de turma e o professor da Atividade de AECs.

De acordo com Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, a planificação das AECs “*deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo e os professores titulares de turma*” (conforme o previsto n.º 19 deste Diploma). É importante que o professor titular de turma reúna e planifique as atividades com o professor das AECs, pois melhor do que ninguém conhece os seus alunos e no caso específico de alunos com NEE ainda mais importante se torna. O trabalho de pares é sempre mais rico e facilitador de novas aprendizagens.

3.3 Formação adequada do professor das AECs.

Sabemos que a formação contínua gratuita está cada vez mais longe do alcance dos professores, principalmente dos contratados. A oferta é cada vez mais restrita a estes professores, dando-se preferência e prioridade aos professores dos quadros. Contudo, formação não quer dizer que seja obrigatoriamente a que é paga pela tutela. Cada professor pode procurar a sua formação mesmo que seja de uma forma informal tal como é referido por Rose (1998:62) *“os professores que estão a trabalhar para desenvolver salas de aula inclusivas têm de desempenhar um papel ativo na pesquisa de metodologias práticas que se centrem nas necessidades dos alunos”*; do mesmo modo, o professor pode valer-se do conhecimento, da partilha de saberes dos mais antigos, dos que ao longo dos anos foram ganhando cada vez mais experiência, segundo afirma Florian (1998: 45) *“Um professor sem formação apropriada, por muito aberto e bem intencionado que seja, não conseguirá dar a educação apropriada a alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades educativas especiais se não tiver o apoio dos colegas mais experientes”*.

Para além disso, gostaríamos ainda de referir que quando falamos de crianças especiais é muito importante considerar a sensibilidade e a motivação de cada profissional enquanto pessoa.

3.4 Pedagogia criativa e motivadora.

Torrance (1987) afirma que é possível ensinar a pensar criativamente, utilizando vários meios. Os de maior sucesso envolvem a função cognitiva e emocional, possibilitado uma adequada estrutura e motivação.

Para Wechsler (2001, 2002), um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer, adotando uma postura de facilitador e quebrando paradigmas da educação tradicional.

E são estas características que se procura num professor de AECs., de forma a que seja capaz de potenciar a motivação dos alunos, em especial daqueles que têm NEE.

Capítulo IV.

Caracterização das Escolas

4.1 Caracterização do meio envolvente



Fig.1. EB1/JI da Torreira



Fig. 2. EB1 do Monte UEEA



Fig.3. Concelho da Murtosa

4.2 Contextualização geográfica, histórica e cultural

As escolas situam-se na faixa litoral entre o Oceano Atlântico e a Ria de Aveiro, fazendo fronteira a Sul com o concelho de Aveiro e a Norte com o concelho de Ovar e Estarreja.

Estão inseridas na Murtosa, concelho de pequenas dimensões (a área na totalidade das suas quatro freguesias é de 7.365 habitantes - Torreira 3.209 habitantes, Bunheiro 2.460 habitantes, Murtosa 1.456 habitantes, Monte 240 habitantes), cuja população, de acordo com os resultados dos Censos de 2011, é de cerca de 10.575 indivíduos.

Do seu passado histórico, pode salientar-se que desde tempos imemoriais, a Torreira pertenceu ao Termo de Cabanões e mais tarde a Ovar. Num decreto da Legislação Portuguesa de 24 de outubro de 1855, há referência da passagem da Torreira para o Concelho de Estarreja, ordenando-se que a dita freguesia ficasse unida para todos os efeitos administrativos e judiciais à freguesia da Murtosa.

Surgiu como freguesia em 30 de outubro de 1926 e foi elevada a vila em 12 de julho de 1997.

Do seu património destaca-se a Ria de Aveiro, a capela de S. Paio, a apanha do moliço, a arte xávega, o barco moliceiro, o artesanato (cangas, miniaturas de embarcações, esteiras, tecelagem manual), a música tradicional, a casa típica de alpendre e a Romaria de S. Paio, feriado municipal a 8 de setembro.

Ao nível sociocultural e recreativo, encontram-se em funcionamento o Clube Cultural e Desportivo Torreira Praia, um Clube de Ténis – Torreira Mar, uma Escola de Música da Associação Desportiva e Recreativa das Quintas, um clube de vela da Associação Náutica da Torreira, Associação Filantrópica da Torreira e os escuteiros do CNE.

4.3 Meio socioeconómico

Predomina a atividade agrícola com a exploração intensiva do cultivo de produtos hortícolas.

A Torreira é a zona central da freguesia, onde se assiste ao contraste entre o meio piscatório, a zona balnear e a zona habitacional da população que tendo aí residência desenvolve toda a sua atividade noutras localidades.

Sendo assim, as principais atividades económicas estão ligadas à agricultura, à pesca, à agropecuária e ao turismo (comércio e restauração).

Da análise desta população, há a destacar a existência de realidades díspares que se refletem na população escolar: algumas famílias com condições económicas médio-elevadas, que utilizam a Torreira como “dormitório” e que preferem matricular os filhos nos locais de trabalho; famílias com graves carências socioeconómicas, na sua maioria dependentes da atividade da pesca.

A maioria dos Encarregados de Educação, apesar de terem abandonado a escola precocemente, cumprindo apenas a escolaridade mínima exigida, tem vindo a melhorar as suas habilitações académicas, nomeadamente, através da frequência dos Cursos Novas Oportunidades.

Na escola do Monte a realidade das habilitações académicas é bem diferente. Os Encarregados de Educação são, na sua maioria, detentores de habilitações a nível do secundário e detentores de licenciaturas, pelo que consideramos muito interessante a comparação destas duas realidades tão próximas geograficamente e tão distintas ideologicamente e culturalmente.

Capítulo V.

Inclusão dos alunos com NEE nas diferentes AECs.

Como já foi referido anteriormente, de acordo com o estabelecido no Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, a seleção das AECs deve estar “*de acordo com os objetivos definidos no Projeto Educativo do agrupamento e devem constar do respetivo plano anual de atividades*” (no n.º 8 do Diploma); ou seja, cabe à escola fazer a escolha das AECs a frequentar pelos seus alunos de forma a responder aos objetivos constantes no Projeto Educativo.

Temos como pressuposto que a inclusão está estritamente vinculada à integração, e que esta favorece o convívio da pessoa com NEE com os seus pares não deficientes nos diversos segmentos de sua comunidade. É preciso fazer valer os seus direitos e a efetivação de práticas que contribuam e possibilitem a sua participação no ambiente de sua cultura.

A escola inclusiva é aquela onde o modelo educativo pretende, em primeiro lugar desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando as suas diferenças, a escola deve dar respostas adequadas às características e necessidades do aluno, solicitando o apoio de instituições e especialistas quando isso for necessário.

A escola inclusiva deve, estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida quotidiana e os preparem para aproveitar as oportunidades que a vida lhes oferece.

A diversidade vai permitir construir uma escola de qualidade e de sucesso.

5.1. Oferta das AECs na EBI/JI da Torreira vs Escola Básica do Monte UEEA

Inglês

O Inglês no 1º ciclo apresenta-se como uma Atividade de Enriquecimento Curricular desde a entrada em vigor do Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série), de 5 de Julho, que introduz o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB), mas hoje alargado a todos os anos do 1.º CEB.

A introdução da língua Inglesa no 1º ciclo tem como objetivo o contacto com a nova língua e cultura e a implementação de uma atitude positiva e de recetividade em relação às línguas e culturas estrangeiras, visando sobretudo estimular a confiança do aluno em relação à língua estrangeira.

Relativamente à EBI/JI da Torreira, o Inglês como AEC, ministrado a crianças com NEE, implica o recurso a atividades diversificadas que mobilizem o interesse e a energia das crianças, com ênfase na oralidade e nas atividades lúdicas, tais como jogos de mímica, de expressão dramática, musical, corporal, a realização de atividades de curta duração que estimulem a capacidade de concentração e a memorização.

As atividades baseiam-se na audição e reprodução de rimas, canções e poemas, na participação em diálogos simples, na compreensão dos acontecimentos principais de uma história transmitida em suporte audiovisual, na participação em jogos, na compreensão de instruções simples e na realização de fichas de exercícios.

No que concerne à EB1 do Monte UEEA, as atividades ao nível do Inglês baseiam-se em jogos de mímica, pequenos jogos teatrais, audição e reprodução de músicas infantis, pequenos diálogos, puzzles, enfatizando-se a vertente lúdica, sem nunca menosprezar o aspeto didático.

Nestas atividades, os alunos com NEE podem encontrar um mundo de novas experiências, o que certamente irá favorecer a sua transição para a vida adulta.

5.2. Apoio ao Estudo

De acordo com o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho o *“apoio ao estudo passa a ser uma das duas atividades a contemplar no referido plano”* (n.º 10, alínea a) do Despacho). Esta atividade é da responsabilidade do professor titular de turma, que por sua vez deverá elaborar um plano de ação no sentido de colmatar lacunas dos alunos, ajudá-los a criar hábitos de estudo e métodos de trabalho. É o momento ideal para o trabalho de pares, a interajuda e a partilha de saberes.

Nestas aulas, em ambas as escolas, os professores recorrem a várias fontes de informação como livros, revistas, Internet, CD-roms, entre outros.

Por todos os motivos acima referidos, achamos que é um espaço onde as crianças com NEE se devem sentir bem e onde a ajuda e a partilha dos restantes colegas da turma permitem a sua própria evolução e crescimento.

5.3. Atividades Física Desportiva

A atividade desportiva como AEC é uma das escolhas da EBI/JI da Torreira. Para além de sensibilizar os alunos para hábitos de vida saudáveis e higiene com o seu corpo, desenvolve capacidades motoras necessárias ao quotidiano das mesmas. Ao trabalhar atividades de perícia e manipulações, o professor ajudará a criança a desenvolver a sua motricidade, sendo essa necessária para o quotidiano de qualquer pessoa. No entanto, como se apresenta de uma forma lúdica, torna-se mais significativa para a criança e para o seu mundo.

Através da atividade desportiva, podemos também desenvolver inúmeras capacidades como o respeito pelas regras, aquando da realização de um jogo, o que permite a ligação com a realidade, tornando a aceitação das regras em sociedade mais fáceis de compreensão.

Os benefícios da atividade desportiva não se ficam apenas neste campo, pois assumem um papel predominante no campo das emoções e no estabelecimento de relações de socialização entre os diferentes alunos.

A prática de jogos coletivos é, sem dúvida, a melhor forma de inclusão dos alunos com NEE. Através deles, estas crianças sentem-se como parte integrante duma equipa, independentemente da sua deficiência. Cabe ao professor escolher o jogo/ atividade na qual a criança com NEE também possa participar.

Comparando mais especificamente as escolas da Torreira e do Monte devemos referir que esta atividade está apenas implementada na da Torreira, muito embora na UEEA do Monte, 7 dos alunos com NEE frequentem a atividade de adaptação ao meio aquático uma vez por semana, durante trinta minutos, dispondo ainda de aulas de psicomotricidade com técnicos especializados.

5.4. Atividades Lúdico Expressivas

A expressão plástica também é contemplada no currículo do 1.º CEB e continua a ser uma das atividades escolhidas como AEC na EBI/JI da Torreira. Esta atividade tem sido desenvolvida sob forma de atelier de Artes Plásticas e pretende desenvolver a manipulação de diferentes materiais, cores, formas e técnicas a partir da descoberta sensorial.

A partir destas atividades, as crianças conseguem encontrar formas pessoais de expressar o seu mundo, as suas emoções e representar a realidade que as rodeia.

Estas atividades permitem também que as crianças desenvolvam a sua imaginação e a sua criatividade e possibilita ainda o desenvolvimento da sua destreza manual e motricidade fina, e também de formas de organização e de espaço.

Aqui também é de realçar a importância que esta atividade tem para o desenvolvimento do aluno com NEE. A experiência sensorial é a base para a representação da realidade, dos objetos e de tudo o que os rodeia.

Relativamente à escola do Monte, os alunos com NEE dispõem igualmente de Artes Plásticas na Unidade e de teatro, o que desenvolve também o imaginário criativo das crianças, assim como a sua motricidade e socialização.

Capítulo VI.

Carga horária das AECs.

	1ºAno	2ºAno	3ºAno	4ºAno
Inglês	90min.	90min.	90min.+45min.	90min.+45min.
Apoio ao Estudo	90min.	90min.	90min.	90min.
Atividade Desportiva	90min.	90min.	90min.	90min.
Atividade Lúdico Expressiva	90min.	90min.	90min.	90min.

Tabela.1 EBI da Torreira 2012/2013

	1ºAno	2ºAno	3ºAno	4ºAno
Inglês	45min.	45min.	45min.	45min.
Apoio ao Estudo	45min.	45min.	45min.	45min.
Atividade Desportiva	30min.	30min.	30min.	30min.
Atividade Lúdico Expressiva	45min.	45min.	45min.	45min.

Tabela.2 EBI do Monte UEEA2013/2014

6.1 Alunos com NEE que frequentam as AECs

Ano Letivo 2012/2013 - Alunos colocados em Educação Especial - Dec. Lei nº 3/2008

Aluno	Idade	Deficiência ou Incapacidade	Medidas Educativas	Ano	Nível de aprendizagem aproximadamente/AECs	
*Carla	8	Cognitivo	APP,ACI, APAV	1º	-----	Ing/EA
Manuel	9	Cognitivo	APP,ACI, APAV	2º	1º	Todas
*Inês	9	Cognitivo/Emocional	APP,ACI, APAV	2º	1º	Ing/EA
Filipa	9	Cognitivo/PEA	APP,ACI, APAV	2º	1º	Todas
Tiago	10	Cognitivo	APP,ACI, APAV	2º	1º	Todas
Afonso	10	Cognitivo/Emocional	APP,ACI, APAV	3º	1º	Todas
Pedro	11	Cognitivo	APP,ACI, APAV	3º	2º	Todas
Margarida	10	Cognitivo/Emocional	APP,ACI, APAV	2º	2º	Todas
Tomás	10	Cognitivo	APP,ACI,	3º	2º	Todas

			APAV			
*Teresa	11	Cognitivo	APP,CEI	3º	Nível pré	Ing/EA
Filipe	12	Cognitivo	APP,ACI, APAV	3º	2º	Todas
Cristina	11	Neuromusculoesquelética	APP,ACI, APAV, TA	4º	-----	Ing/EA

APP – Apoio Pedagógico Personalizado; **ACI** – Adequações Curriculares Individuais; **APAV** – Adequações no processo de avaliação; **CEI** - Currículo Específico Individual; **TA** – Tecnologias de Apoio

* Os alunos assinalados são irmãos.

Tabela 3 EBI da Torreira 2012/2013

Ano Letivo 2013/2014 - Alunos colocados em Educação Especial - Dec. Lei nº 3/2008

Aluno	Idade	Deficiência ou Incapacidade	Medidas Educativas	Ano	
Filipe	7	Mental Emocional Autismo	APP,APM;APA	1º	Piscina/Expressão
Luís	8	Mental Emocional Autismo	APP,APM;APA	1º	Piscina/Expressão
António	9	Mental Emocional Autismo	APP,ACI, APA,APM	3º	Piscina/Expressão
João	9	Mental Emocional Autismo	APP,APM,ACI;APA;TA	2º	Piscina/Expressão
Silva	12	Aparelho Digestivo	APP,APM,ACI,APA	4º	Todas
Manuel	10	Mental Emocional Autismo	APP,ACI, APA	2º	Piscina/Expressão
Damião	9	Mental Emocional Autismo	CEI	4º	Piscina/Expressão
Matos	7	Mental Cognitivo	APP,APM	2º	Todas
Daniel	8	Mental Cognitivo	APP,ACI, APA	3º	Todas
Germano	10	Mental Cognitivo	APP,ACI,APA	3º	Piscina/Expressão
Jorge	12	Mental Cognitivo	APP,ACI, APA	3º	Todas
Ruela	12	Mental Cognitivo	APP,ACI, APA	4º	Todas
Ana	7	Mental Cognitivo	APP,ACI, APA	2	Todas

APP – Apoio Pedagógico Personalizado; **ACI** – Adequações Curriculares Individuais; **APAV** – Adequações no processo de avaliação; **CEI** - Currículo Específico Individual; **TA** – Tecnologias de Apoio

Tabela 4 EB1 do Monte UEEA 2013/2014.

Alunos NEE que frequentam as AECs na EBI da Torreira

Alunos que frequentam o 1ºciclo	126 alunos
Alunos que frequentam as AECs	115 alunos
Alunos com Necessidades Educativas Especiais	Sendo 12 com Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 5 EBI da Torreira 2012/2013

Alunos NEE que frequentam as AECs na EB do Monte

Alunos que frequentam o 1ºciclo	63 alunos
Alunos que frequentam as AECs	56 alunos
Alunos com Necessidades Educativas Especiais	Sendo 13 com Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 6 EBI do Monte UEEA 2013/2014

Vantagens dos alunos que frequentam as AECs na EBI da Torreira e na EB1 do Monte UEEA:

- Os alunos conseguem aplicar os conhecimentos que vão construindo de forma lúdica para outras situações, quer em termos de sala de aula, como noutras situações do dia a dia;
- Os alunos desenvolvem a sua autonomia e autoconfiança, desenvolvendo trabalhos com e para os pares. O reforço positivo é uma constante;
- Ganham bases para aquisição de novos conhecimentos;
- A experiência com diferentes professores facilita a mudança de ciclo;
- Notou-se uma maior interação entre os NEE e os seus pares em salas regulares;
- Estas atividades foram também importantes para otimizar a relação dos alunos NEE com a escola. Estes alunos aparecem sempre integrados nas diferentes atividades, tais como o Corta-mato, a festa de Natal, o Carnaval, a Escola-Eletrão, o SAPO Campus, as marchas e o encerramento do ano letivo.

A Inclusão destes alunos NEE, nas AECs da EBI/JI da Torreira e EB1 do Monte UEEA tem sido positiva dentro do conceito social, afetivo, cognitivo e intelectual.

As escolas têm tido um papel decisivo na formação e desenvolvimento da criança, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos os alunos uma plena integração na escola e posteriormente na sociedade.

Conclusão da Primeira Parte

Após a realização deste trabalho, leituras e pesquisas, acredito que as medidas políticas, no que concerne à inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, revelam-se promissoras, mas requerem grande empenho na sua concretização.

Houve uma grande evolução ao longo dos últimos anos nesse sentido. O aparecimento das AECs, veio trazer grandes mudanças a nível do ensino regular e apesar da sua frequência não ser de carácter obrigatório é uma mais valia para as crianças com NEE que as frequentam.

Se acreditamos que as AECs são uma mais valia para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos nossos alunos mais ainda o é se forem alunos com NEE.

É importante para estas crianças o contato com outras pessoas, de forma a melhor se aperceberem da sua identidade e individualidade em contexto social.

Em suma, as AECs são verdadeiramente um instrumento para uma efetiva inclusão dos alunos com NEE nas escolas do Ensino Regular e para o seu desenvolvimento integral enquanto membros participativos numa sociedade em mudança.

Como tão bem referiu Vygotsky (1984), que atribui um papel importante ao ato de brincar na construção do pensamento infantil, *“É brincando e jogando, que a criança revela o seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor, o seu modo de aprender e entrar numa relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisa e símbolos”*.

A inclusão dos alunos NEE nas AECs juntamente com os pares das turmas regulares é muito importante, visto que lhes permitirá realizar aprendizagens significativas em contextos naturais e fará despertar os seus pares para uma sociedade mais tolerante, igualitária e cooperativa.

Sendo evidente que a escola tem um papel fundamental na determinação dos destinos individuais e coletivos, é fundamental que se invista na Educação, por forma a prevenir a exclusão e as desigualdades sociais. As próprias famílias mais desfavorecidas reconhecem a importância da escolaridade para o sucesso profissional. A escolarização das crianças torna-se, assim, objeto de crescente preocupação e investimento das famílias, umas porque sabem que só a escola pode proporcionar trajetos de mobilidade ascendente e melhores condições de integração social aos seus filhos, outras porque sabem que a obtenção de uma escolaridade elevada é indispensável para que os filhos conservem no

futuro uma qualidade de vida satisfatória e maior autonomia e independência, podendo agir de forma esclarecida sobre a sua própria vida e os destinos do país.

Parte II: Enquadramento Empírico

Capítulo VII.

Procedimentos Metodológicos Problema e Objetivos da Investigação

Pergunta de partida:

Segundo Manuela Hill e Andrew Hill (2009), a “viagem da investigação” empírica compreende os seguintes aspetos:

- Tem como **objetivo** contribuir para o enriquecimento do conhecimento da área em que se escolheu fazer a investigação;
- Precisa de **escolhas** em termos do tema e em termos das hipóteses específicas a testar;
- Obriga a um **planeamento** dos métodos de recolha de dados;
- Precisa que se **pense adiante** para planear as análises de dados antes de começar a parte empírica da investigação.

Sendo assim a pergunta de partida para a investigação será a seguinte:

“Existe perceção da comunidade escolar EBI/J.I. da Torreira vs Escola Básica do Monte UEEA (unidade de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro de autismo) e da tutela para a importância das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) nas dinâmicas de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”.

7. Objetivos da Investigação

Foi neste contexto que se procurou realizar uma análise, procurando verificar até que ponto a inclusão de crianças com NEE foi ou não bem conseguida na EBI/JI da Torreira vs Escola Básica do Monte UEEA. Partiu-se da compreensão do espaço que as AECs ocupam na escola e até que ponto estas contribuem para o desenvolvimento de competências, promovendo a autoestima e a integração das crianças com NEE. Paralelamente pretendemos também aferir se os professores terão formação adequada para trabalhar com alunos com NEE, e se sabem quais as estratégias/metodologias a adotar de acordo com os casos específicos que se lhes apresentam.

Temos ainda como propósito promover mudanças no modo como são percebidas as AECs, visto que muitas vezes não são creditadas meritariamente e, como provámos anteriormente, estas desempenham um papel fulcral para as crianças com NEE. Pretendemos, neste sentido, levar os professores a refletir sobre as suas práticas, o que poderá proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas e contribuir para o seu desenvolvimento mais harmonioso e integral.

7.1 Objetivo geral

Partindo da questão de investigação referida, temos como objetivo geral analisar o contributo das AECs enquanto fator de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Básica Integrada da Torreira numa perspetiva de comparação com a Escola Básica do Monte UEEA e em que medida as AECs contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com NEE.

7.2 Objetivos específicos

Temos como objetivos específicos:

- Analisar de que forma as AECs promovem o desenvolvimento de habilidades motoras e favorecem o processo de socialização e promoção da autoestima de alunos com NEE;
- Aferir se os professores da EBI/JI da Torreira e da Escola Básica do Monte UEEA têm formação adequada para trabalhar com alunos com NEE e se conhecem estratégias/metodologias adequadas ao desenvolvimento de dinâmicas de ensino/aprendizagem com estes alunos;
- Desmistificar a ideia de que as AECs proporcionam apenas o entretenimento dos alunos que nelas participam;
- Verificar se o lúdico favorece a aquisição de conhecimentos e se facilita o processo de ensino/ aprendizagem;
- Aferir se o desenvolvimento da linguagem depende do comprometimento emocional com o lúdico;

- Averiguar em que medida a autoestima, a criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas são estimuladas através do lúdico e das AECs;
- Investigar acerca das melhorias na socialização e integração dos alunos com NEE decorrentes da sua frequência das AECs.

Partindo destes objetivos, pretende-se chegar a uma proposta coerente e articulada de intervenção.

7.3 Hipóteses e suas variáveis

Após a definição do problema e dos objetivos da investigação, importa agora estabelecer as hipóteses e as suas variáveis. A hipótese consiste numa previsão experimental dos resultados esperados aquando do processo de investigação e poderá conduzir a uma teoria. Entende-se ainda por hipótese a “explicação da relação entre duas ou mais variáveis” (Polit & Hungler, 1995).

A variável dependente corresponde ao fenómeno que se pretende explicar no estudo e que é influenciável pela variável independente, que, por sua vez, corresponde à causa, crença ou conhecimento que determina a variável dependente.

Foram formuladas hipóteses não direcionais, pois pretendeu-se analisar as possibilidades disponíveis.

Apresentaremos, de seguida, as hipóteses para cada uma das variáveis em análise.

Hipótese 1

As AECs promovem o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos com NEE.

VD- Desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos com NEE.

VI- AECs.

Hipótese 2

As AECs promovem a autoestima de alunos com NEE.

VD- A autoestima de alunos com NEE.

VI- AECs.

Hipótese 3

A participação em AECs favorece o processo de socialização de alunos com NEE.

VD- A socialização de alunos com NEE.

VI- AECs.

Hipótese 4

As AECs promovem a integração dos alunos com NEE na escola.

VD- A integração dos alunos com NEE.

VI- AECs.

Hipótese 5

O desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com NEE depende da frequência das AECs.

VD- O desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos com NEE.

VI- AECs.

7.4 População

Segundo Manuela Magalhães Hill & Andrew Hill (2009), do ponto de vista estatístico, uma População ou Universo é um conjunto de valores de uma variável sobre a qual pretendemos tirar conclusões.

Como referimos anteriormente não teremos amostra pois iremos trabalhar com toda a população das duas escolas onde se lecionam AECs (12 indivíduos na EBI da Torreira e 7 indivíduos da EB do Monte UEEA). Assim, este trabalho vai inquirir toda a população.

Esta análise incidiu no grupo que engloba sujeitos de diferentes idades, géneros, graus académicos, que desempenham funções na EBI/JI da Torreira ou na EB1 do Monte UEEA e que lecionam as AECs.

No caso em questão, o grupo perfaz um conjunto de 19 professores que lecionam as diferentes AECs, pretendendo-se recolher dados e entender perceções que personificam a flexibilização curricular, enquanto o todo articulado, na perspetiva de um trabalho cooperativo.

7.5 Métodos e técnicas utilizados ou a utilizar

Em termos metodológicos, optou-se por um paradigma de investigação eclético no qual se recorrem a diferentes fontes provenientes do paradigma quantitativo de investigação. Tal como afirmam Reason e Reason (cit. por Pereira *in* Oliveira *et al.* (org.), 2004:49):

“We are drawing from a number of sources to put together a coherent statement about the principles and practices which lead towards more valid inquiry within the research paradigm.”

Pretende-se, então, promover uma análise quantitativa, convergindo na utilização de técnicas provindas do paradigma quantitativo (*e.g.* os inquéritos por questionário), quer da abordagem qualitativa, que poderá acrescentar à investigação a possibilidade de *“apreender a riqueza e especificidade de cada situação e compreender as ocorrências, induzindo novas formas de estar, na investigação, mais implicadas com as realidades e contextos sociais”* (Leite e Terrasêca, 2001:67).

Os instrumentos metodológicos, por o qual optámos, como sublinham Albarello *et al* (2005), não foram escolhidos independentemente das referências teóricas da investigação, mas sim adaptados ao tipo de dados a recolher, tendo sempre presentes os objetivos que se apontaram inicialmente.

A metodologia de investigação quantitativa está associada a métodos experimentais mais objetivos, permitindo a generalização dos resultados. Por outro lado, com a metodologia qualitativa pretende-se a globalidade da compreensão dos fenómenos, ou seja, tem-se como objetivo estudar a realidade sem a fragmentar ou descontextualizar (Almeida e Freire, 2003).

Esta investigação diz respeito à análise das atitudes dos sujeitos quanto à importância de se compreenderem as crianças com Necessidades Educativas Especiais e de se recorrer a estratégias/metodologias específicas individualizadas, com o objetivo de facilitar a inclusão destes alunos na escola e na comunidade. Analisámos ainda a importância atribuída às AECs na inclusão educativa. Trata-se pois de um estudo de natureza quantitativa, visto que se procedeu ao estudo estatístico dos resultados obtidos através da aplicação de questionários, estudando a relação entre as diferentes variáveis para confirmar ou anular as hipóteses estabelecidas (Quivy, 2008).

7.6 Instrumento de investigação

O questionário é uma técnica de abordagem quantitativa, e por isso empírica, que neste estudo foi aplicado a um grupo de docentes que lecionam AECs pertencentes a duas escolas do concelho da Murtosa (EB/JI da Torreira e Escola Básica do Monte/UEEA). Optou-se por incluir esta técnica no estudo apresentado, também pelas razões elencadas por Quivy (2008:189). De acordo com este autor, o questionário é especialmente adequado para conhecer uma população enquanto tal (designadamente ao nível dos valores e opiniões); para analisar um fenómeno social (neste caso marcadamente de cariz educacional e de políticas educativas), que se julga poder compreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.

Por conseguinte, o questionário confere a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de se proceder a várias análises.

Na formulação das questões desta técnica, optou-se por questões de resposta fechada, para que a informação recolhida não comportasse qualquer ambiguidade.

Pretendeu-se que o questionário constituísse um todo relativamente homogéneo, de modo que, obtidos os resultados, fosse possível responder à questão de partida e às subquestões, tal como sugerem Albarello *et al* (2005).

Com o questionário aplicado pretende-se perceber o conhecimento que estes docentes detêm sobre as Necessidades Educativas Especiais, articulação e atuação, ao nível das estratégias e atividades desenvolvidas com e para alunos que apresentem esse tipo de necessidades.

O questionário permite, portanto, quantificar uma multiplicidade de dados e estabelecer variáveis de correlação.

O questionário apresentado em apêndice é constituído por uma primeira parte, com quatro perguntas de resposta fechada que incluem questões relativas à identificação pessoal e profissional. A segunda parte, em que se pretendeu estudar em que medida a compreensão das Necessidades Educativas Especiais e das estratégias/metodologias a adotar pelos agentes educativos facilita a inclusão destes alunos na escola e na comunidade, está estruturada em oito questões de escolha múltipla. Na terceira parte, relativa às Atividades de Enriquecimento Curricular na Educação Especial, é utilizada uma escala de atitudes de Likert, que consiste numa escala quantitativa discreta que apresenta

uma série de cinco categorias, das quais o inquirido seleciona a que melhor traduz os seus pontos de vista e atitudes.

É ainda nosso objetivo, averiguar, através deste questionário, de que forma a motivação e os recursos existentes contribuem para a qualidade das Atividades de Enriquecimento Curricular ministradas à criança com Necessidades Educativas Especiais.

Utilizou-se ao longo de todo o questionário uma linguagem simples e coerente, com uma interpretação única. Na formulação dos itens utilizaram-se as formas afirmativas e negativas, e ainda as opções “não sabe” e “não responde”, com vista à obtenção de resultados claros.

7.7. Tratamento da Informação

De acordo com Bell (2008:183), a propósito da interpretação e apresentação dos dados, *“Os dados em estado bruto, proveniente de inquéritos, esquemas de entrevistas (...) têm que ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informação solta não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa.”*

Todos os dados recolhidos vão ser tratados estatisticamente, com recurso à contagem de todos os questionários, sendo utilizado o *software* Microsoft Office Excel.

Os resultados da primeira parte do questionário, que diz respeito aos dados pessoais e profissionais serão apresentados/analísados através de gráficos circulares.

Numa segunda parte, que respeita à Educação Especial, às estratégias/metodologias a adotar e à formação específica, as respostas obtidas serão apresentadas/analísadas através de gráficos de barras e circulares, permitindo uma análise de frequências absolutas e relativas e uma melhor visualização e comparação entre as escolas.

Numa terceira parte, foi aplicada uma escala ordinal de tipo Likert. A Escala de Likert, é uma escala psicométrica utilizada em pesquisa quantitativa e pretende registar o nível de concordância ou discordância com uma dada declaração, consistindo numa série

de 5 opções, sendo o inquirido convidado a selecionar uma delas: “concordo plenamente”, “concordo”, “não concordo nem discordo”, “discordo”, “discordo totalmente”.

Capítulo VIII.

Apresentação dos Resultados

8.1 Análise de dados.

Parte I. Caracterização do universo: dados pessoais e profissionais

Questão 1

Idade:

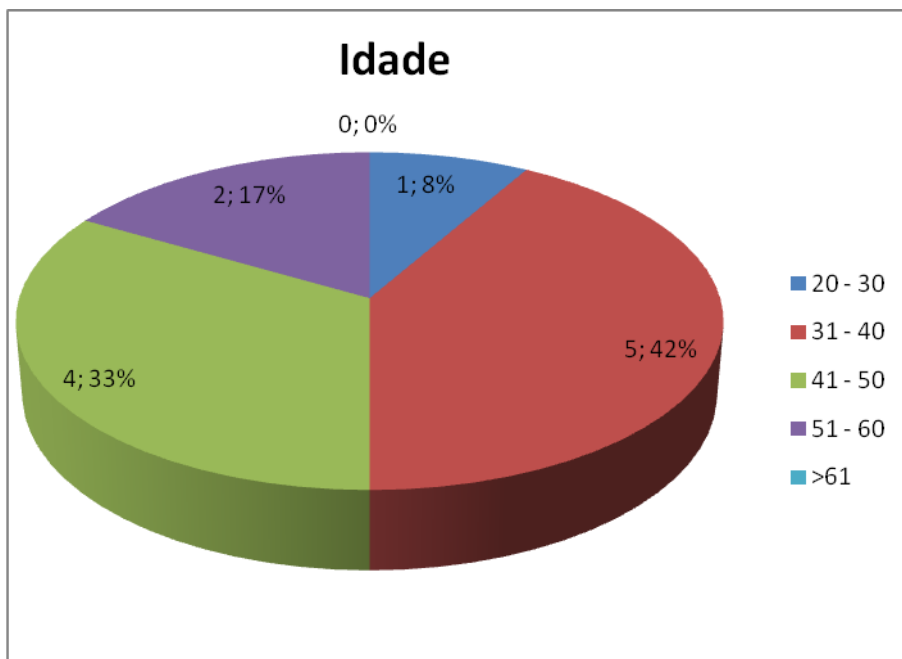


Gráfico 1. EBI/ JI da Torreira

A faixa etária da população é relativamente jovem, uma vez que 42% dos docentes inquiridos têm entre 31 a 40 anos. 33% dos docentes apresenta idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, 17%, entre 51 e 60, sendo que 8% apresentam mais de 61 anos de idade.

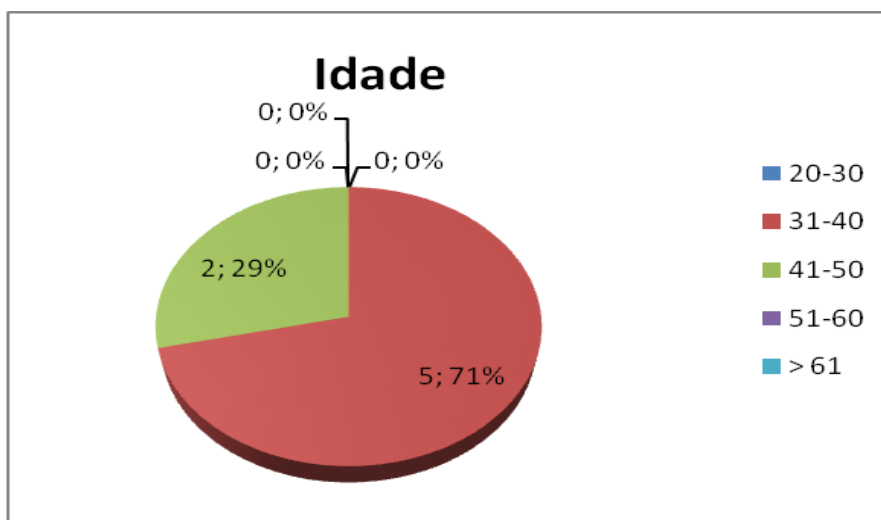


Gráfico 2. EBI do Monte UEEA

Também nesta escola temos uma população relativamente jovem, cujas idades se dividam apenas entre duas faixas etárias. Assim, 71% dos inquiridos têm entre 31 a 40 anos. A restante população tem entre 41 e 50 anos.

Comparação entre as duas escolas: A média de idades dos docentes inquiridos está compreendida entre os 31 e os 40 anos de idade, sendo que o máximo é superior a 61 anos e o mínimo se situa entre os 20 e os 30 anos de idade.

Questão 2

Sexo:

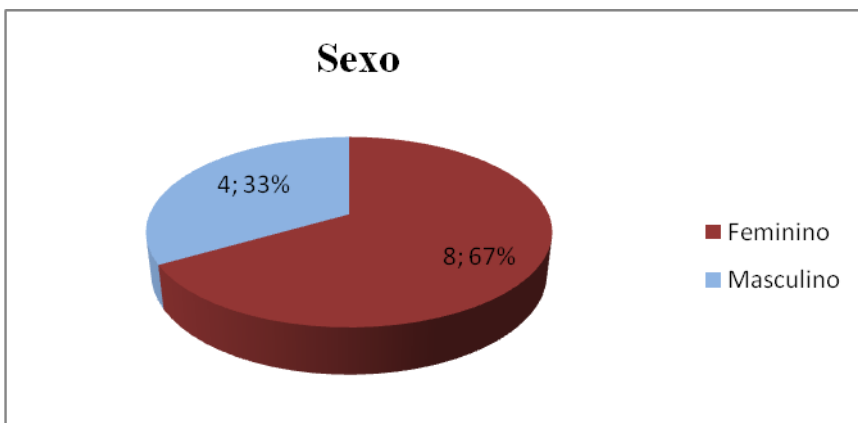


Gráfico 3. EBI /JI da Torreira

67% da população pertence ao sexo feminino e 33% da população é do sexo masculino.

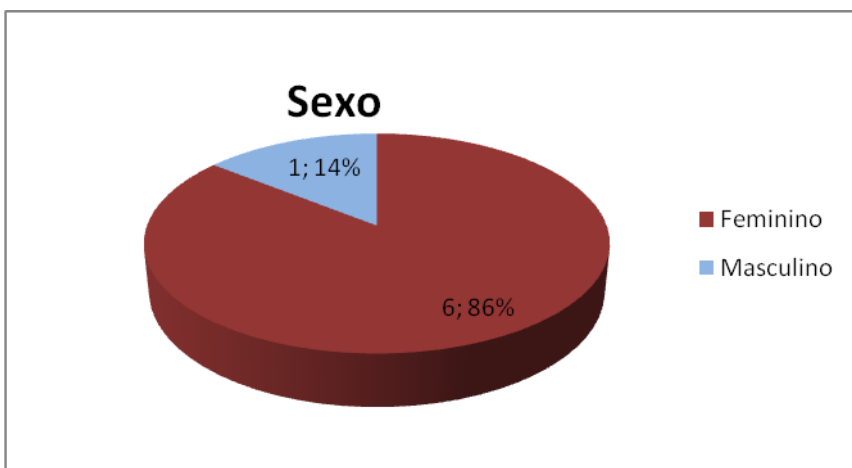


Gráfico 4. EB1 do Monte UEEA

86% é do sexo feminino e 14% é do sexo masculino.

Comparação entre as duas escolas: A maioria da população inquirida é do sexo feminino, com 67% na escola da Torreira e 86% na do Monte.

Questão 3

Qual o grau académico que possui?

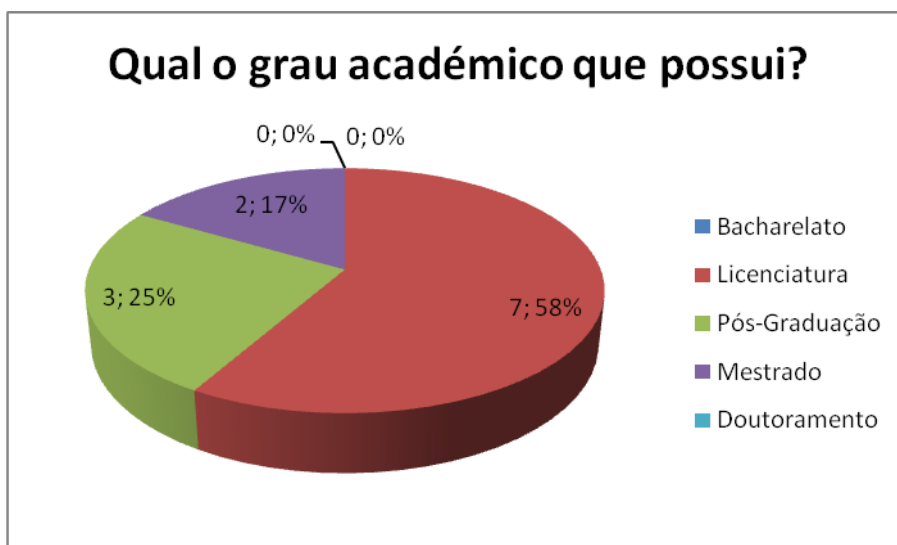


Gráfico 5. EBI/JI da Torreira

A maioria da população inquirida, 58%, é detentora de licenciatura, sendo que 25% possui uma Pós Graduação em Educação Especial e 17% são detentores de Mestrado.

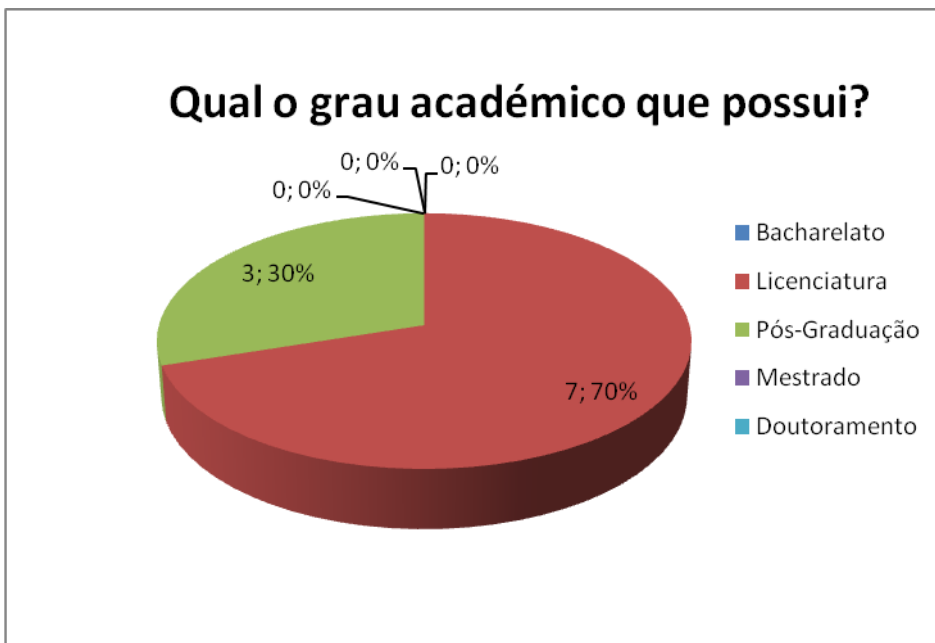


Gráfico 6. EB1 do Monte UEEA

A maioria da população inquirida, 70 %, é detentora de licenciatura, tendo 30% uma Pós Graduação em Educação Especial.

Comparação entre as duas escolas: Em ambas as escolas, a maioria dos profissionais são detentores de licenciatura, o que não pressupõe necessariamente que estes estejam habilitados e preparados para trabalharem com crianças com NEE. No entanto, 55% dos docentes (25% na EBI da Torreira e 25% na EB1 do Monte) possuem já pós-graduação em NEE, o que traduz a preocupação dos licenciados em saber responder aos desafios crescentes que se prendem com a lecionação a crianças com NEE nas nossas escolas.

Questão 4

Categoria profissional:



Gráfico 7. EBI/JI da Torreira

Da população inquirida, 42% são professores contratados profissionalizados e 33% são professores do quadro de zona pedagógica. 17% pertencem aos quadro de agrupamento e 8% são professores contratados não profissionalizados.

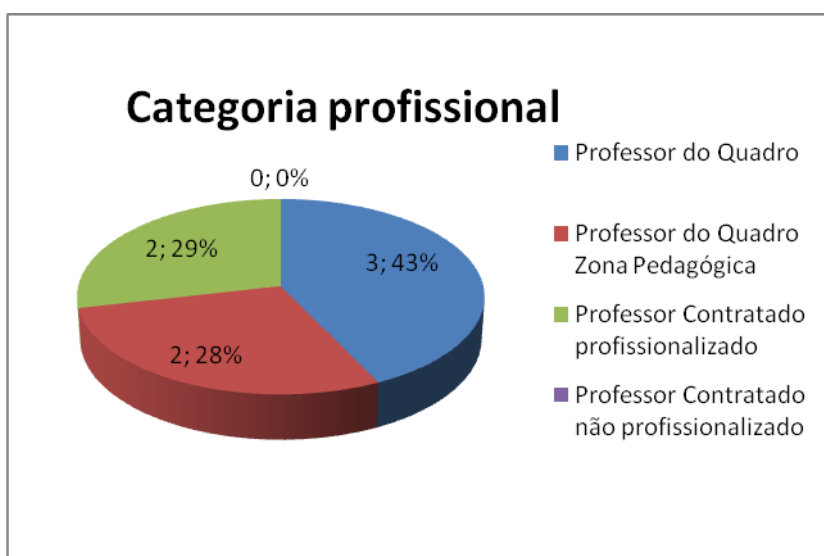


Gráfico 8. EB1 do Monte UEEA

Da população inquirida, 43% são professores do quadro e 29% são professores contratados profissionalizados. 28% dos professores são de quadro de zona pedagógica.

Comparação entre as duas escolas: A escola do Monte apresenta um grupo de docentes com uma carreira mais estável, visto que 43% são professores do quadro, em relação aos 17% de docentes do quadro na escola da Torreira.

Parte II Conhecimentos sobre a Educação Especial

Questão 1

Na sua prática pedagógica, já trabalhou com alunos com NEE.

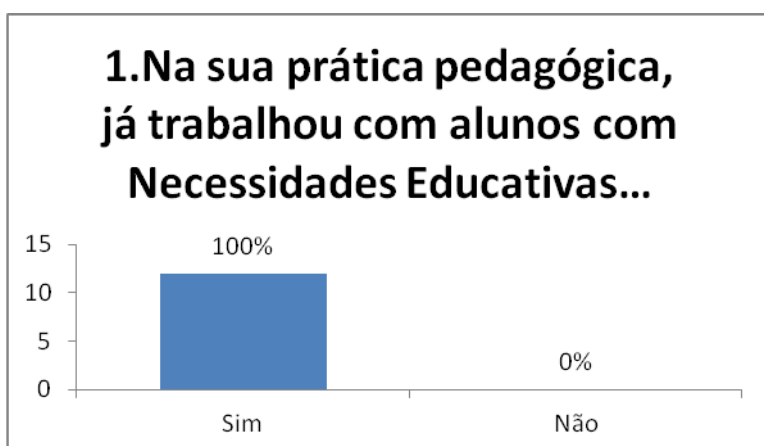


Gráfico 9. EBI/JI da Torreira

Analisando o gráfico 9, podemos concluir que 100% dos inquiridos já trabalhou com alunos com NEE, o que denota que esta realidade está bem patente nas escolas e que são necessárias medidas interventivas eficazes, sendo, portanto a inclusão uma realidade a que urge dar a maior importância e atenção.

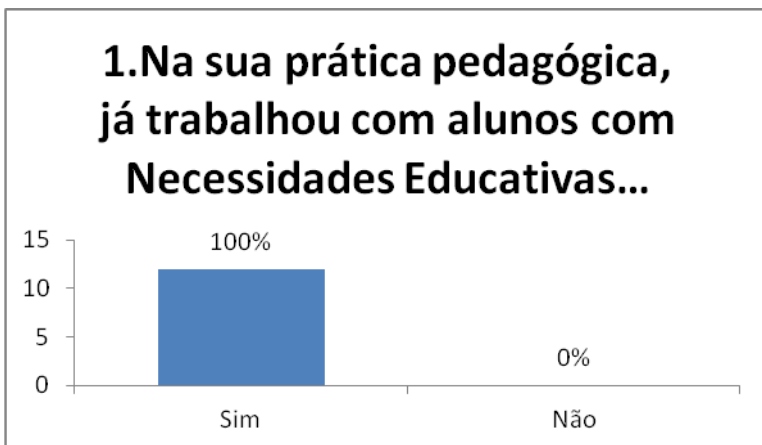


Gráfico 10. EB1 do Monte UEEA

Neste campo, os dados do gráfico 10 revelam que todos os professores que lecionam as AECs na EB1 do Monte, já trabalharam com alunos com NEE. Nesta escola, os resultados não surpreenderão uma vez que se situa aí uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Comparação entre as duas escolas: Fazendo uma leitura dos gráficos 9 e 10, percebemos que 100% da população inquirida tem experiência em termos de prática pedagógica com alunos NEE, apesar de 45% da população não ter formação especializada para tal, o que denota, por um lado, o aumento da inclusão destas crianças nas escolas e, por outro, uma maior sensibilização dos profissionais em trabalhar com elas.

Questão 2

Sabe que estratégias/metodologias usar no processo de ensino/aprendizagem com alunos com NEE.

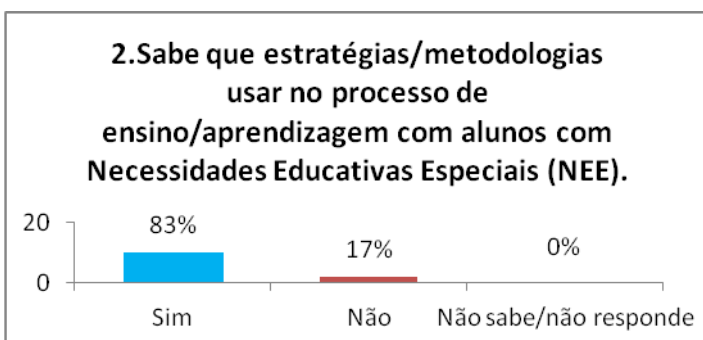


Gráfico 11. EBI/JI da Torreira

83% dos inquiridos afirmou que conhece estratégias/metodologias para usar no processo de ensino com os alunos NEE contra os 17% que não têm conhecimento de estratégias e metodologias a adotar. Neste campo ainda muito pode ser feito através de ações de formação e de sensibilização.

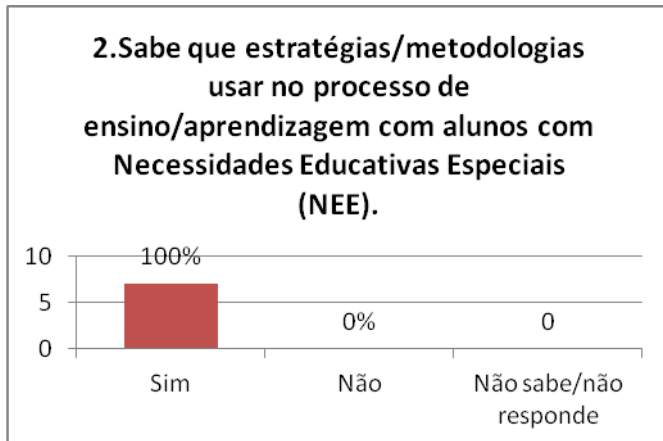


Gráfico 12. EB1 do Monte UEEA

Da população inquirida, 100% dos inquiridos afirmou que conhece estratégias/metodologias para usar no processo de ensino com alunos NEE.

Podemos então concluir que estes resultados denotam uma preocupação crescente em proporcionar uma equidade de oportunidades a todos os alunos, com vista ao reforço do carácter inclusivo da escola e revelam que a população inquirida está fortemente comprometida em favorecer o sucesso de todos os alunos, mesmo que a sua formação não seja especializada para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as duas escolas: Na escola da Torreira 17% dos inquiridos respondeu negativamente relativamente ao conhecimento das metodologias e estratégias a utilizar no processo de ensino/ aprendizagem em alunos com NEE. Tal facto pode dever-se, não ao desconhecimento das metodologias a adoptar, mas ao sentimento de falta de capacidade para lidar/trabalhar com crianças com características muito específicas, como é o caso das crianças com NEE.

Questão 3

Em caso afirmativo assinale as que utiliza:

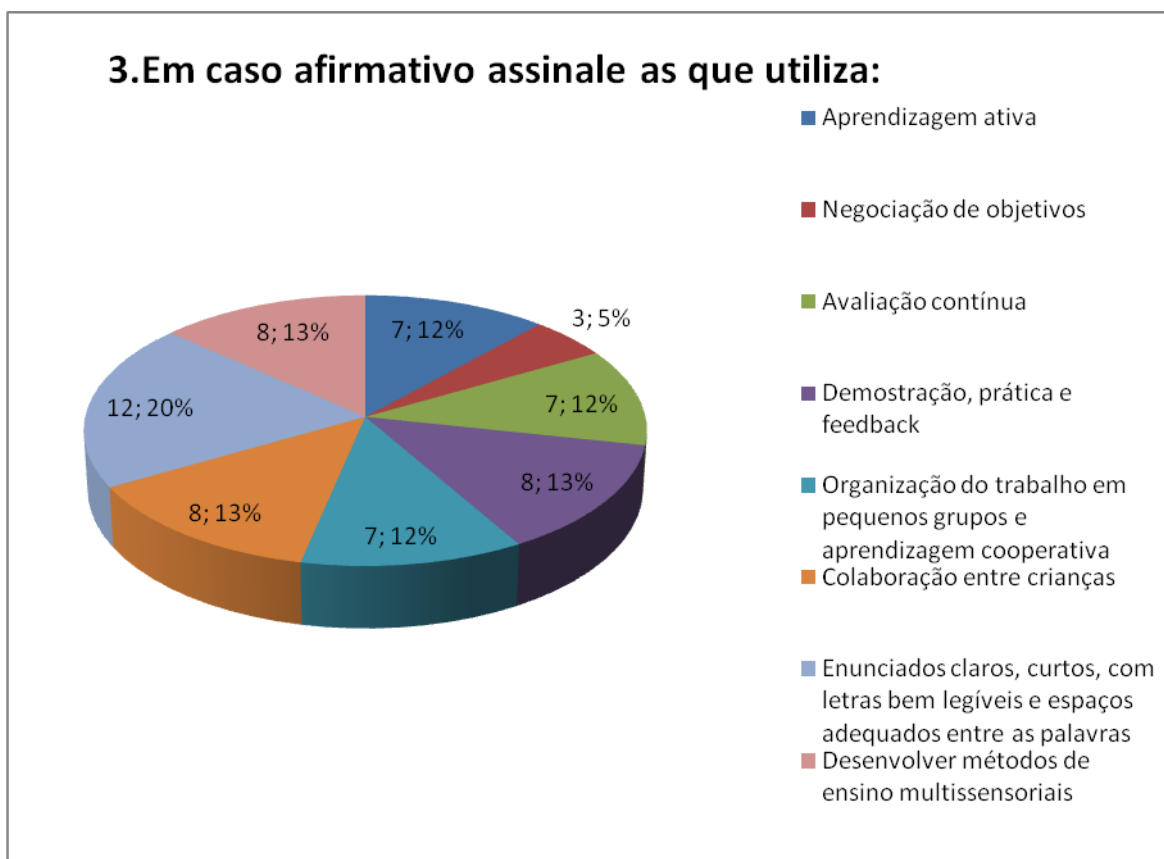


Gráfico 13. EBI/JI da Torreira

Da população inquirida, 20% utiliza enunciados claros, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre palavras. Entre os 13% e os 12% situam-se as restantes estratégias e metodologias, tais como o desenvolvimento de métodos de ensino multissensoriais e a aprendizagem ativa. Com 5% verifica-se a negociação de objetivos por parte do docente e o aluno com necessidades educativas especiais.

Pensamos que este parâmetro está um pouco distante do que seria pretendido, pois os objetivos devem ser adaptados aos interesses dos alunos para que o seu sucesso seja alcançado.

No entanto, é necessário ter em conta que o desenvolvimento destas crianças depende de muitos outros fatores, tais como a problemática associada, os estímulos e as experiências significativas que lhes são proporcionadas, dependendo claramente de um exercício de negociação.

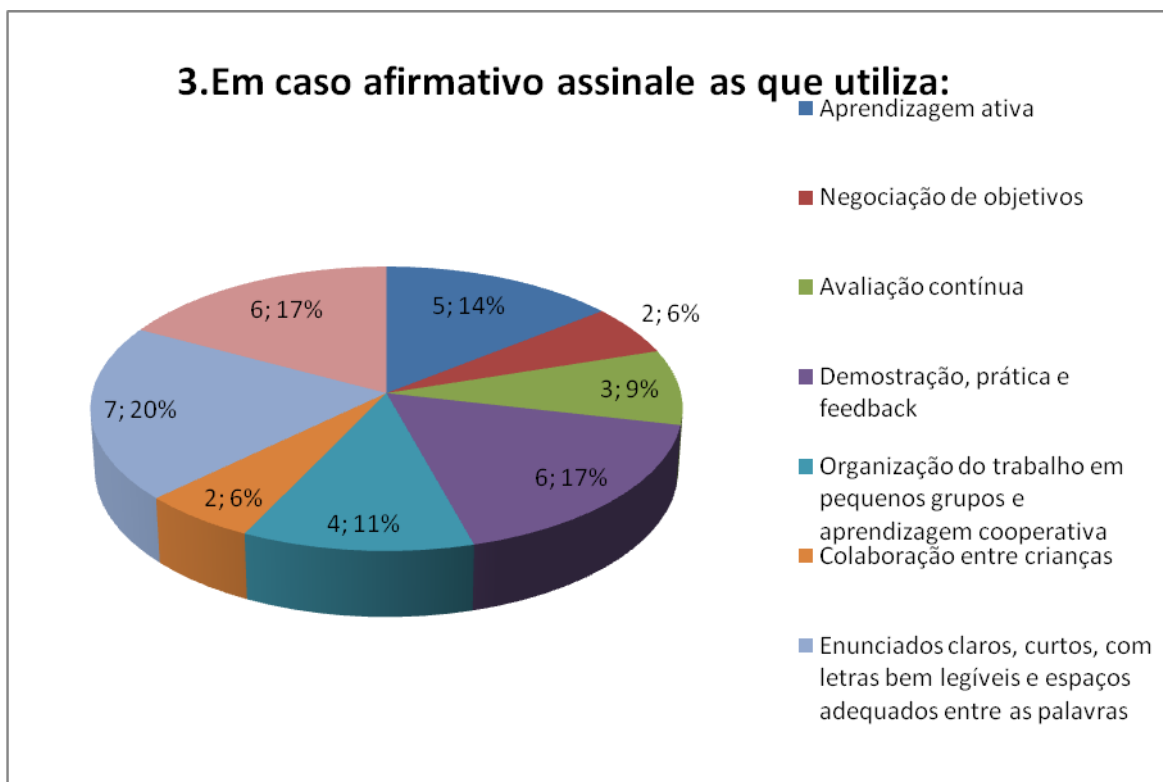


Gráfico 14. EB1 do Monte UEEA

Da população inquirida, 20% utiliza enunciados claros, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre palavras. 6% considera a negociação de objetivos entre o docente e o aluno com necessidades educativas especiais importante. É interessante verificar que os mesmos 6% consideram essencial a colaboração entre pares, pelo que a concretização dos objetivos passará necessariamente pela inclusão das crianças com NEE nas turmas de ensino regular e nas AECs, dadas as suas potencialidades. 17% defende a utilização dos métodos de ensino multissensoriais com a utilização dos 5 sentidos como estratégia para despertar a criança para a realidade que a rodeia, assim como a demonstração, prática e o feedback.

Comparação entre as duas escolas: Analisando os gráficos 13 e 14 é notório o valor mínimo de percentagem na questão da negociação dos objetivos o que não seria de esperar pois, no nosso entender, estes objetivos devem ser diversificados e individualizados incluindo todas as áreas de desenvolvimento pessoal e social, sendo a sua negociação indispensável ao desenvolvimento das crianças com NEE. Para além disso,

ambas as escolas apresentam valores muito semelhantes no que concerne às metodologias relativas ao desenvolvimento de métodos de ensino multisensoriais e à da demonstração, prática e *feedback*, o que denota a compreensão das reais dificuldades dos alunos com NEE que necessitam de uma estimulação multisensorial.

Questão 4

Possui formação para trabalhar com alunos com NEE.

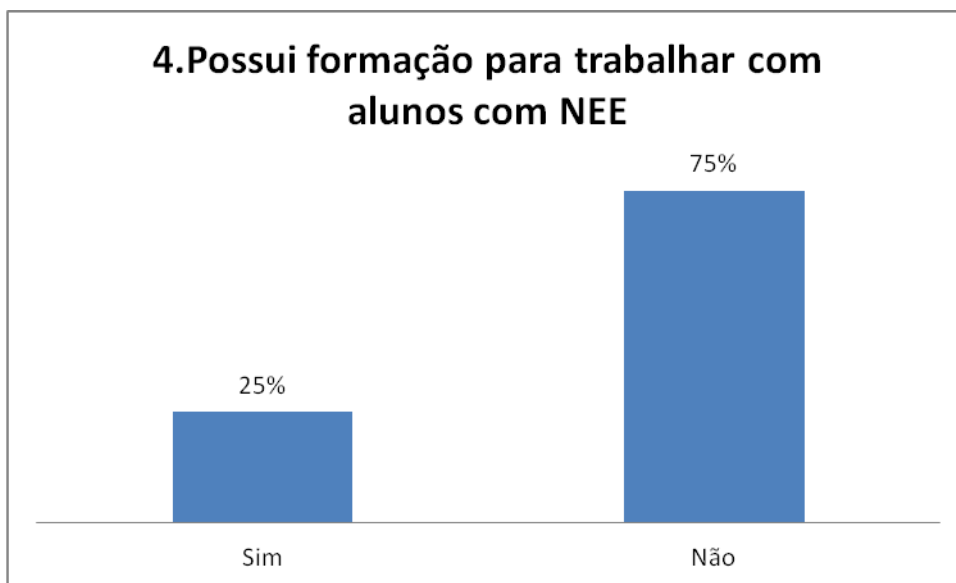


Gráfico 15 EBI/JI da Torreira

Fazendo uma leitura do gráfico 15, percebemos que 25% da população inquirida possui formação para trabalhar com alunos com NEE contra os 75% dos docentes que afirmam que não têm formação, tal como havíamos já concluído pela análise da questão relativa às habilitações literárias.

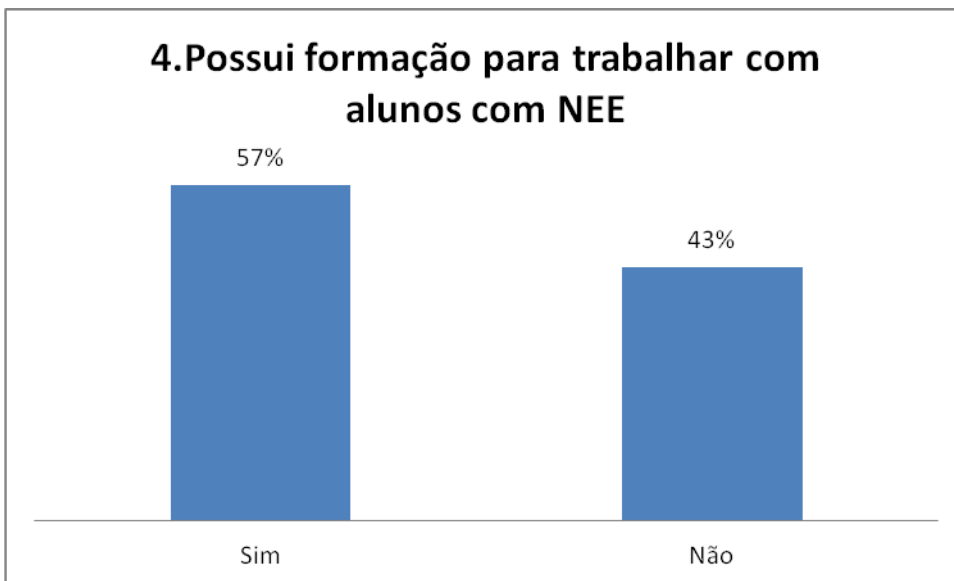


Gráfico 16. EB1 do Monte UEEA

Após a análise do gráfico 16, podemos observar que 57% dos inquiridos confirma a sua formação para trabalhar com alunos com NEE e 43% dizem agora não se sentirem aptos na sua formação. Resultados curiosos, uma vez que, na questão relativa às habilitações literárias 30% dos docentes terem afirmado ter pós-graduação em educação especial.

Comparação entre as duas escolas: É curioso verificar que na escola do Monte há maior percentagem de profissionais com formação para trabalhar com alunos com NEE do que na escola da Torreira, não obstante a qualidade do apoio e do ensino prestados em ambos os estabelecimentos. De facto verificou-se tratar-se de microespaços onde os professores, pais e alunos dialogam harmoniosamente, otimizando-se, desta forma as aprendizagens e colmatando-se possíveis lacunas existentes.

Questão 5

Em caso afirmativo, assinale o tipo de formação que possui.

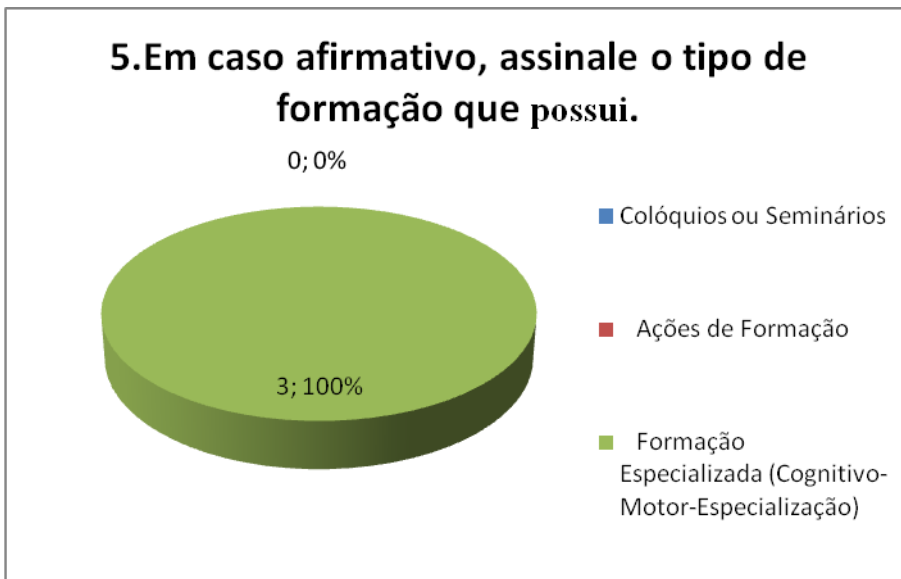


Gráfico 17. EBI/JI da Torreira

Dos docentes inquiridos que afirmaram ter formação para trabalhar com alunos com NEE, 100% afirma ter formação obtida numa especialização de Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

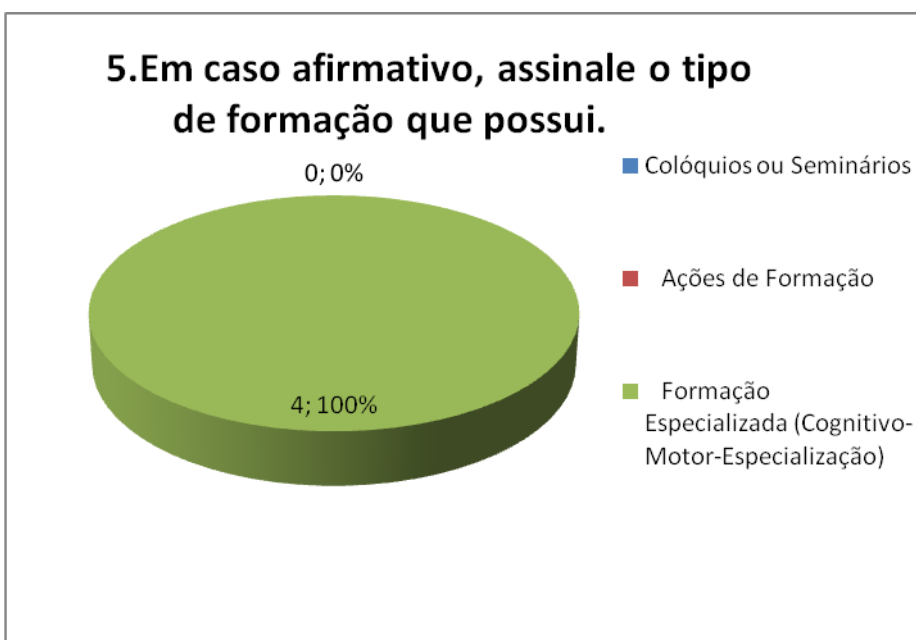


Gráfico 18. EB1 do Monte UEEA

De igual forma, nesta escola, 100% dos professores que referiu ter pós-graduação, afirmou ter formação obtida numa especialização de Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

Comparação entre as escolas: Consideramos que os resultados obtidos refletem os esforços feitos no sentido de proporcionar melhores respostas aos alunos com NEE.

Questão 6

Considera essencial os professores terem preparação/formação específica?

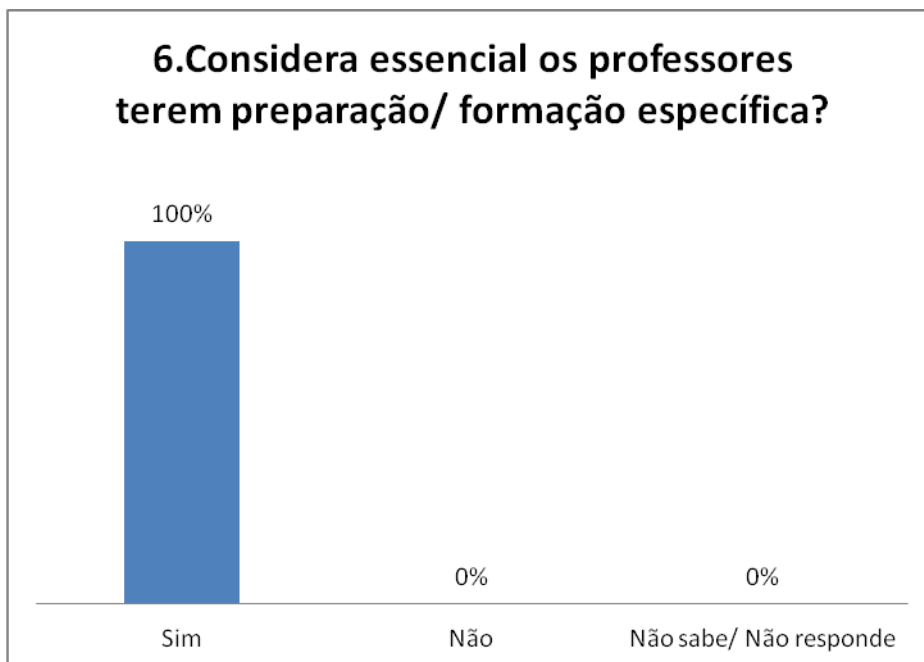


Gráfico 19. EBI/JI da Torreira

Através da leitura do gráfico 19, percebemos que a totalidade da população inquirida considera essencial ter preparação/formação para trabalhar com alunos com NEE.

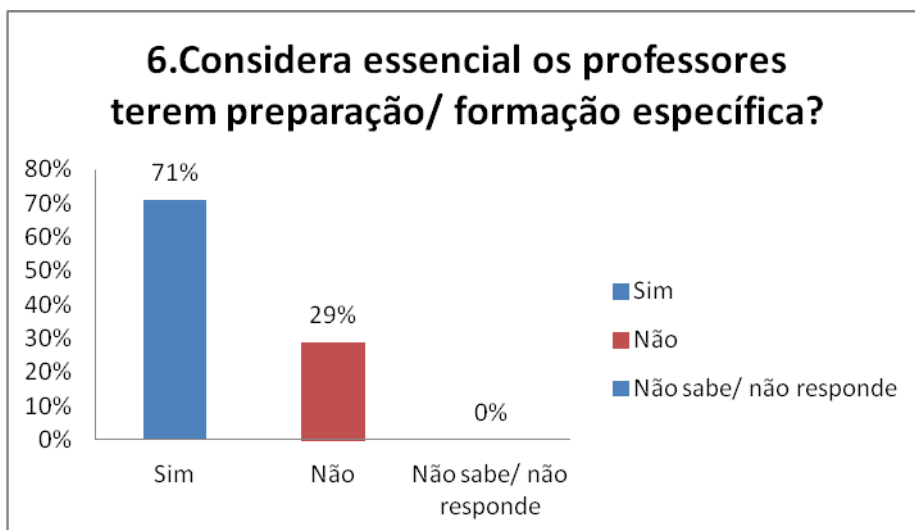


Gráfico 20. EB1 do Monte UEEA

Pela leitura do gráfico 20, percebemos que a maioria da população inquirida (71%) considera essencial ter preparação/formação para trabalhar com alunos NEE. No entanto, 29% acha que não é essencial essa formação, pois a prática pedagógica por si própria será uma ferramenta que os torna aptos para o trabalho com todas as crianças, independentemente nas suas necessidades.

Comparação entre as duas escolas: Apesar de tão próximas, as duas escolas em estudo apresentam resultados bem distintos no que concerne à formação específica dos docentes. Consideramos que a prática e o trabalho com estes alunos, independentemente da existência de formação específica traz vantagens para o desenvolvimento de metodologias e de práticas que se adequem às potencialidades das crianças de forma a colmatar as suas dificuldades. No entanto, também acreditamos que a formação especializada é uma mais valia que confere maior segurança aquando do tratamento de certas questões.

Questão 7

Em caso afirmativo assinale as que considera essenciais:

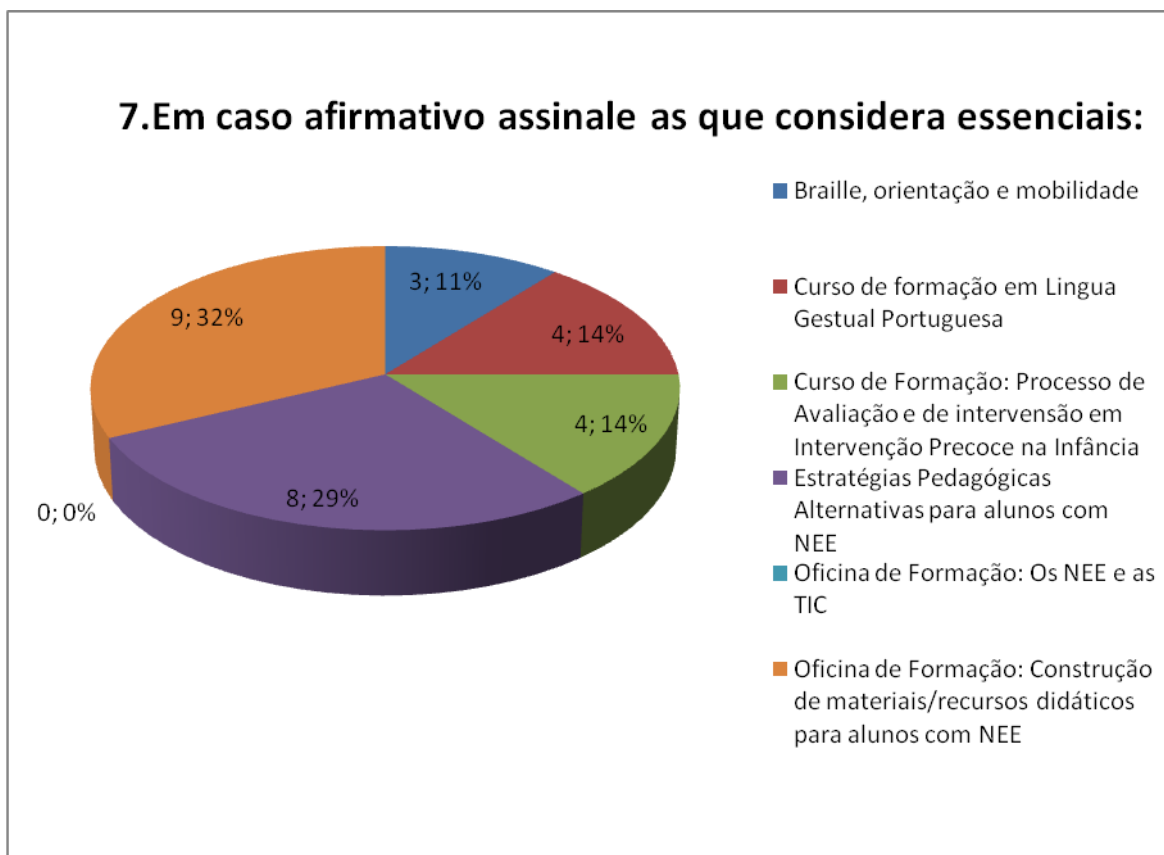


Gráfico 21. EBI/JI da Torreira

32% dos inquiridos considera essencial uma oficina de formação com construção de materiais e recursos didáticos. 29% dá prevalência às estratégias pedagógicas alternativas. 14% afirma que a linguagem gestual e um curso de formação no processo de avaliação precoce na infância os podia orientar melhor na prática pedagógica. 11% referiu que o braille, a orientação e a mobilidade podiam ser uma boa referência.

7. Em caso afirmativo assinale as que considera essenciais:

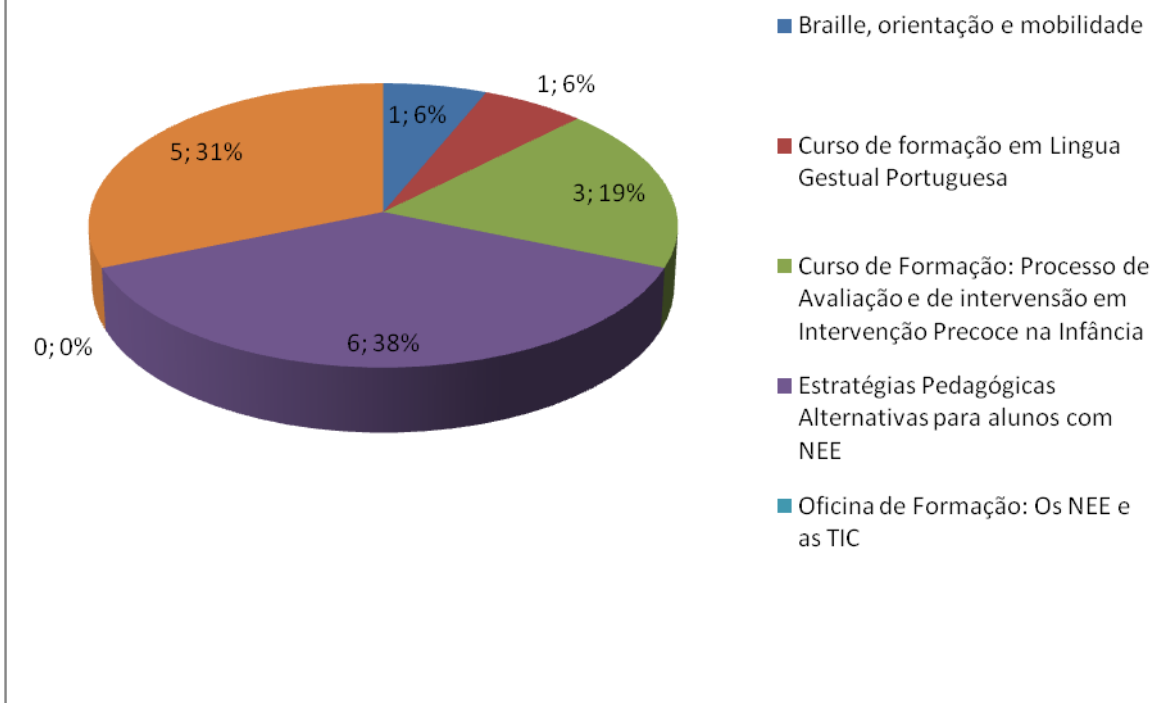


Gráfico 22. EB1 do Monte UEEA

Ao analisar o gráfico 22, 38 % dos inquiridos considera essencial as estratégias pedagógicas alternativas. 31% é de opinião que uma oficina de formação com construção de matérias e recursos didáticos seria uma mais valia para os diferentes casos de alunos com necessidades educativas especiais. 19% apontou para um curso de formação no processo de avaliação precoce na infância e para as suas vantagens. 6% considerou que o braille, orientação e mobilidade e o curso de linguagem gestual seriam de utilidade primordial na prática das suas atividades letivas.

Comparação entre as duas escolas: De referir que após a análise dos gráficos 21 e 22 as oficinas de Tic não mereceram tanta atenção, pelo que podemos concluir que será uma das atividades mais utilizadas pelos nossos docentes e onde estes se sentem mais confortáveis na sua docência.

Questão 8

Acha importante a inclusão de alunos com NEE na escola?

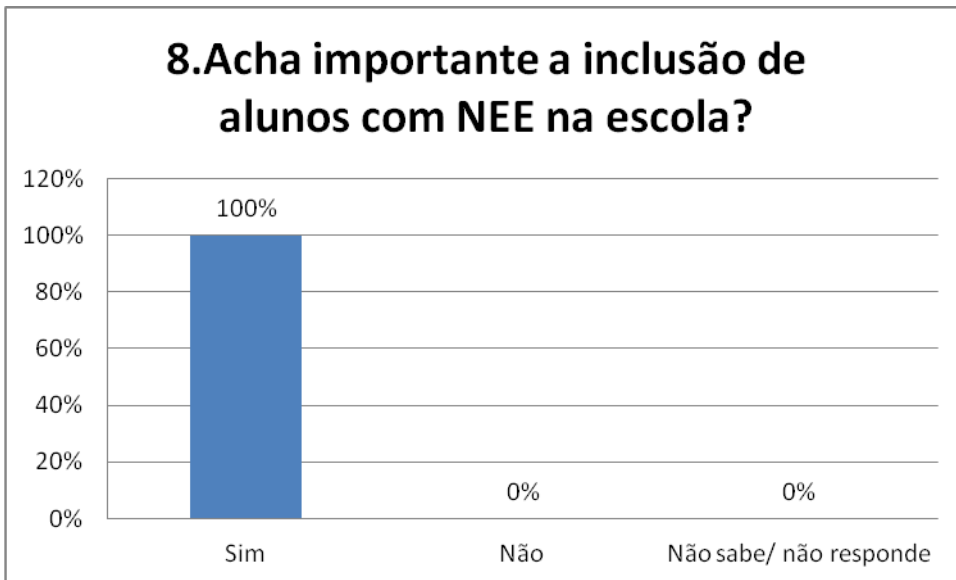


Gráfico23. EBI/JI da Torreira

Segundo o gráfico 23, 100% da população afirma que é importante a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

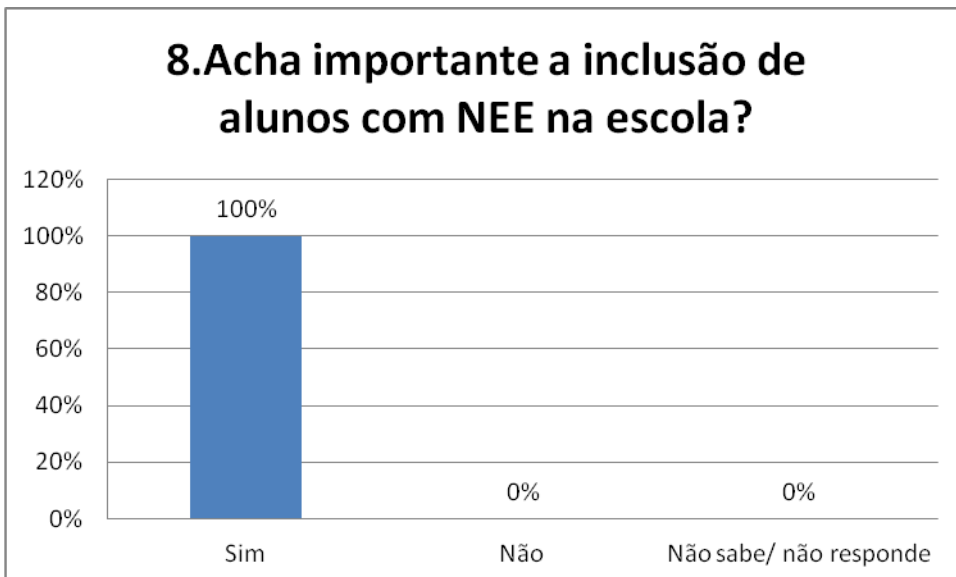


Gráfico24 EB1 do Monte UEEA

Segundo o gráfico 24, a totalidade da população afirma que é importante a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as duas escolas: A inclusão é vista nestas duas escolas, e perante os dados analisados, como um fator determinante, sendo importante a inclusão de alunos com NEE na escola, nomeadamente através das AECs.

Parte III As AECs na Educação Especial.

Questão1

As crianças desenvolvem as suas capacidades biológicas através da realização de atividades lúdicas (jogo, música, dança, desenho, pintura etc...)

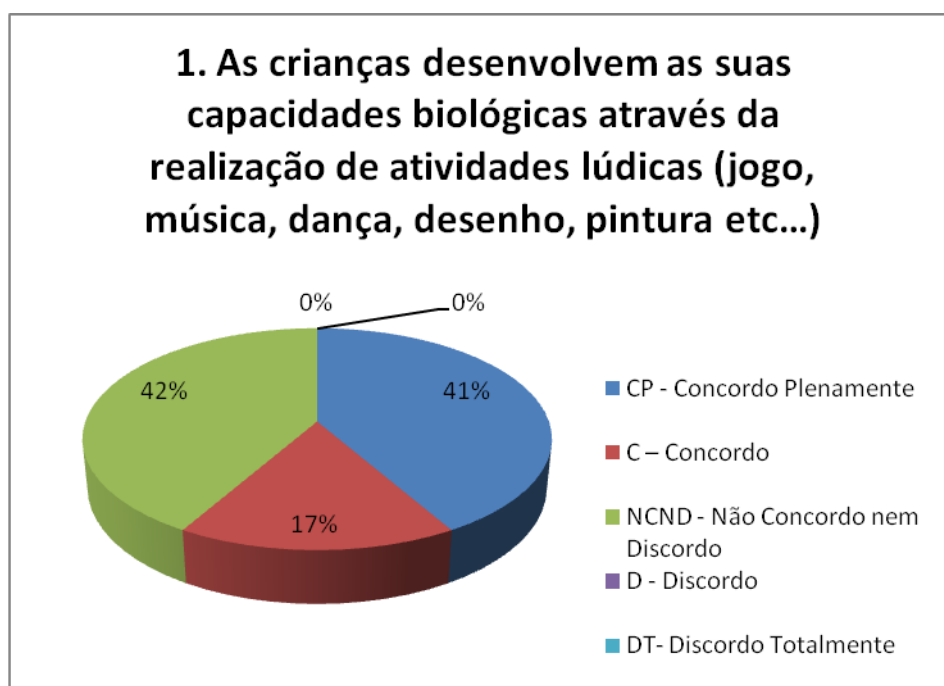


Gráfico 25 EBI/ JI da Torreira

Fazendo uma leitura do gráfico 25, percebemos que 42% da população inquirida não concorda nem discorda que as crianças desenvolvam as suas capacidades biológicas através da realização de atividades lúdicas. 41% concorda plenamente e 17% concorda. Parece-nos que os professores não estão ainda sensibilizados para as reais potencialidades biológicas das AECs.

1. As crianças desenvolvem as suas capacidades biológicas através da realização de atividades lúdicas (jogo, música, dança, desenho, pintura etc...)

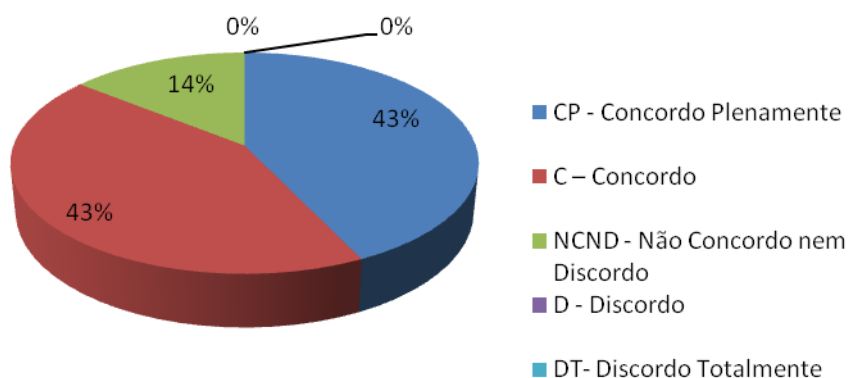


Gráfico 26. EB1 do Monte UEEA

Fazendo uma leitura do gráfico 26, percebemos que 43% da população inquirida concorda e concorda plenamente que o lúdico desenvolve as capacidades biológicas, num total de 86% de docentes inquiridos.

Podemos então afirmar que, para os docentes desta escola, as atividades lúdicas proporcionam o desenvolvimento das crianças, revelando que o crescimento destas crianças depende de muitos fatores, tais como a problemática associada, os estímulos e as experiências significativas que a pintura, jogo dança, música e o desenho lhes oferecem.

Comparação entre as duas escolas: Pela análise dos resultados obtidos parece-nos que em ambas as escolas existe uma boa perceção das AECs enquanto proporcionadoras do desenvolvimento biológico destas crianças, referindo que na escola da Torreira 42% dos inquiridos assinalou com maior incidência a opção não concordo nem discordo, talvez por haver maior desconhecimento em relação ao assunto ou por não terem opinião formada.

Questão 2

É pertinente recorrer a atividades lúdicas como estratégia de ensino.

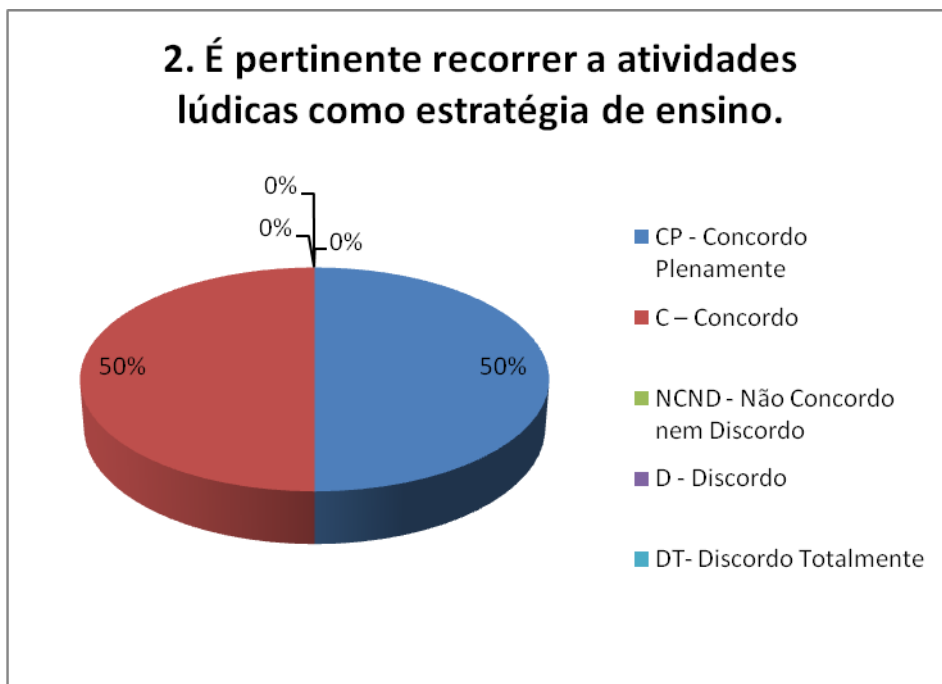


Gráfico 27. EBI/ JI da Torreira

Pela leitura do gráfico 27, observamos que 50% da população concorda e concorda plenamente que seja pertinente o recurso a atividades lúdicas como estratégia de ensino e de motivação para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais. Assim, 100% dos docentes apresentou inclinações de resposta de sentido afirmativo.

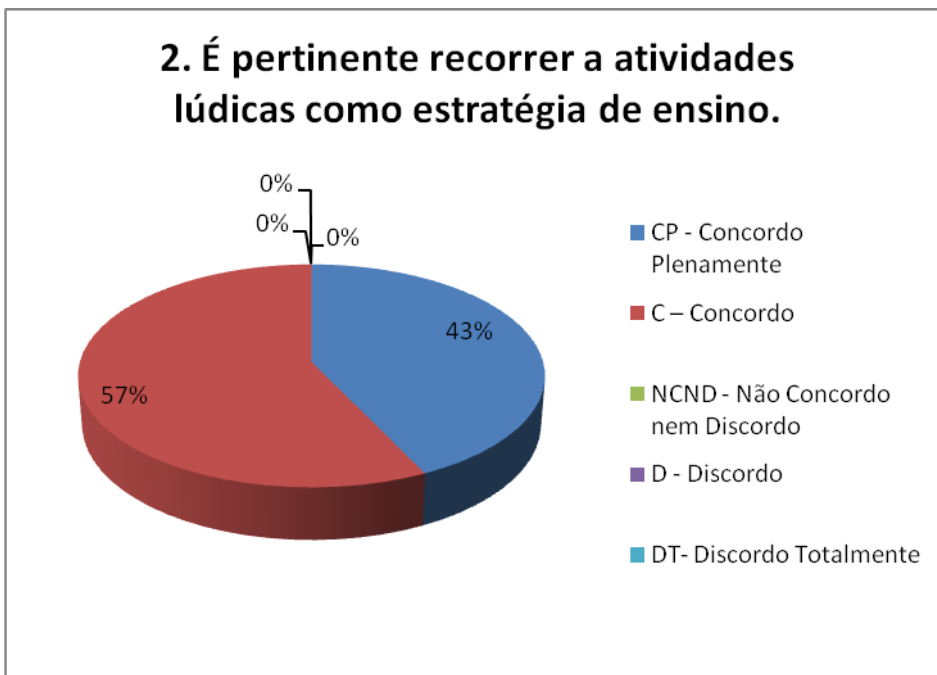


Gráfico 28. EB1 do Monte UEEA

Fazendo uma leitura do gráfico 28, observamos que 57% da população concorda e 43% concorda plenamente que seja pertinente recorrer a atividades lúdicas como estratégia de ensino e de motivação para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais, sendo o lúdico uma ferramenta de motivação e o conceito-chave para se proporcionarem aprendizagens significativas a estes alunos.

Comparação entre estas duas escolas: É pertinente verificar em correlação com os gráficos 25 e 26 que na escola do Monte onde existia maior consciencialização do desenvolvimento biológico proporcionado pelas AECs, agora verificam-se opiniões menos vincadas e acentuadas relativamente ao recurso a atividades lúdicas como estratégia de ensino, estando os docentes da Torreira ligeiramente mais recetivos à ideia de que as AECs são importantes para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (uma vez que apresentam uma percentagem superior de respostas “concordo plenamente”).

Questão 3

As AECs propiciam apenas entretenimento.

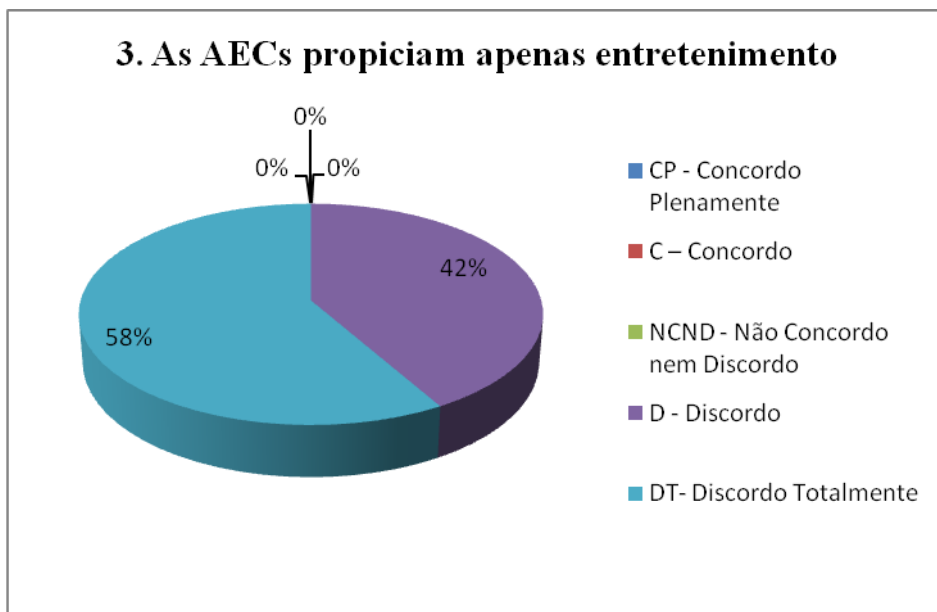


Gráfico 29. EBI/ JI da Torreira

Através do gráfico 29, verificamos que 58% da população discorda totalmente de que as atividades lúdicas propiciam apenas entretenimento. 42% discordam de que este tipo de atividades sejam apenas meros entretenimentos ou atividades de tempos livres, reconhecendo a importância das AECs para o desenvolvimento das crianças com NEE.

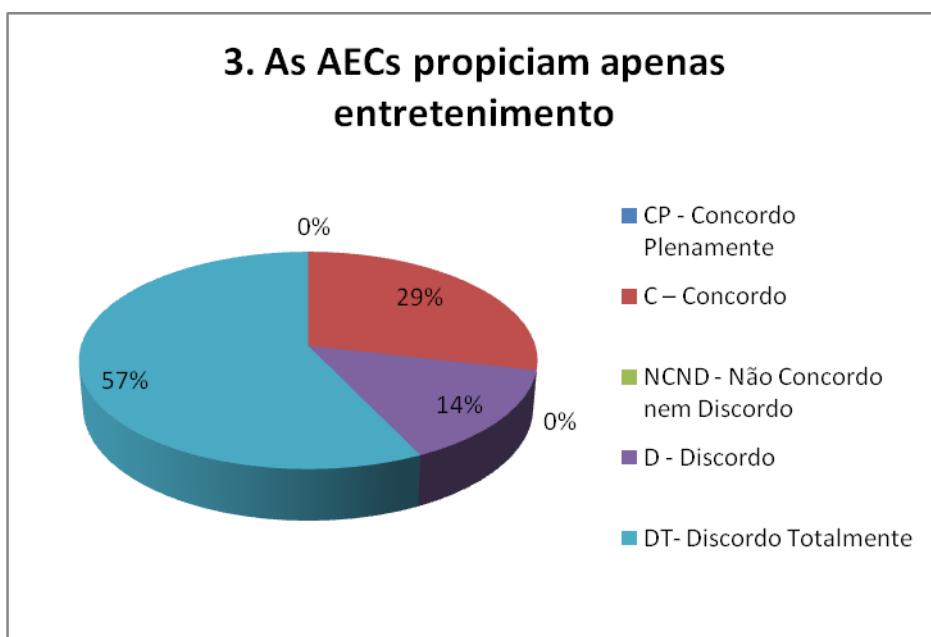


Gráfico 30. EB1 do Monte UEEA.

Através do gráfico 30, verificamos que 57% da população discorda totalmente de que as atividades lúdicas propiciam apenas entretenimento e 14% discordam que este tipo de atividades apenas seja um mero entretenimento. No entanto, 29% dos docentes concorda com esta afirmação, o que pode levar a supor um certo descontentamento pela forma como estas atividades estão a ser implementadas na escola, bem como pelas orientações a nível de políticas educativas relativamente a estas atividades.

Comparação entre as duas escolas: Em ambas as escolas se reconhece o caráter pedagógico das AECs, com especial destaque para a da Torreira, onde as opiniões dos inquiridos são mais convergentes.

Muitos têm sido os progressos no âmbito da formação fornecida ou procurada pelos agentes educativos, tal como podemos constatar através dos resultados obtidos. No entanto e dada a complexidade e especificidade das características e necessidades das crianças com necessidades educativas especiais, o lúdico será um passaporte para novas aquisições para que se possam adaptar à sociedade.

Questão 4

As AECs estimulam o desenvolvimento cognitivo de alunos com NEE.

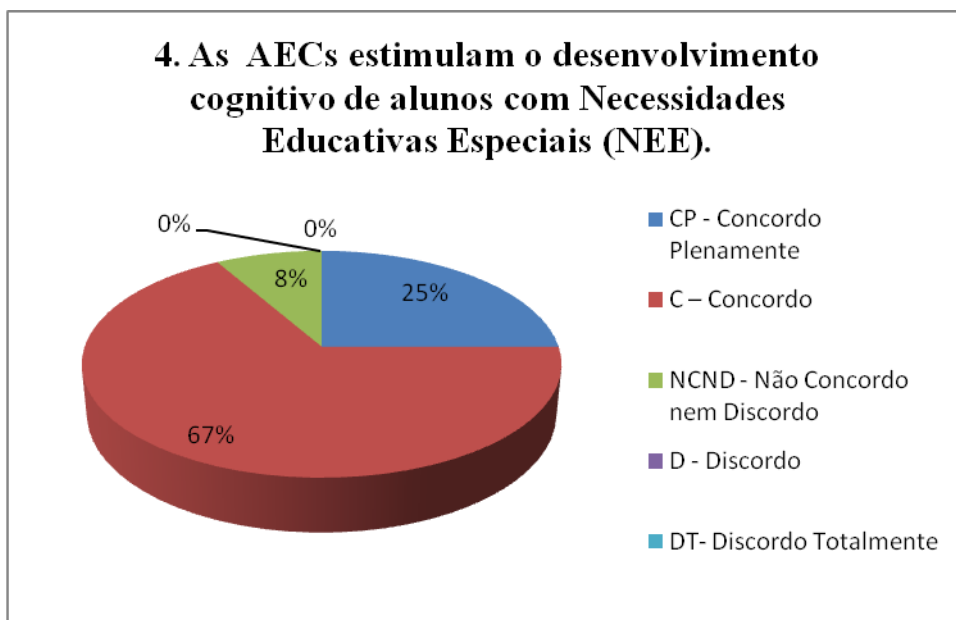


Gráfico 31. EBI/JI da Torreira

67% dos inquiridos concorda que as atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educativas especiais e 25% concorda plenamente. Apenas 8% não concorda nem discorda.

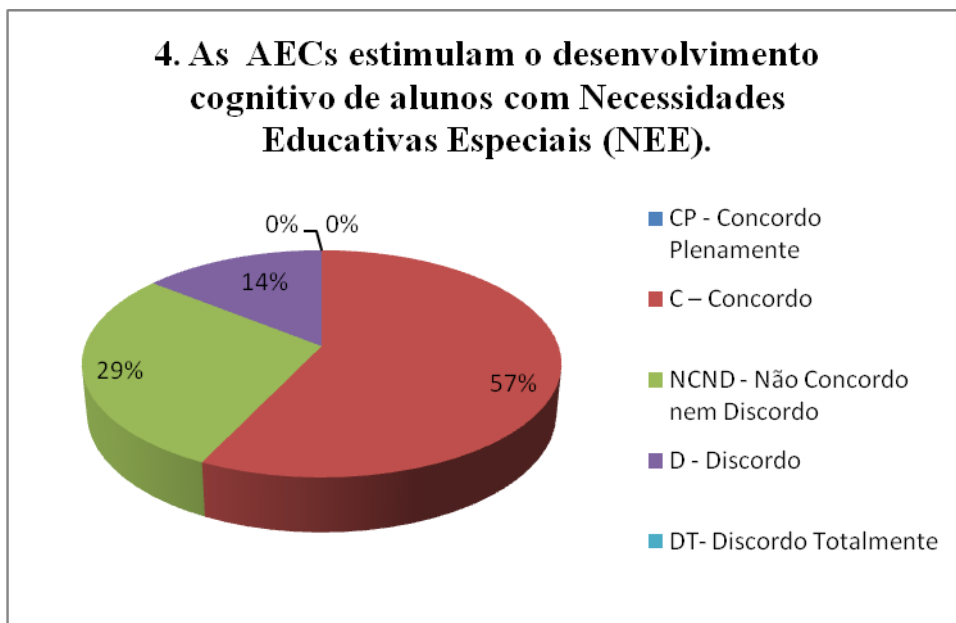


Gráfico 32. EB1 do Monte UEEA

Na escola básica do Monte, 57% dos inquiridos concorda que as atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educativas especiais; 29% não concorda nem discorda e apenas 14% concorda plenamente que o lúdico estimule o desenvolvimento cognitivo.

Comparação entre estas duas escolas: Segundo estes gráficos, a quase totalidade da população considera importante as atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, pois estas atividades proporcionam oportunidades de aprendizagens significativas a estas crianças e uma boa prática da integração escolar e de trabalho de pares. Em ambas as escolas existe consciência da importância das AECs para o desenvolvimento cognitivo das crianças com NEE, com um ênfase especial para a escola da Torreira.

Questão 5

O lúdico favorece a aquisição de conhecimentos.

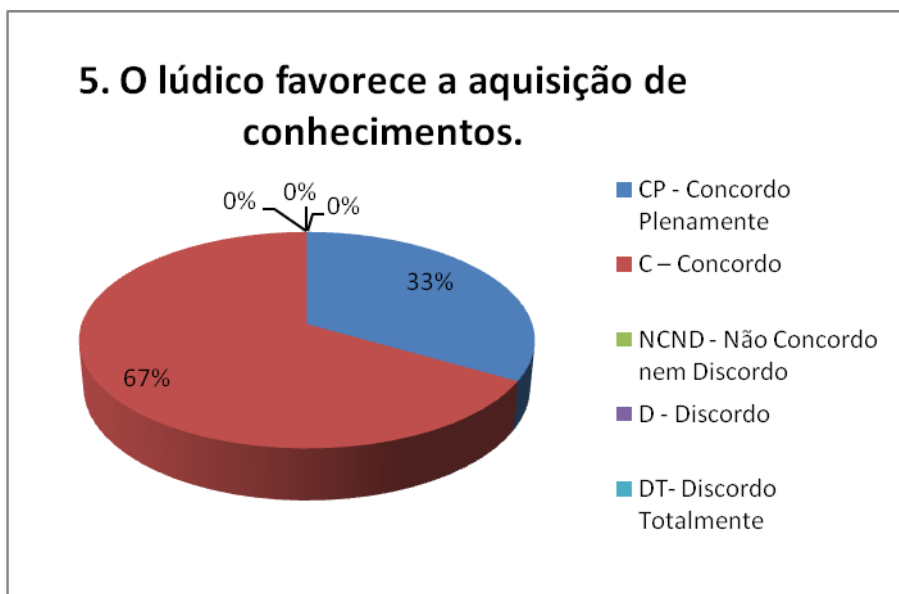


Gráfico 33. EBI/JI da Torreira

Fazendo uma leitura do gráfico 33, observamos que 67% da população concorda que o lúdico favorece a aquisição de conhecimentos e 33% concorda plenamente.

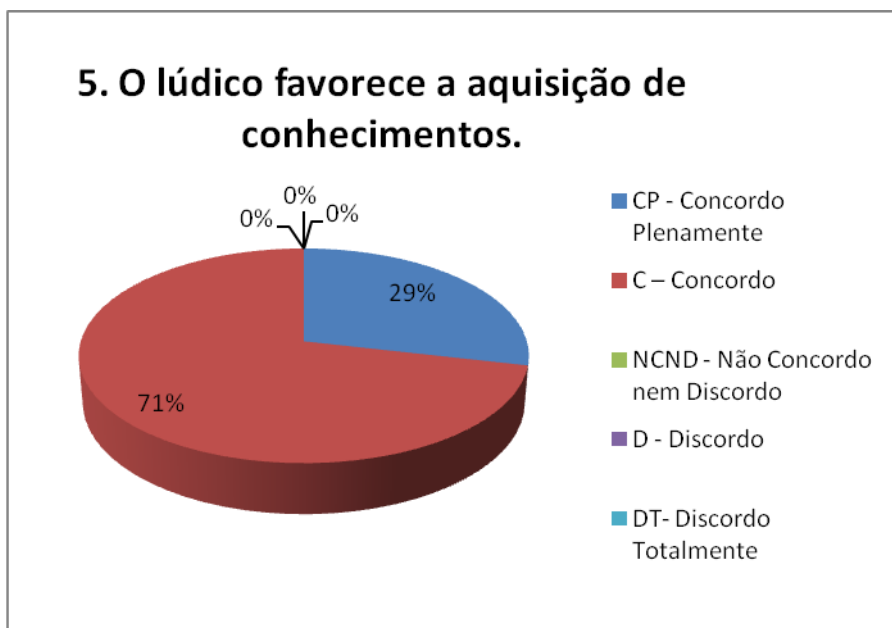


Gráfico 34. EB1 do Monte UEEA

Partindo da leitura do gráfico 34, observamos que 71% da população concorda que o lúdico favorece a aquisição de conhecimentos e 29% concorda plenamente.

Comparação entre as duas escolas: As respostas das duas escolas são convergentes, atribuindo os inquiridos especial destaque ao aspeto emocional que o lúdico envolve como forma de desenvolver competências nos alunos com NEE.

De facto, o lúdico pode ser uma motivação para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais, influenciando a quantidade e a qualidade das possibilidades educativas oferecidas a estas crianças, pelo que será então uma das formas privilegiadas de relacionamento com o mundo que as rodeia.

Podemos afirmar que o objetivo do lúdico é o de diagnosticar as necessidades reais dos alunos e o de estimular os interesses tanto dos docentes, como dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem.

Questão 6

O lúdico facilita o processo de ensino/aprendizagem.

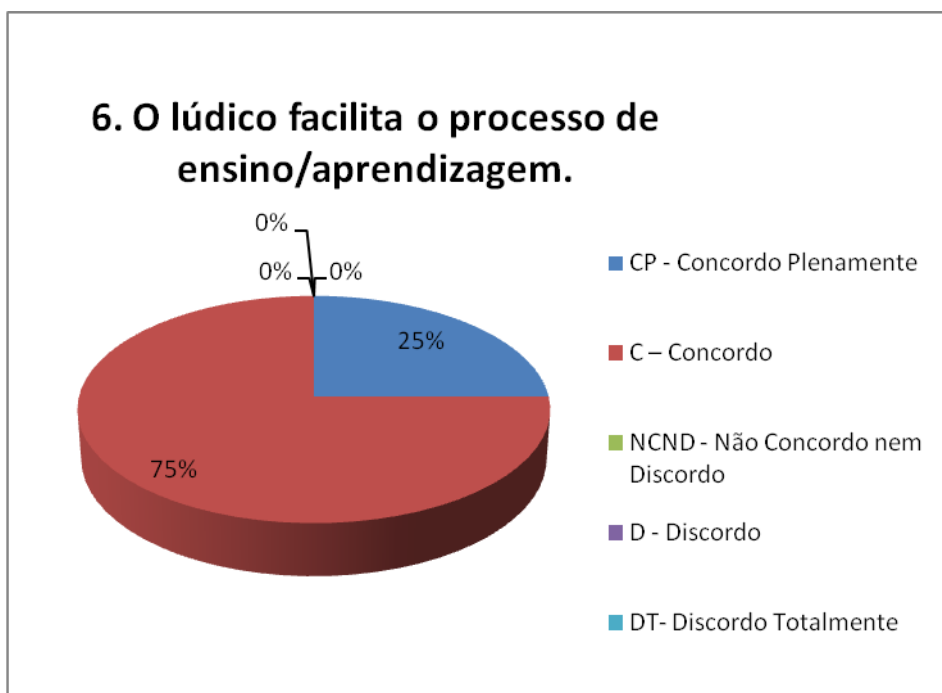


Gráfico 35. EBI/JI da Torreira

É importante verificar, através do gráfico 35, que 75% dos inquiridos concorda e 25% concorda plenamente que o lúdico pode favorecer o processo ensino/aprendizagem, em especial de crianças com NEE.

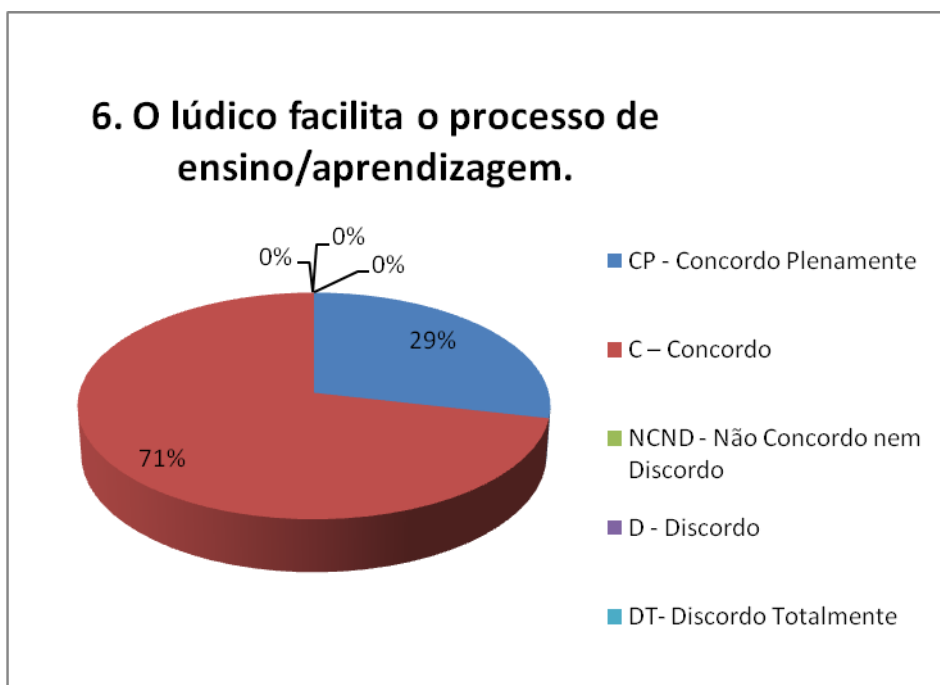


Gráfico 36. EB1 do Monte UEEA

71% dos inquiridos concorda e 29% concorda plenamente que o lúdico seja um elemento motivador e uma estratégia utilizada para o processo de ensino/aprendizagem.

Comparação entre estas duas escolas: É curioso verificar a semelhança de resultados obtidos nesta questão, pelo que podemos concluir que os docentes consideram que o lúdico desperta os mecanismos de aprendizagem nos alunos com NEE, através de um envolvimento mais pessoal das crianças nas atividades.

De facto, os alunos com necessidades educativas especiais ao experienciarem o lúdico sentem-se mais realizados e motivados, pois têm oportunidade de realizar aprendizagens mais significativas, de acordo com as suas necessidades específicas.

Questão 7

Podem ocorrer mudanças significativas na complexidade das operações mentais em alunos com NEE através da participação em atividades lúdicas.

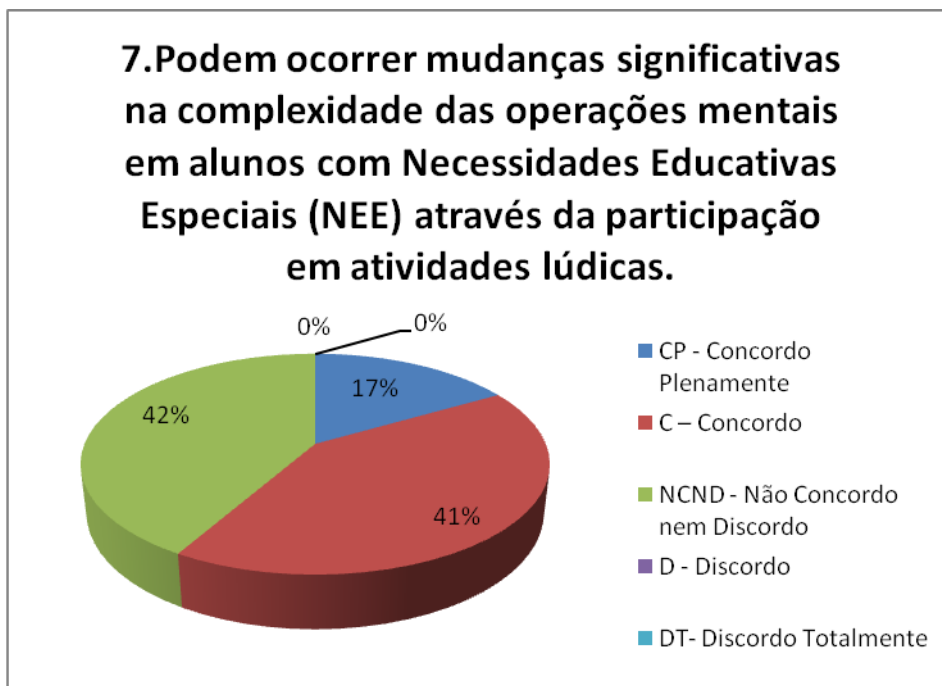


Gráfico 37. EBI/JI da Torreira

Observando o gráfico 37, concluímos que 42% da população não concorda nem discorda que possam haver mudanças significativas das operações mentais em alunos com necessidades educativas especiais através da participação em atividades lúdicas, talvez por desconhecimento deste aspeto específico. No entanto 41% concorda e 17% concorda plenamente.

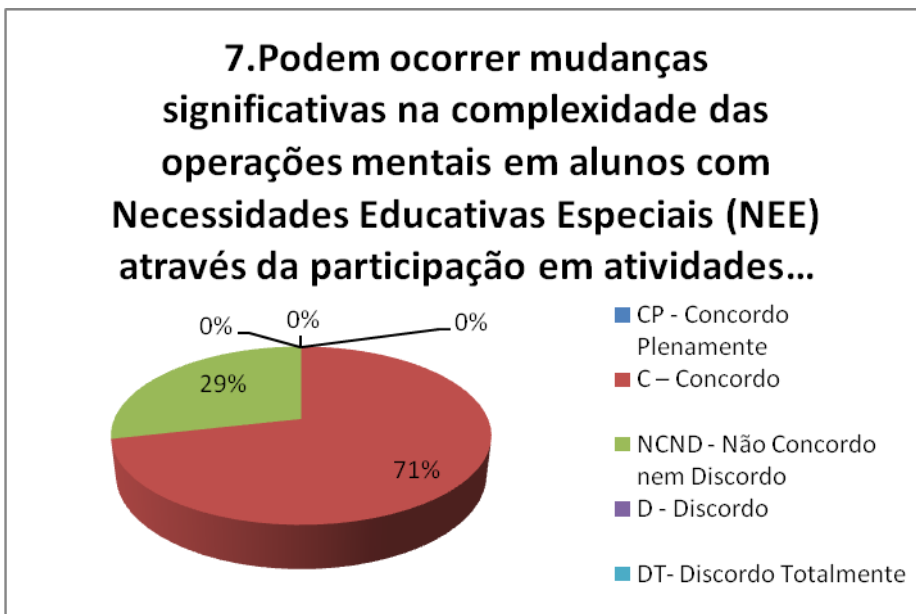


Gráfico 38. EB1 do Monte UEEA

Observando o gráfico 38, concluímos que 71% da população concorda que possam haver mudanças significativas das operações mentais em alunos com necessidades educativas especiais através da participação em atividades lúdicas. De salientar que 29% não concorda nem discorda.

Comparação entre estas duas escolas: Em ambas as escolas se compreendem as mudanças ocorridos nos alunos NEE através das AECs. No entanto, na escola do Monte essa consciência parece mais agudizada, uma vez que é menor a percentagem de respostas “não concordo nem discordo”.

Pensamos que não será despropositado afirmar que as crianças com necessidades educativas especiais podem encarar as diferentes situações lúdicas, mobilizando esquemas mentais que estimulem o pensamento mais eficazmente.

Questão 8

As atividades lúdicas promovem a estrutura da linguagem.

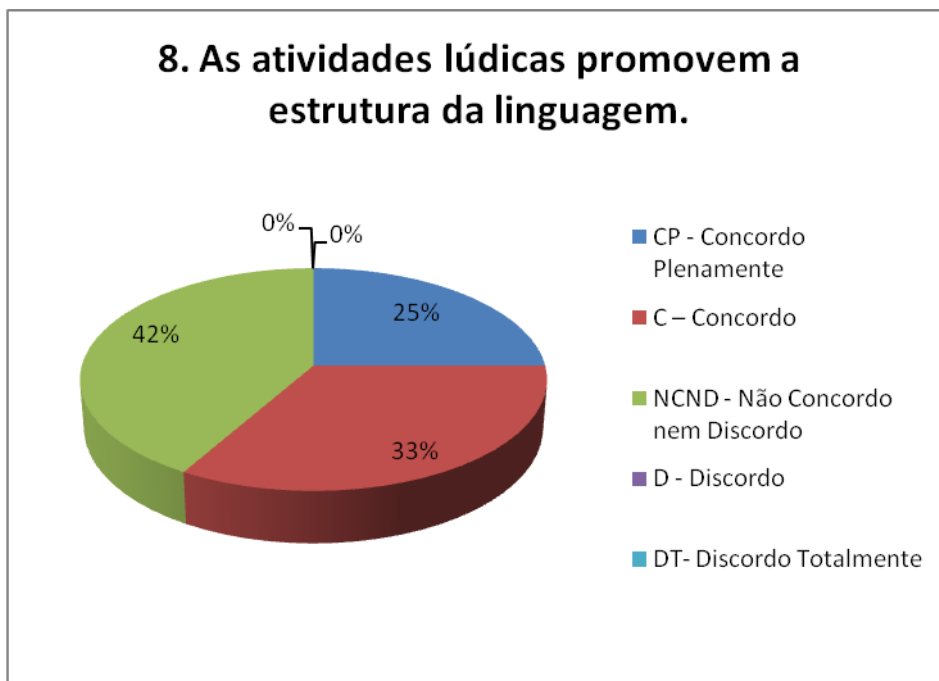


Gráfico 39. EBI/JI da Torreira

De acordo com a análise do gráfico 39, concluímos que 42% dos inquiridos não concorda nem discorda que as atividades lúdicas promovam o desenvolvimento da linguagem, 33% concorda e 25% concorda plenamente.

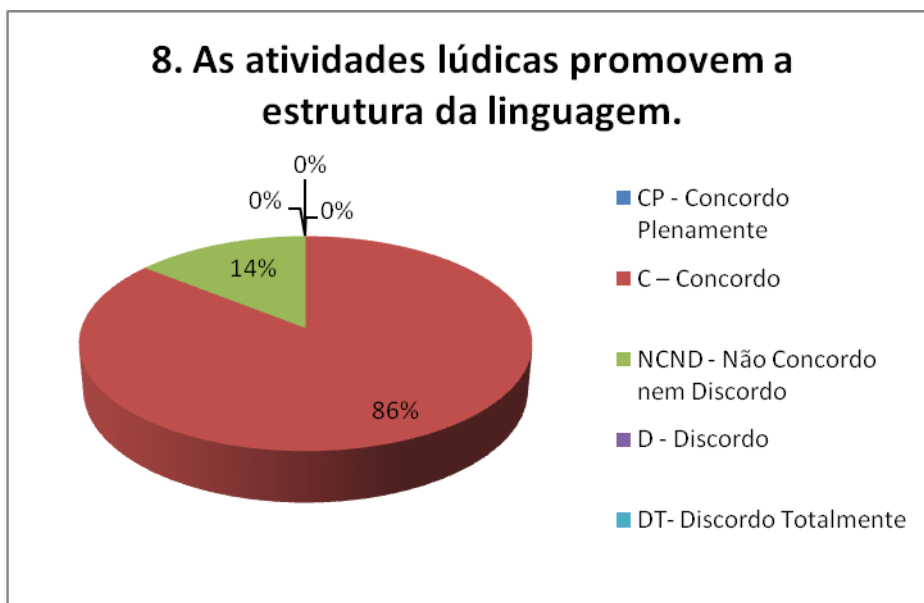


Gráfico 40. EB1 do Monte UEEA

Da análise do gráfico 40, concluímos que 86% dos inquiridos concorda e 14% não concorda nem discorda que as atividades lúdicas promovem a estrutura da linguagem.

Comparação entre as duas escolas: Fazendo uma análise comparativa entre os gráficos 39 e 40, podemos verificar que, enquanto na escola da Torreira a população está muito dividida quanto ao facto de as atividades lúdicas promoverem a estrutura da linguagem, sendo que uma elevada percentagem dos inquiridos (42%) não tem opinião formada sobre o assunto ou desconhece o assunto em questão, na escola do Monte, a maioria da população (86%) concorda com a afirmação, demonstrando, por um lado, maior receptividade à mudança e, por outro, maior compreensão da riqueza que as AECs e as atividades a elas inerentes proporcionam às crianças com NEE.

"A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa conceção de educação para além da instrução". (SANTOS, 2001, p. 53)

Podemos então referir que é no jogar no brincar que a criança com necessidades educativas especiais reproduz as suas vivências, o “jogo do faz de conta” onde é levada a assimilar, expressar, partilhar e construir a sua realidade e a comunicar com o seu parceiro. Em suma, as atividades lúdicas por serem detentoras de uma parte prática e teórica com carácter lúdico e facultativo promovem a estrutura da linguagem pela mobilização e acionamento dos mecanismos cognitivos, intelectuais e de linguagem.

Questão 9

A cultura não é transmitida através do lúdico.

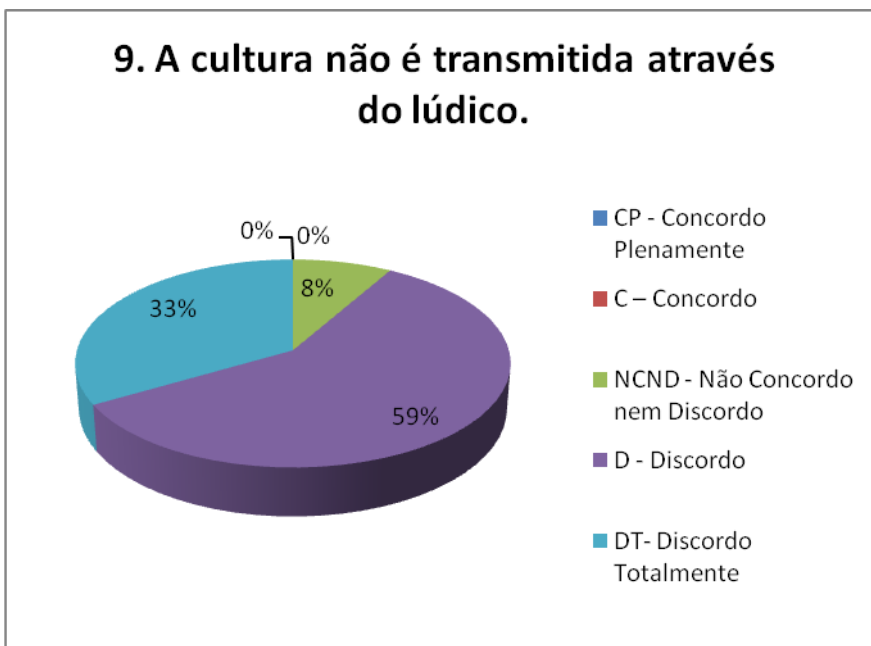


Gráfico 41. EBI/JI da Torreira

59% da população inquirida discorda e 33% discorda totalmente, apenas 8% não concorda nem discorda que a cultura não seja transmitida através do lúdico.

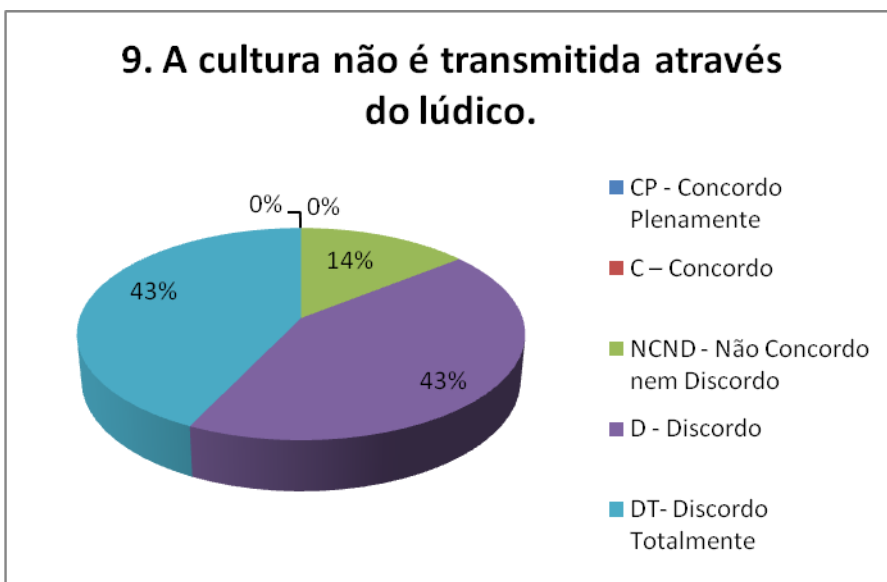


Gráfico 42. EB1 do Monte UEEA

43% da população inquirida discorda e discorda totalmente (perfazendo um total de 86%), apenas 14% não concorda nem discorda que a cultura não seja transmitida através do lúdico.

Comparação entre as duas escolas: É pertinente verificar que na escola da Torreira a percentagem dos inquiridos que valorizam o lúdico como transmissor de cultura é superior à da escola do Monte (onde há uma maior percentagem de respostas de não implicação), sendo respetivamente de 92% e de 86%, pelo que podemos afirmar com clareza que as AECs são importantíssimas em ambas as escolas e são vistas como fatores privilegiados de desenvolvimento e de integração dos alunos com NEE.

Assim, entende-se que a nossa herança cultural está relacionada com um conjunto de valores que nos são transmitidos através do processo de socialização que se efetua de geração em geração. Será então pertinente afirmar que a cultura de cada povo é uma herança que possui a capacidade de refletir uma sociedade, concluindo-se então acerca da relevância do lúdico.

Questão 10

As AECs são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças.

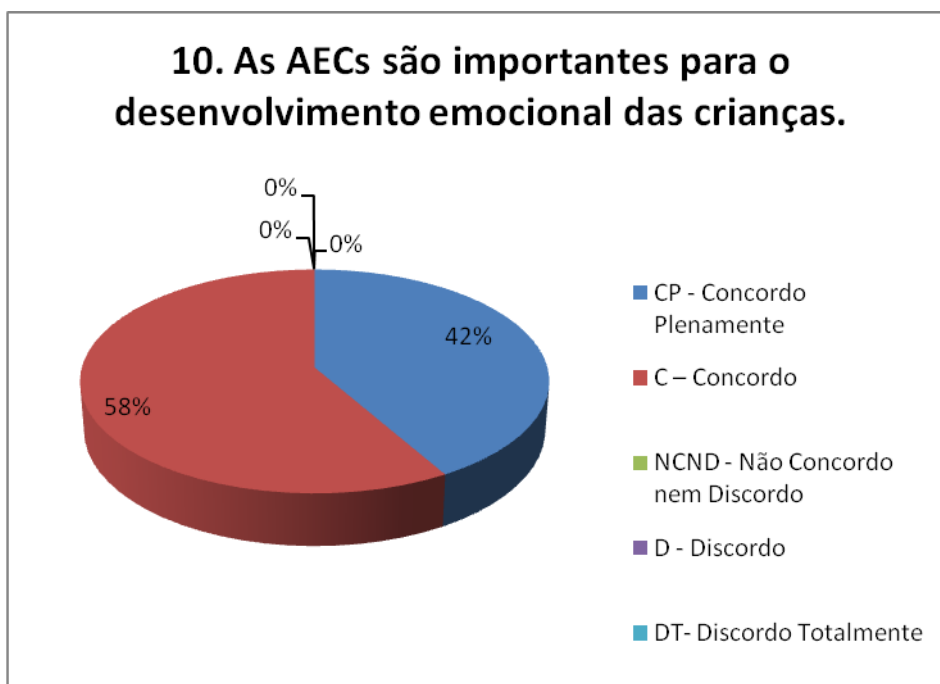


Gráfico 43. EBI/JI da Torreira

58% dos inquiridos concorda e 42% concorda plenamente que as AECs são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças.

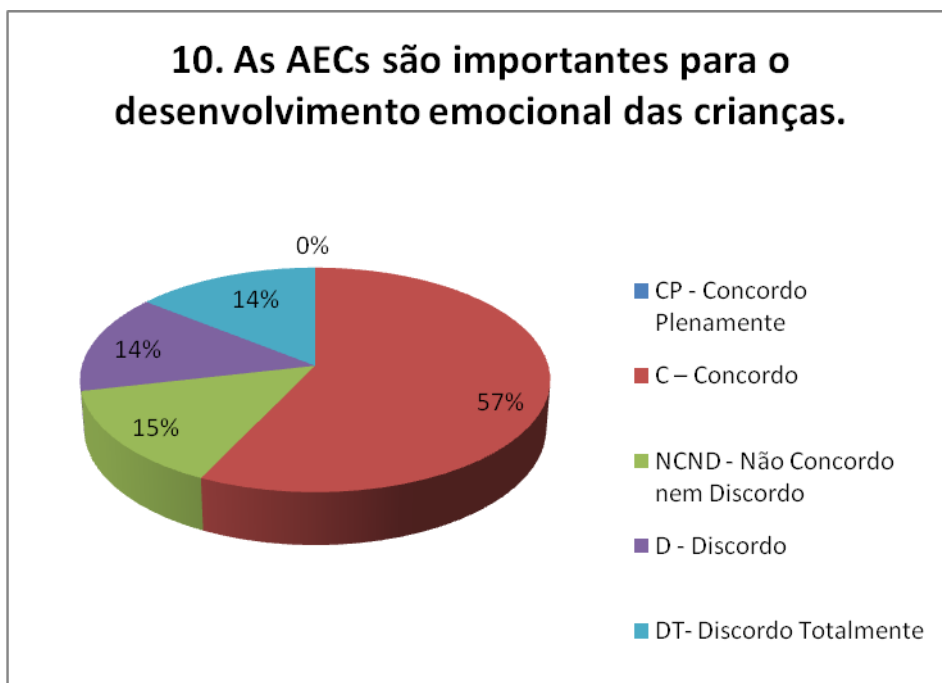


Gráfico 44. EBI do Monte UEEA

Na escola do Monte, 57% dos inquiridos concorda, 14% concorda plenamente, 15% não concorda nem discorda e 14% discorda que as AECs são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças.

Comparação entre as duas escolas: Quanto a esta questão, as duas escolas apresentam posições bem distintas, sendo de realçar que na escola da Torreira a totalidade da população inquirida considera que as AECs favorecem o desenvolvimento emocional das crianças, enquanto na escola do Monte 14% da população discorda totalmente desta afirmação e 15 % tem dúvidas, talvez por as crianças com NEE existentes nesta escola necessitarem de outros apoios mais específicos e técnicos em virtude das suas limitações.

Segundo os autores, é através da diferenciação das estratégias e das diferentes atividades que se pode estimular o desenvolvimento emocional das crianças. É na experimentação de diferentes conceitos que a criança com necessidades educativas especiais pode ser estimulada e ser inserida num grupo de trabalho e obter o sucesso.

Questão 11

As AECs favorecem a autonomia dos alunos com NEE.

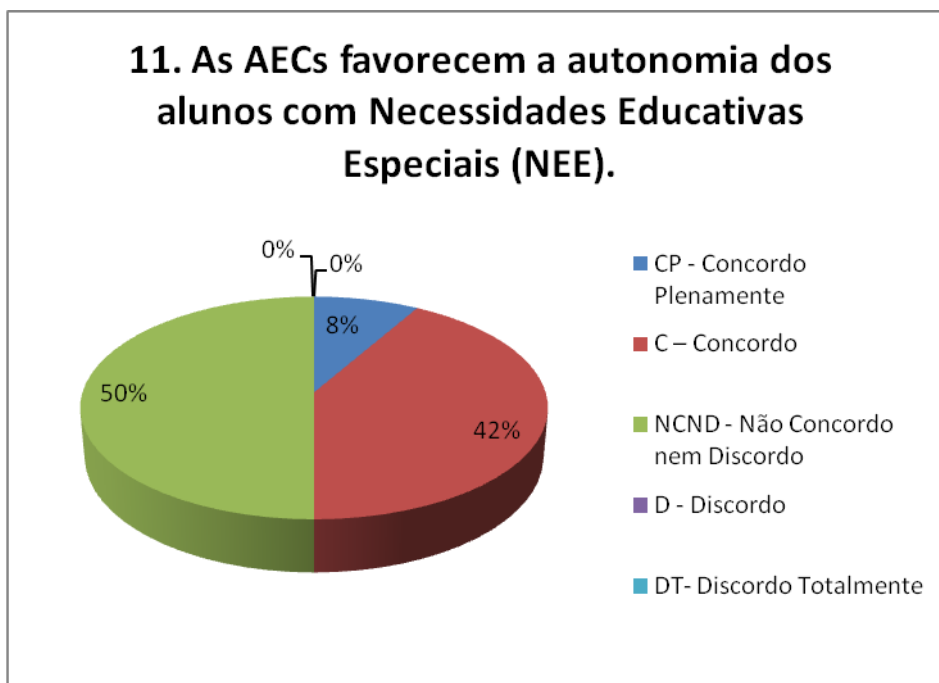


Gráfico 45. EBI/JI da Torreira

Na escola da Torreira, 50% dos docentes inquiridos não concorda nem discorda, 42% concorda e 8% da população inquirida concorda plenamente que as AECs favorecem a autonomia dos alunos com necessidades educativas especiais.

Podemos referir que, na atividade desportiva oferecida nesta escola, estes alunos consoante as suas limitações e potencialidades, ao trocarem de roupa podem adquirir autonomia pessoal numa pequena rotina diária. As diferentes atividades fornecem assim ao aluno um conjunto de capacidades para que a criança possa assumir-se como membro da sociedade.

11. As AECs favorecem a autonomia dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

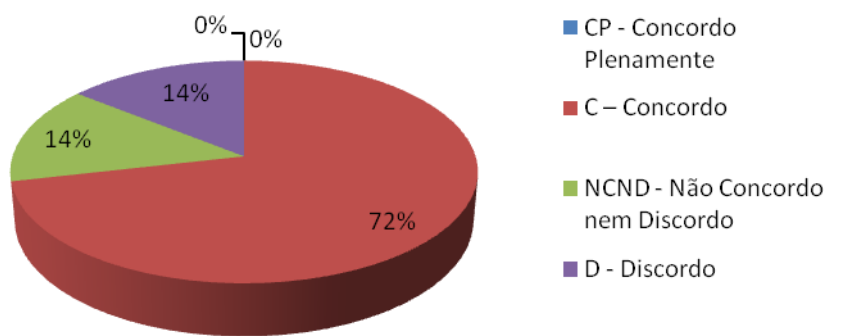


Gráfico 46. EB1 do Monte UEEA

Do gráfico 46 podemos analisar que 72% concorda, 14% não concorda nem discorda e 14% discorda que as AECs favorecem a autonomia dos alunos com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as escolas: Na escola da Torreira, a população inquirida demonstrou estar muito dividida quanto à questão da autonomia que as AECs proporcionam às crianças com NEE, até porque estamos a falar de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico que apresentam limitações graves e de carácter permanente, o que comprometerá necessariamente a sua autonomia, sendo necessárias muitas outras estratégias e metodologias, para além das AECs, para os levar a desenvolverem o exercício da sua autonomia. Quanto à escola do Monte, as AECs aparecem mais sobrevalorizadas como veículos para a aquisição da autonomia por parte destas crianças.

Questão 12

A criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas são estimuladas através do lúdico.

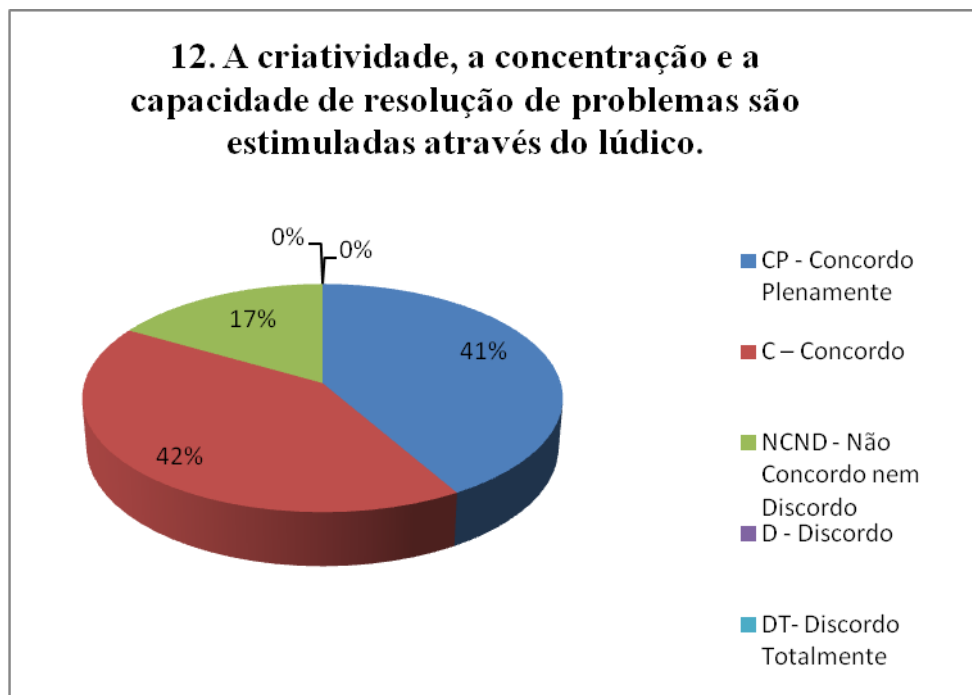


Gráfico 47. EBI/JI da Torreira

42% da população inquirida concorda, 41% concorda plenamente e 17% não concorda nem discorda que a criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas sejam estimuladas através do lúdico.

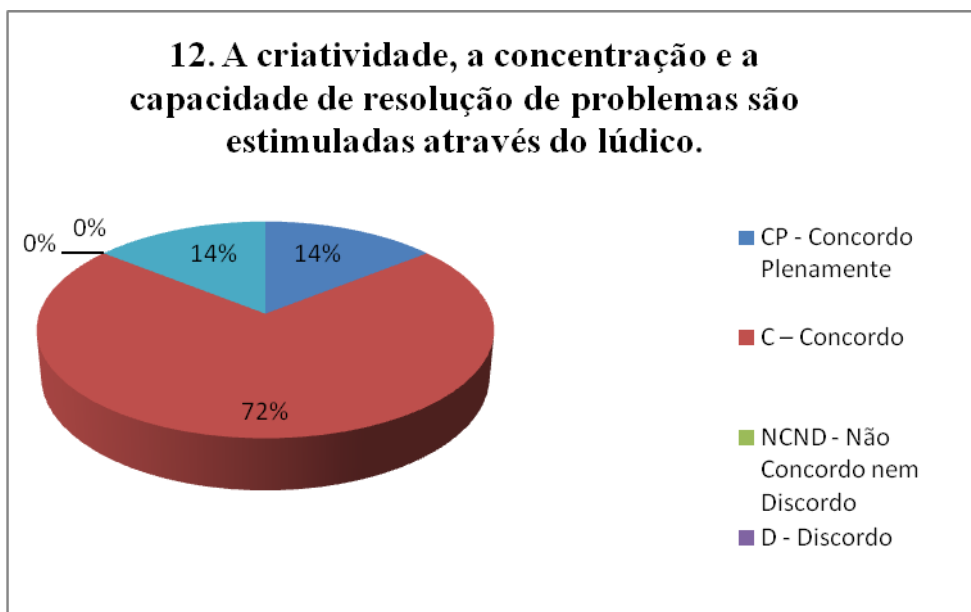


Gráfico 48. EB1 do Monte UEEA

Pela leitura do gráfico 48, percebemos que 72% da população inquirida concorda, 14% concorda plenamente e igual percentagem discorda totalmente que a criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas sejam estimuladas através do lúdico.

Comparação entre as duas escolas: De analisar nos dois gráficos que a população inquirida concorda que o lúdico estimula. No entanto, na escola do Monte há 14% de docentes inquiridos a discordar da afirmação.

O lúdico dá prazer, o que por si só absorve a criança, criando um clima de entusiasmo e o esforço é espontâneo. Todo este envolvimento emocional estimula a criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas.

Questão 13

Hipótese 1

As AECs promovem o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos com NEE.

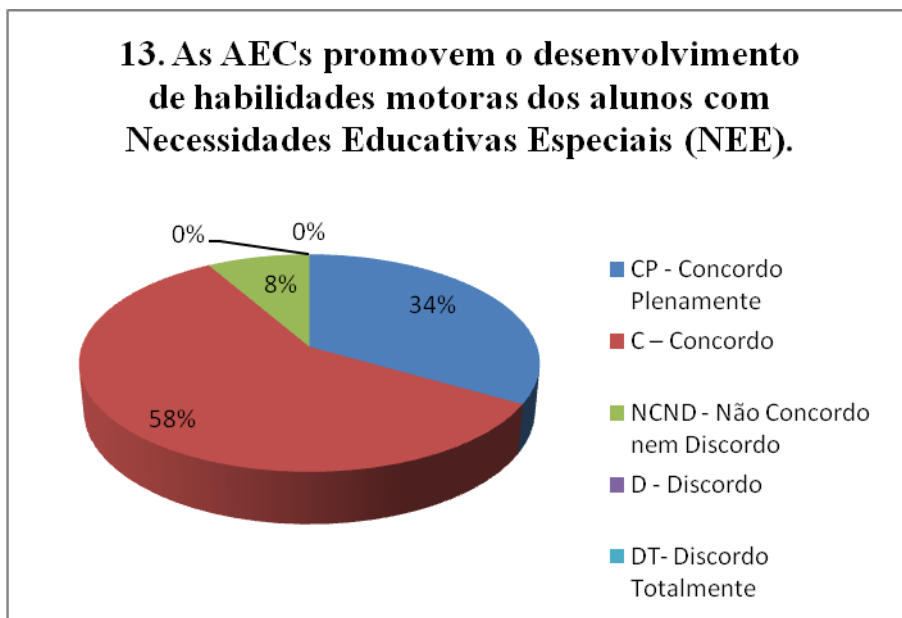


Gráfico 49. EBI/JI da Torreira

Do gráfico 49 podemos analisar que 58% dos inquiridos concorda, 34% concorda plenamente e 8% não concorda nem discorda que as AECs promovam o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos com necessidades educativas especiais.

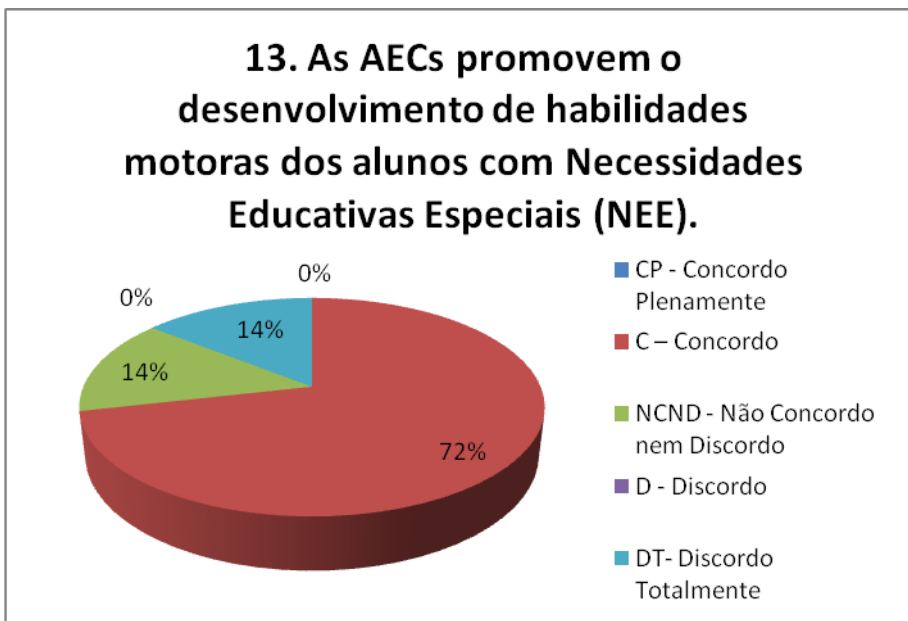


Gráfico 50. EB1 do Monte UEEA

Do gráfico 50 podemos analisar que 72% dos inquiridos concorda e 14% discorda totalmente e não concorda nem discorda que as AECs promovam o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as escolas: Nas duas escolas a larga maioria dos inquiridos (92% e 86% respetivamente) concorda e concorda plenamente que as AECs promovem o desenvolvimento de habilidades motoras nos alunos com NEE.

Como já justificámos, as diferentes AECs estimulam o desenvolvimento dos alunos. A atividade lúdico expressiva promove a motricidade fina e pretende desenvolver a manipulação de diferentes materiais, cores, formas e técnicas a partir da descoberta sensorial. A atividade física desportiva trabalha a perícia e manipulações, sendo que o professor ajudará a criança a desenvolver a sua motricidade, sendo essa necessária para o quotidiano de qualquer pessoa.

Questão 14

Hipótese 2

As AECs promovem a autoestima de alunos com NEE.

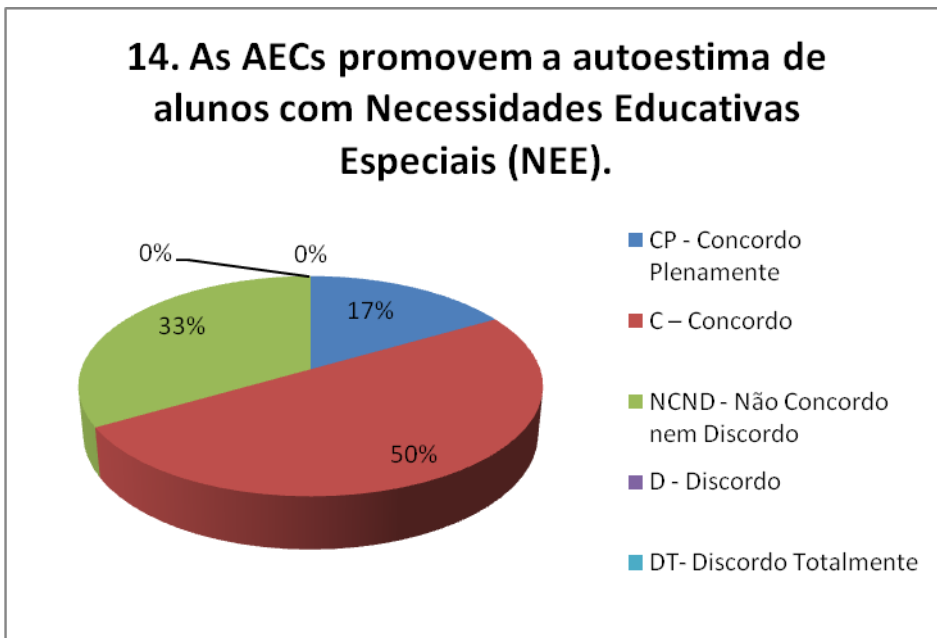


Gráfico 51. EBI/JI da Torreira

Da população inquirida, 50% concorda, 33% não concorda nem discorda e 17% concorda plenamente que as AECs promovem a autoestima de alunos com necessidades educativas especiais.

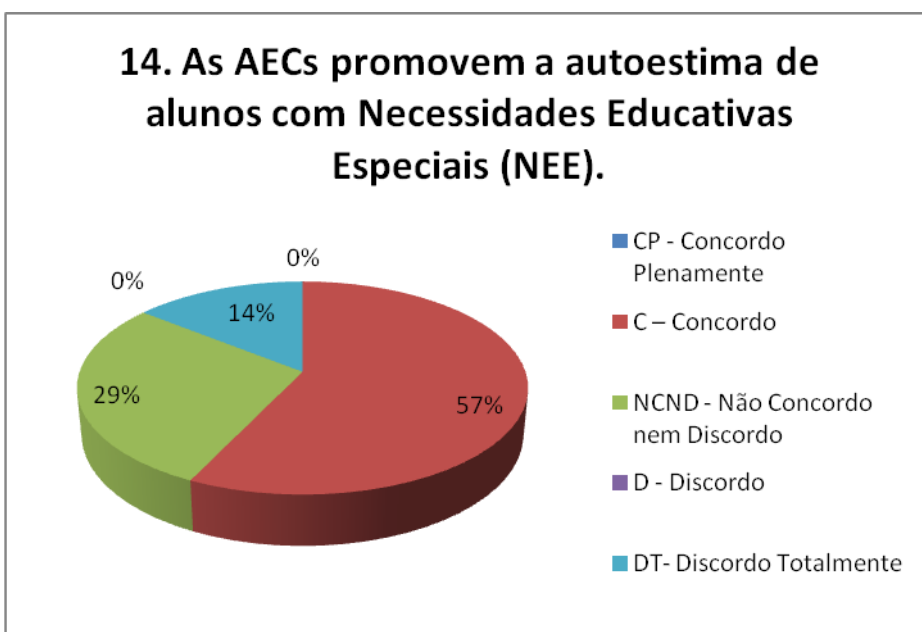


Gráfico 52. EB1 do Monte UEEA

Da população inquirida, 57% concorda, 29% não concorda nem discorda e 14% discorda totalmente que as AECs promovem a autoestima de alunos com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as duas escolas: As opiniões estão mais divididas na escola da Torreira, sendo que 33% da população inquirida não tem ideia formada sobre a questão formulada. No entanto, em ambas as escolas a maioria dos inquiridos concorda e concorda plenamente que as AECs promovem a autoestima nos alunos com NEE.

Sendo as AECs atividades de caráter lúdico e de avaliação formativa, é frequente os alunos com necessidades educativas especiais serem, por via destas atividades, motivados para o sucesso. A autoestima é fruto de padrões definidos pessoalmente, mas também é influenciada por características demográficas, pela dinâmica psicossocial e pelo ambiente social e cultural de cada criança.

Questão 15

Alguns alunos com NEE ao constatarem que não conseguem alcançar os mesmos objetivos que os alunos sem NEE podem sentir-se “frustrados”.

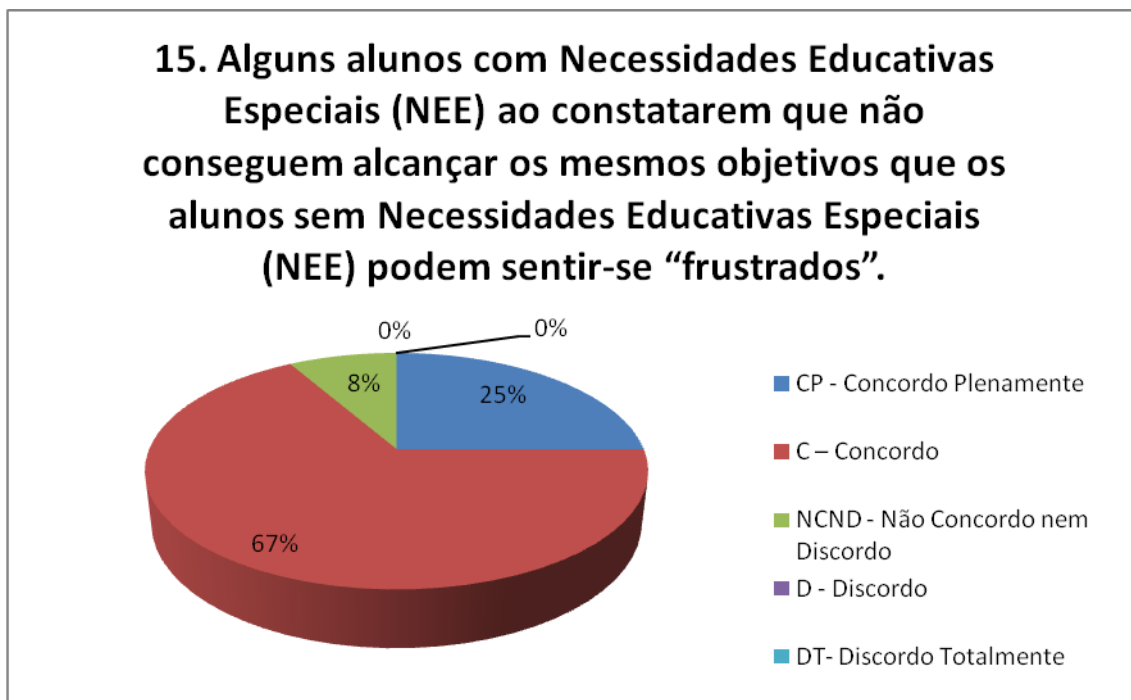


Gráfico 53. EBI/JI da Torreira

Fazendo uma leitura do gráfico 53, percebemos que 67% da população inquirida concorda, 25% concorda plenamente e 8% não concorda nem discorda que alguns alunos com necessidades educativas especiais, ao constatarem que não conseguem alcançar os mesmos objetivos que os alunos sem estas características, podem sentir-se frustrados.

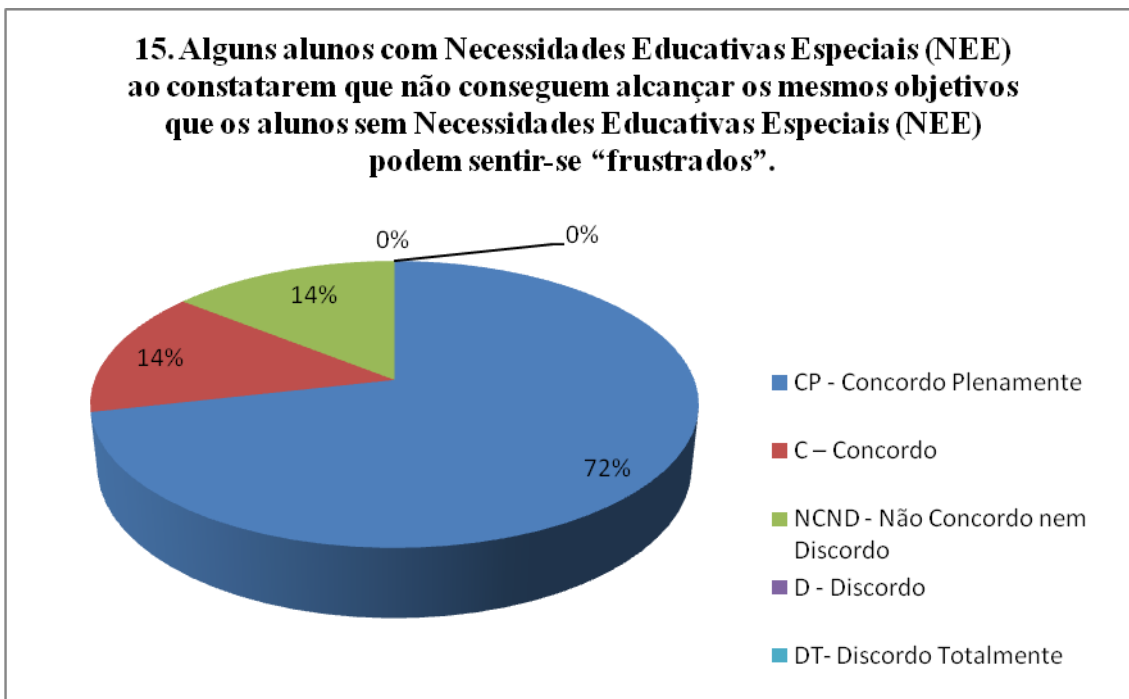


Gráfico 54. EB1 do Monte UEEA

Fazendo uma leitura do gráfico 54, percebemos que 72% da população inquirida concorda plenamente, 14% concorda e não concorda nem discorda que a frustração sentida por parte de alunos com necessidades educativas especiais é uma sensação de impotência e de incompetência que por vezes é uma constante.

Comparação entre as duas escolas: É interessante verificar que nas duas escolas, a percentagem de inquiridos que se preocupa com o nível de frustração dos seus alunos NEE é bastante significativa. Podemos então concluir que os docentes têm a perfeita noção de frustração sentida por parte das crianças NEE quando não alcançam resultados esperados, cabendo-lhe, portanto a adequação dos conteúdos e objetivos aos perfis de funcionalidade dos seus alunos.

Por conseguinte, a frustração e o desconforto são presenças na vida destas crianças. Cabe então aos educadores realizar reforços e esforços contínuos no início do trabalho e elaborar estratégias apropriadas, específicas e individualizadoras de forma a promover o sucesso nos seus alunos, potenciando as suas faculdades.

Questão 16

Hipótese 3

A participação em AECs favorece o processo de socialização de alunos com NEE.

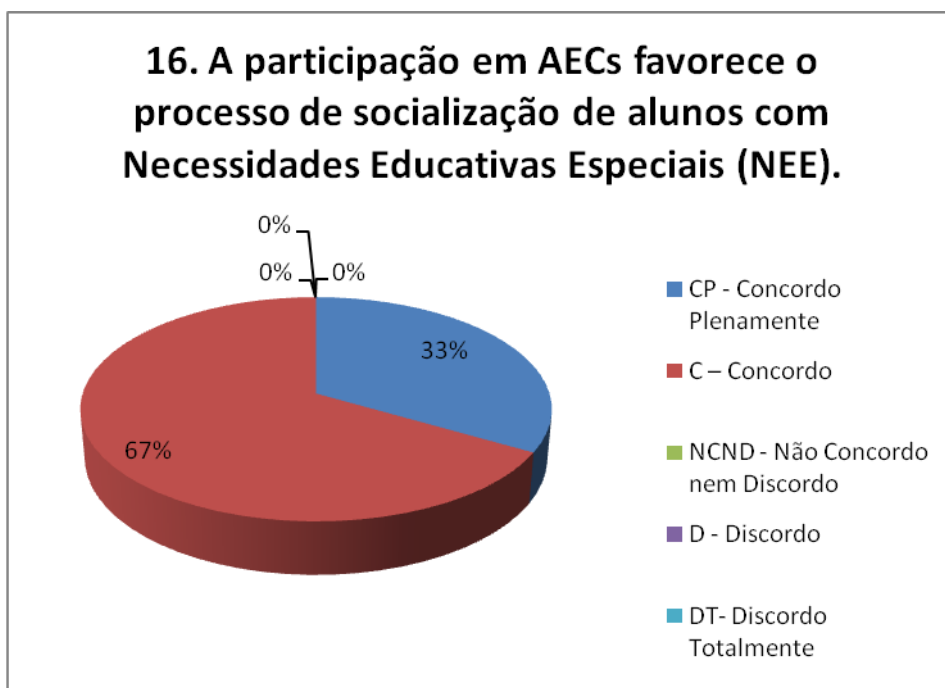


Gráfico 55. EBI/JI da Torreira

67% dos docentes da escola da Torreira inquiridos concorda e 33% concorda plenamente que a participação em AECs favorece o processo de socialização dos alunos com necessidades educativas especiais.

16. A participação em AECs favorece o processo de socialização de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

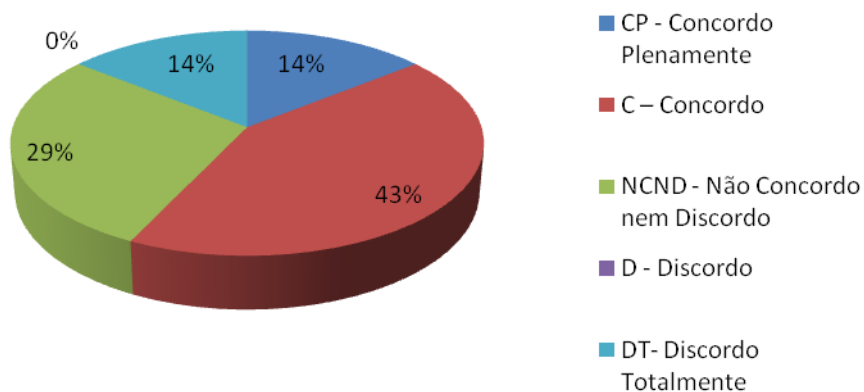


Gráfico 56. EB1 do Monte UEEA

Na escola do Monte 43% concorda, 29% não concorda nem discorda e 14% concorda plenamente e discorda totalmente que a participação em AECs favorece o processo de socialização de alunos com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as duas escolas: Pensamos que será pertinente comparar estes dois valores na EBI /JI da Torreira vs EB1 do Monte/UEEA. A equipa que exerceu funções na primeira escola em estudo foi a mesma durante 7 anos consecutivos o que permitiu uma criação de laços de afetividade com os seus alunos, permitindo que estes socializassem com toda a comunidade escolar. Na segunda escola em análise, a mudança de docentes é uma constante e os tempos de atividade letiva são muito reduzidos, pelo que há aqui uma visão mais redutora relativamente a esta questão.

Questão 17

Hipótese 4

As AECs promovem a integração dos alunos com NEE na escola.

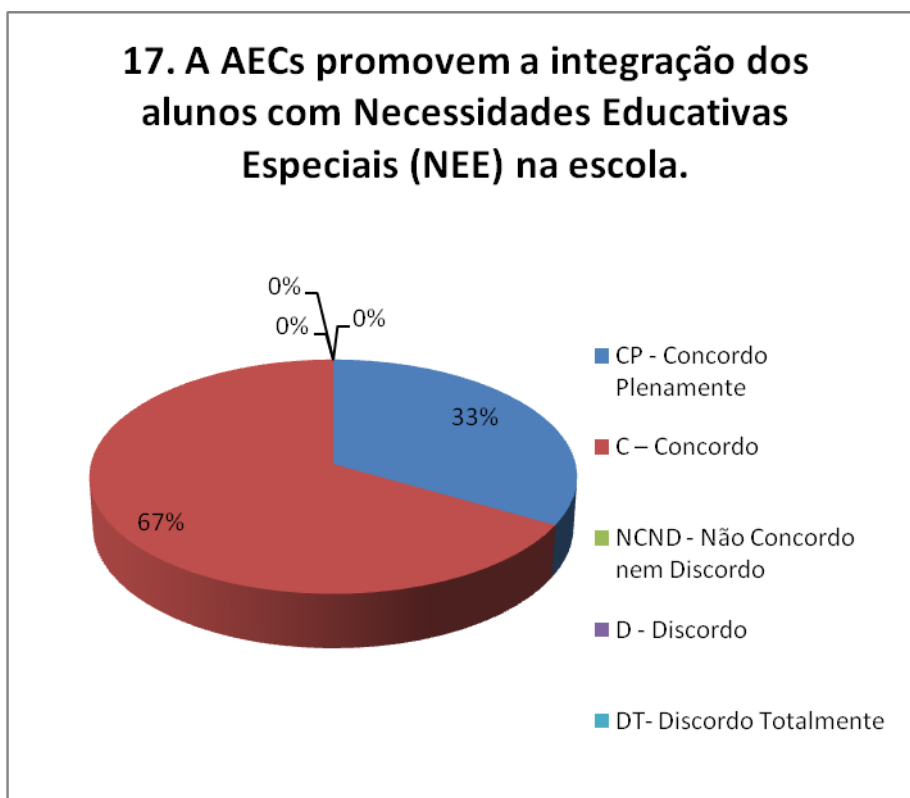


Gráfico 57. EBI/JI da Torreira

Da população inquirida 67% concorda e 33% concorda plenamente que as AECs promovem a integração dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo um lugar privilegiado de contato com os seus pares.

17. A AECs promovem a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola.

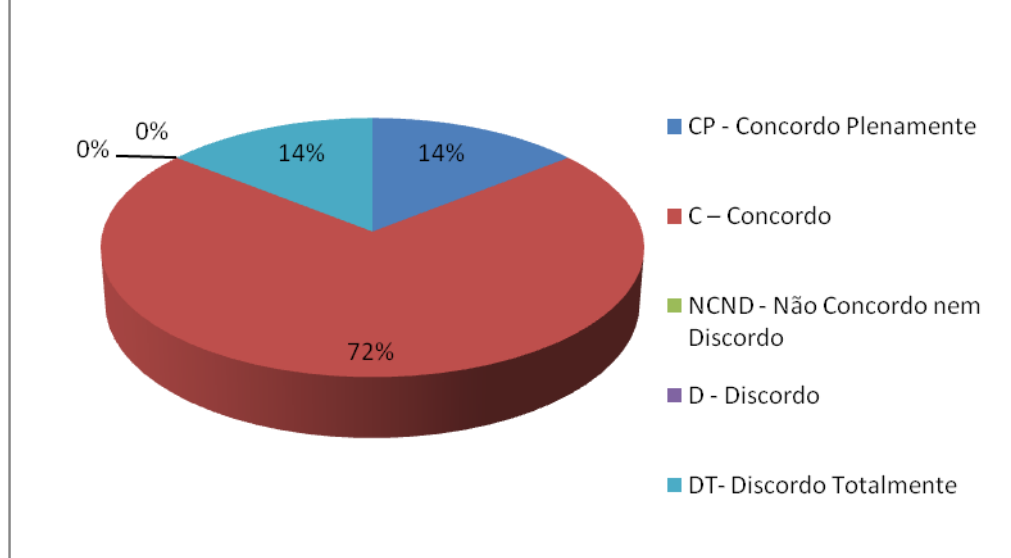


Gráfico 58. EB1 do Monte UEEA

Da população inquirida, 72% concorda e 14% concorda plenamente e discorda totalmente que as AECs promovem a integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as duas escolas: É curioso averiguar que a mesma percentagem de 14% dos inquiridos da escola do Monte que não acreditam que as AECs promovem a integração dos alunos com NEE na escola, também anteriormente no gráfico 56 discordava que as AECs não favoreciam a socialização dos alunos com NEE, o que se pressupõe que sejam necessárias medidas alternativas e individualizadoras para responder às necessidades educativas destas crianças. Podemos porém afirmar, tendo como base a análise dos dois gráficos que as AECs promovem a integração destes alunos, visto que estes estão sujeitos a diferentes contextos, promovendo-se assim a sua integração na comunidade escolar

Questão 18

O lúdico não facilita a manifestação de emoções por parte do aluno com NEE.

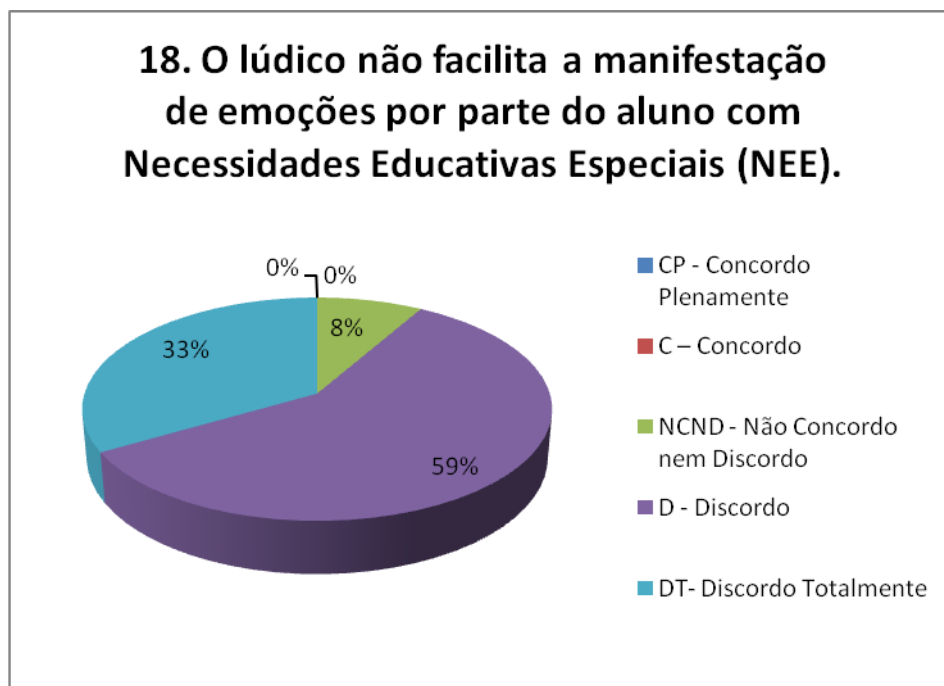


Gráfico 59. EBI/JI da Torreira

Ao analisar o gráfico verificamos que 59% da população inquirida discorda, 33% discorda totalmente e 8% não concorda nem discorda que o lúdico não facilita a manifestação de emoções por parte do aluno com necessidades educativas especiais.

18. O lúdico não facilita a manifestação de emoções por parte do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

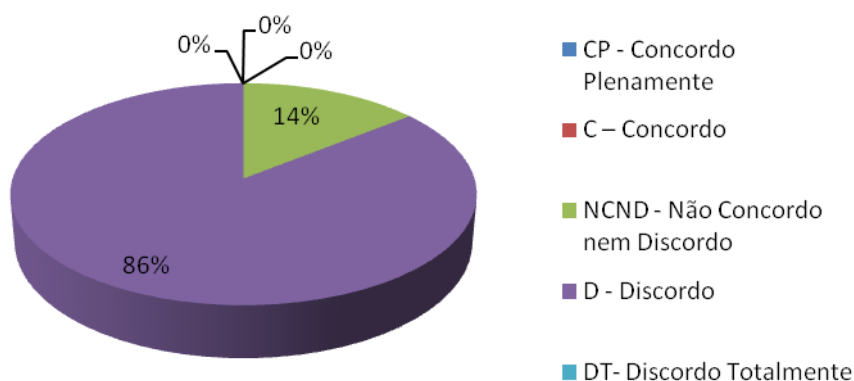


Gráfico 60. EB1 do Monte UEEA

Ao analisar o gráfico verificamos que 86% da população inquirida discorda e 14% não concorda nem discorda que o lúdico não facilita a manifestação de emoções por parte do aluno com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as duas escolas: Na escola da Torreira as opiniões dos inquiridos são mais favoráveis ao apelo ao lúdico para despoletar competências nas crianças com NEE, na medida em que 33% dos inquiridos optaram pela opção “Discordo Totalmente” relativamente à afirmação enunciada. Na escola do Monte há uma percentagem maior de inquiridos com dúvidas quanto à associação do lúdico ao despoletar das emoções.

Podemos então concluir que, na sua maioria, os docentes inquiridos sabem o quanto é importante o lúdico nesta faixa etária das crianças do 1º ciclo e, tratando-se de crianças com necessidades educativas especiais, as emoções são postas à prova e são os motores desencadeadores das aprendizagens.

Questão 19

O Projeto Curricular de Turma deve referir como se concretiza a articulação entre o professor das AECs e o professor titular de turma, no que respeita à intervenção a adotar para alunos com NEE.

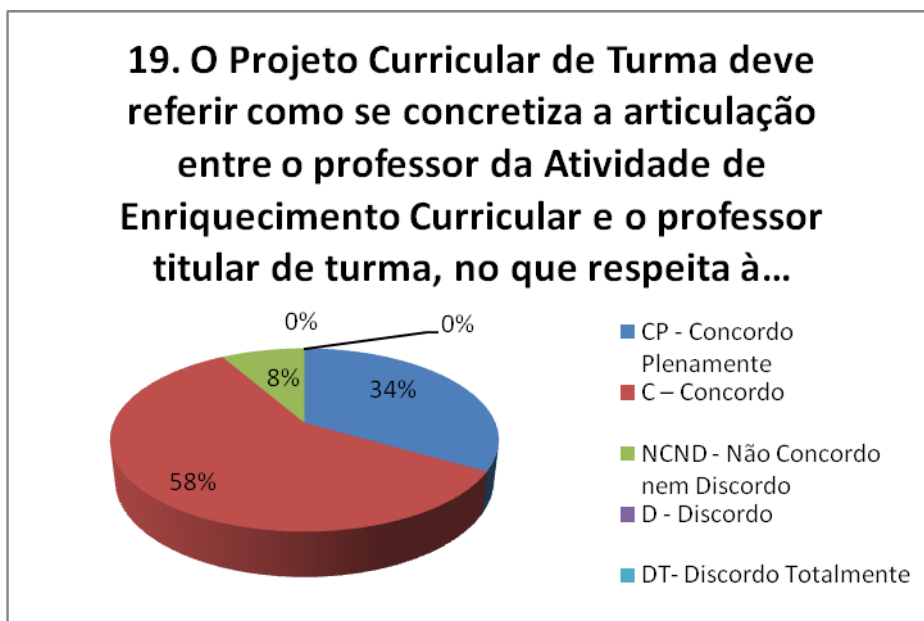


Gráfico 61. EBI/JI da Torreira

58% da população inquirida concorda, 34% concorda totalmente e 8% não concorda nem discorda que o Projeto Curricular de Turma deva referir como se concretiza a articulação entre o professor da AECs e o professor titular de turma, no que respeita à intervenção a adotar para alunos com necessidades educativas especiais.

19. O Projeto Curricular de Turma deve referir como se concretiza a articulação entre o professor da Atividade de Enriquecimento Curricular e o professor titular de turma, no que respeita à intervenção a adotar para alunos com...

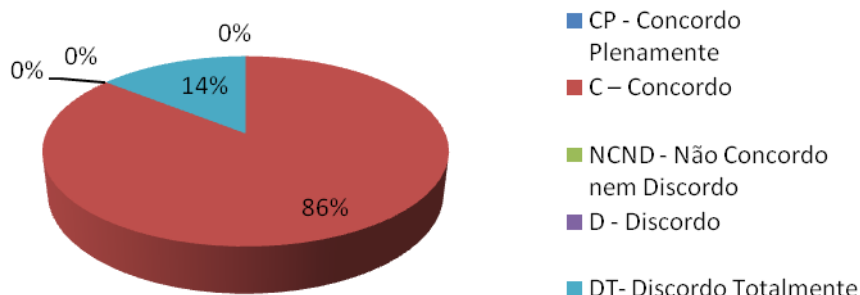


Gráfico 62. EB1 do Monte UEEA

Nesta escola, 86% da população inquirida concorda, 14% discorda totalmente que o Projeto Curricular de Turma deva contemplar como se concretiza a articulação entre o professor das AECs e o professor titular de turma, no que respeita à intervenção a adotar para alunos com necessidades educativas especiais.

Comparação entre as duas escolas: Como podemos analisar a maioria dos nossos inquiridos acha pertinente que todas as estratégias, articulações entre as diferentes atividades estejam planificadas no Projeto Curricular de Turma para que seja realizada uma intervenção eficaz na inclusão destas crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, na escola do Monte há 14% de docentes que não dá importância a esta articulação, talvez porque as AECs não estão totalmente implementadas para todos os alunos com NEE.

Questão 20

A importância que atribuímos às atividades lúdicas depende da sociedade em que estamos inseridos.

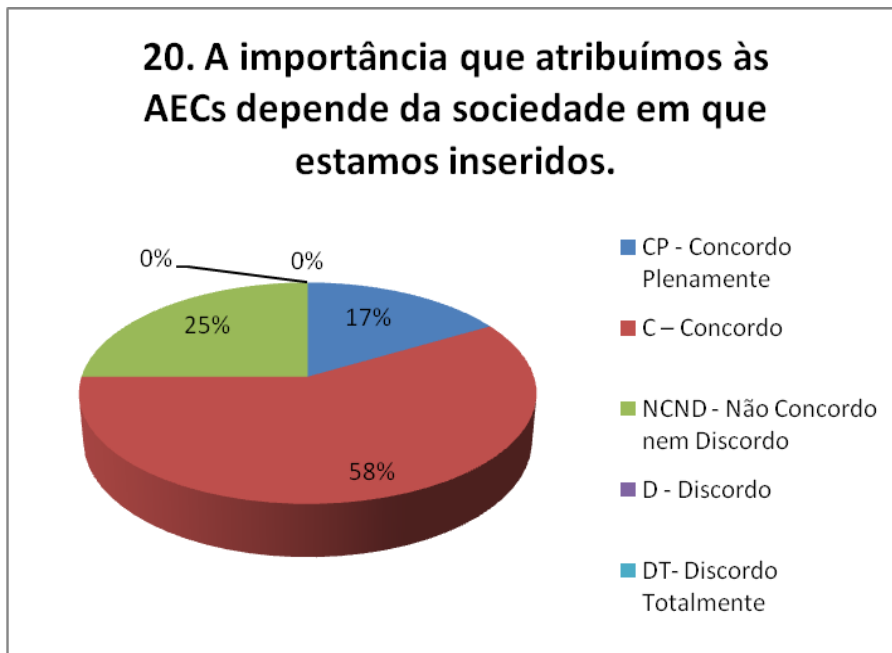


Gráfico 63. EBI/JI da Torreira

58% dos inquiridos concorda, 25% não concorda nem discorda e 17% concorda plenamente que a importância que atribuímos às AECs depende da sociedade onde estamos inseridos.

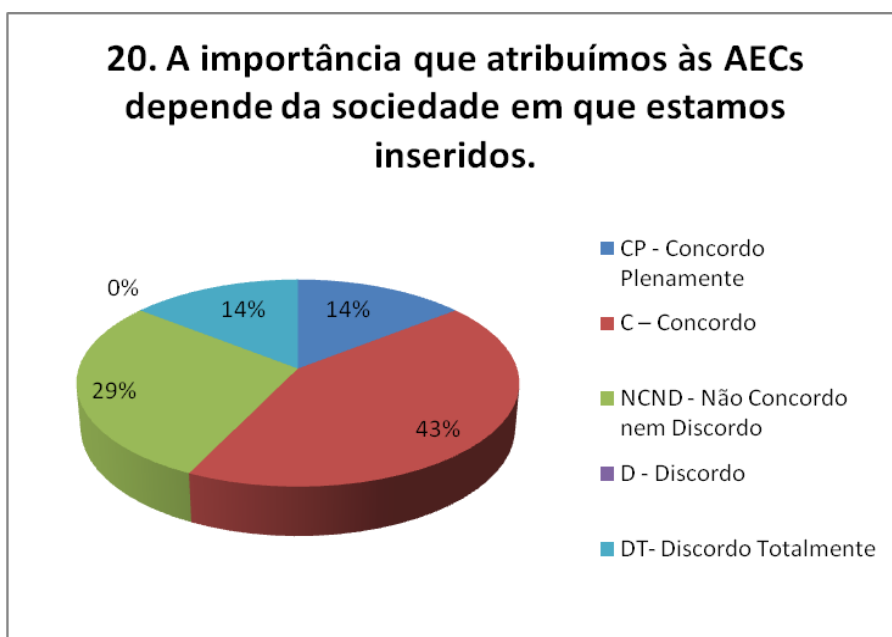


Gráfico 64. EB1 do Monte UEEA

43% dos inquiridos concorda, 29% não concorda nem discorda e 14% concorda plenamente e discorda totalmente que a importância que atribuímos às AECs depende da sociedade onde estamos inseridos.

Comparação entre as duas escolas: Os resultados obtidos são muito semelhantes, embora na escola do Monte alguns docentes apresentem opiniões discordantes, pelo que podemos concluir que as AECs devem funcionar como atividades que fazem parte integrante do currículo dada a sua importância e o despertar de competências que elas ressalvam e não devem funcionar apenas como atividades de tempos livres.

Os inquiridos exercem as suas funções em escolas localizadas em zonas geográficas onde o recurso a ATLS é muito escasso e sabem o quanto é importante para os Encarregados de Educação esta oferta da escola. De ressalvar no entanto que, os alunos com necessidades educativas especiais das duas escolas, frequentam as diferentes atividades à exceção das 6 crianças da EB1 do Monte integradas na UEEA, porque não têm assistente operacional que as acompanhe ou um professor de Educação Especial destacado para este horário.

8.2 Discussão dos resultados

Chegado o momento de tecer algumas considerações sobre o trabalho efetuado, desde a sua planificação até à sua concretização, urge esboçar algumas conclusões, confrontando as hipóteses e os objetivos que emergem do problema de partida:

“Existe perceção da comunidade escolar EBI/J.I. da Torreira vs Escola Básica do Monte UEEA (unidade de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro de autismo) e da tutela para a importância das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) nas dinâmicas de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”

Relativamente à validação das hipóteses, verifica-se que a primeira hipótese colocada foi validada. Assim, “as AECs promovem o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos com NEE”, pois, como se confirma em especial pela análise dos

gráficos 49 e 50, a maioria dos inquiridos confirma que as AECs estimulam o desenvolvimento nestes alunos. A atividade lúdico expressiva promove a motricidade fina e pretende desenvolver a manipulação de diferentes materiais, cores, formas e técnicas a partir da descoberta sensorial. A atividade física desportiva trabalha a perícia e manipulações e o professor ajudará a criança a desenvolver a sua motricidade, sendo essa necessária para o quotidiano de qualquer pessoa.

A segunda hipótese “as AECs promovem a autoestima dos alunos com NEE” também foi validada, pois é possível afirmar que é perceção dos docentes que estas atividades podem ser promotoras da autoestima dos alunos com NEE. Assim, grande parte dos docentes considera que a autoestima pode depender da frequência das AECs e tal facto poderá ficar a dever-se ao trabalho constante de pares e de grupo nas AECs.

Pela análise efetuada, verifica-se que os alunos reconhecem o que são capazes de fazer, proporcionando as AECs atividades de carácter lúdico e de avaliação formativa, sendo, portanto, frequente que os alunos com necessidades educativas especiais sejam motivados para o sucesso. A autoestima é fruto de padrões definidos pessoalmente, mas também é influenciada por características demográficas, pela dinâmica psicossocial e pelo ambiente social e cultural de cada criança e, a este respeito, verificámos que, segundo maioria dos docentes inquiridos, a participação em AECs favorece o processo de socialização de alunos com NEE.

Desta forma, também a hipótese 3 “a participação em AECs favorece o processo de socialização dos alunos com NEE” foi validada, dado que a maioria da população inquirida concorda e concorda plenamente que as AECs favorecem os processos de socialização dos alunos com NEE.

Em relação à quarta hipótese “as AECs promovem a integração de alunos com NEE na escola” e, como podemos constatar através da análise dos gráficos 23 e 24 em que obtivemos a totalidade de afirmações positivas relativamente à questão da integração, as AECs devem ser vistas nestas duas escolas e perante os dados recolhidos como um fator de integração onde a criança está inserida. Neste contexto, a escola tem “como função principal gerir, e criar condições de processos democráticos, funcionando como centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Deve promover-lhes o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos.” (Santos, 2007 p:19). A este respeito também a

análise dos gráficos 57 e 58 corrobora a validação desta hipótese, na medida em que a maioria da população (100% na EBI da Torreira e 86% na EB1 do Monte) defende a integração dos alunos com NEE na escola mediante as AECs.

A hipótese 5 “o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com NEE depende da frequência das AECs” foi também validada, pois analisando os dados dos gráficos 31 e 32 relativamente às AECs estimularem o desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, podemos referir que na escola da Torreira 92% da população inquirida aceita esta variável e na escola do Monte a maioria de 57% também manifestou uma opinião favorável. Quanto ao desenvolvimento emocional das crianças, pode verificar-se através dos gráficos 43 e 44 que as AECs são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças, uma vez que a maioria da população inquirida respondeu que concordava e que concordava plenamente com esta variável.

Uma questão que consideramos pertinente analisar prende-se com: será que os professores da EBI/JI da Torreira e da EB1 do Monte/UEEA têm toda formação adequada para trabalhar com NEE? Perante os gráficos 15 e 16, podemos verificar que apenas na escola do Monte existe maioria de pessoal docente especializado para trabalhar com crianças com NEE, pelo que a nível de formação ainda muito poderá e deverá vir a ser feito.

Para concluir esta análise/reflexão de resultados, pensamos que para haver um real e bom funcionamento das AECs, e para que estas sejam um meio facilitador de verdadeiras aprendizagens para alunos com NEE, é necessário consciencializar toda a comunidade educativa, devendo os professores titulares de turma e os professores das AECs “caminharemos lado a lado” e não em caminhos opostos.

De acordo com os dados obtidos podemos constatar que as AECs exercem um papel importante na aprendizagem das crianças.

As AECs na sua vertente lúdica não representam uma fórmula mágica que irá sanar os problemas de aprendizagem, emocionais e de mau comportamento na educação, mas poderão ser um meio auxiliar de aprendizagem. Sob essa perspetiva, as AECs trazem inúmeros benefícios, porque despertam a inteligência, possibilitam uma maior e melhor compreensão do mundo, favorecem a simulação de situações, antecipam soluções de problemas, sensibilizam, aliviam tensões, estimulam o imaginário e, conseqüentemente, a criatividade. Permitem, também, o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a

autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência, sensibilizando, socializando e ensinando a respeitar as regras.

Para Konder (2006), o lúdico tem a potencialidade de despertar o interesse do aluno, fazendo com que ele tenha satisfação em aprender, possibilitando uma aprendizagem crítica em relação ao aluno e ao professor, por isso é essencial que ele esteja presente na aprendizagem.

Podemos referir que as AECs são instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, em especial quando falamos de crianças com necessidades educativas especiais. Percebemos que esta é uma proposta criativa, recreativa e didática, de caráter físico ou mental, que permitirá ao educando criar, imaginar, fazer de conta e que funcionará como laboratório de aprendizagem.

Conclusão

O nosso trabalho focou-se na problemática da inclusão/integração de alunos com necessidades educativas especiais, perspetivando uma análise comparativa entre as perceções/opiniões dos docentes que lecionam estas atividades na Escola Básica Integrada da Torreira e na Escola Básica do Monte/UEEA. Permitiu-nos conhecer aprofundadamente a realidade destas duas escolas, caracterizar os sujeitos envolvidos e averiguar acerca da importância das AECs como ferramentas essenciais ao desenvolvimento biológico, emocional, cognitivo e motor destes alunos especiais.

Pensamos ter contribuído positivamente para um melhor conhecimento desta temática, procurando esclarecer as problemáticas e as necessidades destes alunos com necessidades educativas especiais, com vista à sua inclusão educativa.

A este respeito, importa referir que *“qualquer processo de melhoramento e inclusão requer ação social, e é a responsabilidade coletiva da sociedade que, em grande parte, pode empreender as mudanças de atitude do meio envolvente necessárias à plena participação em todas as áreas da vida.”* (UMIC, 2003)

A partir dos resultados obtidos, podemos concluir que a maioria dos profissionais inquiridos se sente preparado para desenvolver a sua prática pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais, apesar da sua resistência e relutância inicial, pois sabem os desafios que os esperam. No entanto, são atitudes otimistas que fazem a diferença e que farão das nossas escolas espaços verdadeiramente inclusivos.

Em estilo de conclusão, podemos referir que a escola inclusiva é uma realidade que apenas necessita de boa vontade e, ainda mais, de ações pautadas pela perseguição de objetivos, de forma a proporcionar respostas educativas flexíveis, para que se vislumbre um futuro mais risonho para estes alunos em matéria de verdadeira inclusão.

Apesar de faltarem recursos humanos na EB1 do Monte/UEEA, a nossa pesquisa permitiu verificar que, de um modo geral, as AECs funcionam bem graças aos docentes de Educação Especial que asseguram as atividades dos seus alunos.

As AECs têm como objetivo ir ao encontro dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu desenvolvimento ativo, a sua imaginação e criatividade. Ao integrar um aluno NEE nas AECs é necessária a compreensão e a aceitação dos outros colegas e o respeito por e de todos.

Com a diferenciação pedagógica, para além de se beneficiar a criança NEE, também se está a “educar para a integração e inclusão construindo uma sociedade mais justa, mais consciente e mais responsável”. (Berenguer, Onofre e Galinha 2010: 25).

Este projeto teve ainda um carácter inovador, pois trata-se de um primeiro estudo de caso sobre esta temática realizada até à data.

Como propostas de estudos futuros, seria importante analisar escolas noutros contextos, nomeadamente em áreas urbanas e perceber quais as motivações destes alunos e dos seus educadores perante as diferentes atividades.

Caberá, portanto, a todos as agentes educativos, através de uma estreita relação colaborativa e cooperativa entre direção, professores titulares e professores das AECs e também aos encarregados de educação, reunir as condições necessárias para se oferecer uma resposta educativa de qualidade e que se adeque às necessidades específicas destes alunos. As AECs são, neste contexto, muito importantes no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, desde que lhes seja permitida também a frequência da turma de ensino regular a que pertencem, para que seja fomentado o contacto com os pares, com vista a possibilitar o desenvolvimento pleno destas crianças e/ou jovens.

Pensamos ter contribuído positivamente para um melhor conhecimento desta temática, procurando esclarecer as problemáticas e as necessidades destes alunos especiais, em sede de AECs, com vista à sua efetiva inclusão educativa.

Bibliografia

ALBARELLO Luc et al. (2005), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 2.^a Edição.

BELL, Judith (2008), *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva, 4.^a Edição.

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto:Porto Editora

CORREIA, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, 369 – 376.

CORREIA, L. M. (2008), *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE. Considerações para uma Escola com Sucesso*. Porto, Porto Editora, 1.^a Edição.

Costa, A. M., Rodrigues, D. (1999). Country briefing - special education in Portugal, *European journal of special educational needs*. v.14. n.º1

FLORIAN, L. & ROSE, R. (1998). Promover a Educação Inclusiva (pp. 33 – 49). Lisboa: Instituto Piaget.

KONDER, L. A ludicidade como fator libertador. In: *Nós da Escola*. Rio de Janeiro: Prefeitura/Educação, 2006.

GARCIA, G. (2005), Digital game learning - Encyclopedia of Educational Technology, in <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/digitalgamlearn/index.htm>.

HILL A. & MANUELA MAGALHÃES (2009), **Investigação por Questionário**. Lisboa, Edições Sílabo, Lda, 2.^a Edição

LESSARD-HÉBERT et al. (1994), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

SANCHES, R. (1996), *Necessidades Educativas Especiais e apoios e complementos no quotidiano do professor*, Porto, Porto Editora.

TORRANCE, E. P. Teaching for creativity. In: ISAKSEN, S. G. (Org.). *Frontiers of creativity research: beyond the basics*. Buffalo, N. Y: Bearly Limited, 1987, p. 189-215.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2 ed. Vol. 5). CA: Sage Publications.

Legislação

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro que estabelece a Reorganização Curricular do Ensino Básico;

Decreto-Lei nº 180/2007, de 18 de Setembro, que evidencia o Plano Tecnológico na Educação;

Despacho nº 14753/2005, de 5 de Julho, introduz o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto, define a obrigatoriedade dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo estarem abertos até às 17 horas e trinta minutos;

Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro, dá nova redacção ao Despacho n.º14753/2005, aditando, ao artigo 11.º, um conjunto de novas habilitações para o ensino de Inglês no 1.º ciclo do EB;

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, define as normas de supervisão a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular;

Despacho n.º 14460/2008 (2ª série), de 26 de Maio, evidencia o programa das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Despacho n.º 8683/2011. D.R. n.º 122, Série II de 2011-06-28_

Despacho n.º 9265-B/2013. D.R. n.º 134, Suplemento, Série II de 2013-07-15

ONLINE:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial

http://www.educare.pt/educare/media/pdf/DecLei_3_2008.pdf

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/222/PG-TIC->

<http://workshops-informa-te.blogspot.com/p/blog-page.html>

<http://workshops-informa-te.blogspot.com/p/workshop-as-nee-nas-aec.html>

<http://plataforma.analce.org/?p=51>

http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=238

visto em 20.12.2012

<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf> visto em 20.12.2012

http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=despacho%20das%20aecs&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fdata%2Flegislacao_e_orientacoes%2Fdisp_8683_2011.pdf&ei=Tj8AUbecNpCyhAfA2YHYAg&usq=AFQjCNF6Eqxk-wYq-j2R4puwT9VgGDXvZA&bvm=bv.41248874,d.d2k visto em 22.01.2013

<http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html>

Wong, B. *Conceito de "escola inclusiva" posto em causa por proposta de lei*. Acedido a 6 de Dezembro de 2012, em <http://www.publico.pt/educacao/noticia/conceito-de-escola-inclusiva-posto-em-causa-por-proposta-de-lei-1186037>

Apêndices



Escola Superior João de Deus

Exmo (a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega.

Sou aluna da Escola Superior João de Deus Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor, Instituição de Ensino Superior Politécnico com uma larga tradição no campo da educação. Este trabalho de investigação, insere-se no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Educação Especial, domínio cognitivo-motor), sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva. De seguida apresenta-se um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática.

“As Atividades de Enriquecimento Curricular como fator de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) - O caso da E.B.I./J./I da Torreira vs Escola Básica do Monte UEEA (unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo).

Lembro que não existem nem boas nem más respostas, apenas a sua opinião é importante para mim.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido envie através do correio eletrónico, para o seguinte endereço:

NOME	<i>Adelaide Silva</i>
MORADA ELETRONICA	<i>adelaide.cristina@gmail.com</i>

Obrigada pela sua colaboração!

Adelaide Silva

QUESTIONÁRIO

Apresentação:

Este questionário é parte integrante de um projeto de investigação, no âmbito de uma elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Educação Especial, domínio cognitivo-motor), Destina-se a professores que lecionam as Atividades de Enriquecimento Curricular, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tencionamos perceber os conhecimentos que detêm sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular e até que ponto estas podem contribuir para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Gostaríamos de esclarecer primeiramente os conceitos centrais do trabalho:

Atividades de Enriquecimento Curricular: As Atividades de Enriquecimento Curricular, enquanto atividade extracurricular, podem sustentar o processo de ensino-aprendizagem, na valorização dos aspetos lúdicos das crianças.

Para VYGOTSKY (1989, p.84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”.

INSTRUÇÕES:

Solicitamos que responda às questões colocadas, assinalando com uma cruz (X) a sua resposta.

I Parte Dados Pessoais e Profissionais

1. Idade:

20 a 30 31 a 40 41 a 50 51 a 60 >61

2. Sexo:

Masculino Feminino

3. Qual o grau académico que possui?

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Categoria profissional:

Professor do Quadro de Escola

Professor do Quadro Zona Pedagógica

Professor Contratado Profissionalizado

Professor Contratado não Profissionalizado

Parte II Educação Especial

1. Na sua prática pedagógica, já trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Sim Não

2. Sabe que estratégias/metodologias usar no processo de ensino/aprendizagem com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Sim Não Não sabe/não responde

3. Em caso afirmativo assinale as que utiliza:

3.1. Aprendizagem ativa.

3.2. Negociação de objetivos.

3.3. Avaliação contínua.

3.4. Demonstração, prática e feedback.

3.5. Organização do trabalho em pequenos grupos e aprendizagem cooperativa.

3.6. Colaboração entre crianças.

3.7. Enunciados claros, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre as palavras.

3.8. Desenvolver métodos de ensino multissensoriais (materiais que implicam o uso de visão, do tato e da audição).

4. Possui formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Sim Não

5. Em caso afirmativo, assinale o tipo de formação que possui.

Colóquios ou Seminários.

Ações de Formação.

Formação Especializada.

Outra. Qual? _____

6. Considera essencial os professores terem preparação/formação específica?

Sim Não Não sabe/não responde

7. Em caso afirmativo assinale as que considera essencial:

7.1. Braille e orientação e mobilidade.

7.2. Curso de Formação: Língua Gestual Portuguesa.

7.3. Curso de Formação: Processo de Avaliação e de Intervenção em Intervenção Precoce na Infância.

7.4. Estratégias Pedagógicas Alternativas para alunos com NEE.

7.5. Oficina de Formação: Os NEE e as TIC.

7.6. Oficina de Formação: Construção de Materiais/Recursos didáticos para alunos com NEE.

8. Acha importante a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola.

Sim Não Não sabe/não responde

Parte III As Atividades de Enriquecimento Curricular na Educação Especial.

Assinale apenas com uma cruz o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações e de acordo com a escala:

CP - Concordo Plenamente;

C – Concordo;

NCND - Não Concordo nem Discordo;

D - Discordo;

DT- Discordo Totalmente.

	CP	C	NDNC	D	DT
1. As crianças desenvolvem as suas capacidades biológicas através da realização de atividades lúdicas (jogo, música, dança, desenho, pintura etc...)					
2. É pertinente recorrer a atividades lúdicas como estratégia de ensino.					

3.As AECs propiciam apenas entretenimento.					
4.As AECs estimulam o desenvolvimento cognitivo de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).					
5.O lúdico favorece a aquisição de conhecimentos.					
6.O lúdico facilita o processo de ensino/aprendizagem.					
7.Podem ocorrer mudanças significativas na complexidade das operações mentais em alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) através da participação em atividades lúdicas.					
8.As atividades lúdicas promovem e estrutura da linguagem.					
9.A cultura não é transmitida através do lúdico.					
10.As AECs são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças.					
11.As AECs favorecem a autonomia dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).					
12.A criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas são estimuladas através do lúdico.					
13.As AECs promovem o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).					
14. As AECs promovem a autoestima de					

alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).					
15. Alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao constatarem que não conseguem alcançar os mesmos objetivos que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem sentir-se “frustrados”.					
16. A participação em AECs favorece o processo de socialização de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).					
17. As AECs promovem a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola.					
18. O lúdico não facilita a manifestação de emoções por parte do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).					
19. O Projeto Curricular de Turma deve referir como se concretiza a articulação entre o professor das AECs e o professor titular de turma, no que respeita à intervenção a adotar para alunos com Necessidades Educativas (NEE).					
20. A importância que atribuímos às AECs depende da sociedade em que estamos inseridos.					

Obrigada pela sua colaboração