

# O Contributo das Atividades de Enriquecimento Curricular na Inclusão de Alunos com Necessidades de Saúde Especiais

Maria Alcide de Oliveira Costa



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

O Contributo das Atividades de Enriquecimento Curricular na Inclusão de Alunos com Necessidades de Saúde Especiais

Maria Alcide de Oliveira Costa

Abril de 20026



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## **O Contributo das Atividades de Enriquecimento Curricular na Inclusão de Alunos com Necessidades de Saúde Especiais**

Maria Alcide de Oliveira Costa

Abril de 2026

O Contributo das Atividades de Enriquecimento Curricular na Inclusão de Alunos com Necessidades de Saúde Especiais

Maria Alcide de Oliveira Costa

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

Maria Alcide de Oliveira Costa nº 28996 do curso de Mestrado em Educação Especial, Especialização no Domínio Cognitivo e Motor declara sob compromisso de honra, que o trabalho de projeto é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, Abril de 2026

O estudante,

Maria Alcide de Oliveira Costa

modQ\*sac.27

## DEDICATÓRIA

Ao meu PAI, que do céu acompanha cada passo meu.  
Está sempre no meu coração.  
Com o meu PAI aprendi que seja qual for a “viagem”, jamais será em vão.

Caminho....  
Certo dia, decidi esculpir um novo caminho  
Um caminho para aprender com alegria  
Tracei um percurso na linha do tempo  
Numa estrada de esperança e valentia.

Noites longas, iluminadas pelas estrelas  
E os gatinhos que me faziam companhia  
Páginas de livros, a lápis rabiscadas  
De tanta horas a fio, de cansaço esmorecia.

Perdia-me em frases vazias de pensamento  
Havia muito para decifrar e para compreender  
Não sabia como assimilar tanto conhecimento  
Confiava, persistia e lá conseguia aprender.

Desenrolou-se o novelo do tempo e vi que sou capaz  
Este desafio colossal, mais um para me fortalecer  
Trinchei-me de paciência, nada podia ficar para trás.  
Pois carrego no coração arte e amor para vencer.

Fonte: elaboração própria

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim deste percurso, quero expressar que foram tempos de crescimento e de bem-fazer. Valorizo cada momento, cada gesto e cada pessoa que faz parte da minha vida, estejam próximas ou distantes. Recordo com muito carinho os amigos, colegas, conhecidos, familiares e profissionais, pois com todos aprendi e continuo a aprender a ser quem sou.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, que sempre me ensinou o valor do respeito e da honestidade. Com determinação, moldou-me para a importância da partilha, da responsabilidade e da boa educação.

Expresso o meu agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Henrique Ramalho, pela sua disponibilidade, generosidade e pelo acompanhamento constante, que foi fundamental para o desenvolvimento e sucesso deste trabalho. Agradeço, igualmente, ao Professor Doutor Edgar Campos pelo apoio, incentivo e contributo ao longo deste percurso académico.

Ao Carlitos, meu namorado, amigo e companheiro, bem-haja pela força, coragem e por estares presente em todos os momentos. Contigo, tornou-se mais fácil escalar e alcançar o topo desta montanha.

Aos professores da escola básica onde realizei o estudo empírico, deixo um agradecimento especial pela colaboração e disponibilidade. Sem o vosso contributo, este projeto não teria sido possível. Manifesto-vos a minha sincera gratidão.

Aos alunos das AEC, agradeço por terem sido fonte de inspiração para este projeto e por todas as experiências partilhadas, que enriqueceram significativamente este trabalho.

A beleza da vida está nas pequenas partilhas.

A todos, um grande Bem-haja.

“Um Mundo Melhor constrói-se aos pedacinhos e por mãos pequeninas pinceladas de sorrisos, alegria, amor e felicidade. O simples torna-se grandioso quando feito com dedicação e imaginação”. Fonte: elaboração própria

## RESUMO

O presente estudo teve como finalidade analisar o contributo das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na a inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), no contexto da Escola a Tempo Inteiro (ETI). Parte-se do pressuposto de que as AEC configuram uma medida de política educativa orientada para o enriquecimento do currículo, simultaneamente, promovem a equidade, o sucesso escolar e o reforço da articulação entre a escola e a família.

Do ponto de vista teórico, o estudo insere-se no paradigma da educação inclusiva, sustentado nos princípios da igualdade de oportunidades, da diferenciação pedagógica e da flexibilidade curricular. A inclusão é concebida como um processo dinâmico que valoriza a diversidade e procura responder de forma ajustada às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Neste enquadramento, as AEC assumem-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências transversais, designadamente a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e o exercício da cidadania.

Em termos metodológicos, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, interpretativa e compreensiva. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a sete docentes de uma escola básica. Posteriormente, os dados foram submetidos a análise de conteúdo.

Os resultados obtidos evidenciam que as AEC constituem um contributo relevante para a promoção da inclusão, nomeadamente através do desenvolvimento de competências sociais e comportamentais, bem como do reforço do sentimento de pertença dos alunos. Não obstante, a sua eficácia encontra-se dependente da existência de condições organizacionais e pedagógicas adequadas.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva, Necessidades de Saúde Especiais, Diferenciação e Flexibilidade Curricular, Atividades de Enriquecimento Curricular.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to analyse the contribution of Curricular Enrichment Activities (CEA) to the inclusion of students with Special Health Needs (SHN) within the context of the full-time school model. It is based on the assumption that CEA constitute an educational policy measure oriented towards curriculum enrichment, while simultaneously promoting equity, academic success, and strengthening the relationship between school and family.

From a theoretical perspective, the study is grounded in the inclusive education paradigm, supported by the principles of equal opportunities, pedagogical differentiation, and curricular flexibility. Inclusion is understood as a dynamic process that values diversity and seeks to respond appropriately to students' individual needs, contributing to their holistic development.

Within this framework, CEA are seen as a privileged space for the development of transversal skills, namely creativity, autonomy, critical thinking, and active citizenship.

Methodologically, the study adopted a qualitative approach of a descriptive, interpretative in-depth nature. Data were collected through semi-structured interviews conducted with seven teachers from a primary school. Subsequently, the data were analysed using content analysis techniques.

The results indicate that CEA represent a significant contribution to the promotion of inclusion, particularly through the development of social and behavioural skills, as well as the strengthening of students' sense of belonging. Nevertheless, their effectiveness depends on the existence of adequate organizational and pedagogical conditions.

**Keywords:** Inclusive Education, Specific Health Needs, Curricular Differentiation and Flexibility, Curriculum Enrichment Activities.

## ÍNDICE

Declaração de integridade científica .....	I
Dedicatória .....	II
Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract .....	VI
Índice.....	VII
Índice de tabelas .....	IX
Índice de figuras .....	X
Tábua de siglas e acrónimos.....	XI
Introdução.....	1
Parte I – Revisão da literatura .....	3
Capítulo I – Quadro teórico conceptual.....	4
1. A educação inclusiva: breve apontamento epistemológico.....	4
2. A escola inclusiva: principais desenvolvimentos da investigação .....	9
3. Diferenciação e flexibilidade curricular: políticas para a Inclusão .....	19
4. Necessidades de saúde especiais: um novo paradigma da educação inclusiva ou continuidade dos paradigmas educacionais? .....	28
5. Atividades de enriquecimento curricular (AEC): o alcance educacional e pedagógico da escola a tempo inteiro para a inclusão.....	34
5.1. Caracterização da política educativa “atividades de enriquecimento curricular” .....	36
5.2. As agendas socioculturais das entidades promotoras das atividades de enriquecimento curricular .....	38
5.3. Atividades de enriquecimento curricular: Relevância da oferta formativa para a inclusão .....	41
5.4. O professor/técnico das AEC como agente da educação inclusiva.....	47
Parte II – Estudo empírico.....	52
Capítulo II – Quadro teórico metodológico e trabalho empírico.....	53
1. Contextualização e justificação da temática em estudo .....	53
1.1. Definição do problema de investigação .....	54
1.2. Objetivos de investigação .....	55
2. Metodologia .....	55

2.1. Tipo de estudo.....	55
2.2. Participantes.....	58
2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	58
2.4. Os procedimentos e a análise de dados.....	60
Capítulo III – Descrição, análise e discussão dos dados.....	64
1. Descrição e análise dos dados.....	64
Categoria 1 – Perceções dos professores sobre as AEC.....	66
Categoria 2 – Vantagens e desvantagens das AEC.....	68
Categoria 3 – AEC como metodologia da escola a tempo inteiro.....	71
Categoria 4 – Contributo das AEC para a formação dos alunos com NSE.....	72
Categoria 5 – Formação dos professores das AEC no ensino de alunos com NSE.....	76
Categoria 6 – Partilha de informação sobre os alunos com NSE.....	79
Categoria 7 – Contributo das AEC no desenvolvimento de competências sociais e pessoais.....	82
Categoria 8 – Contributo das AEC no desenvolvimento de competências comportamentais.....	86
Categoria 9 – Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nas AEC.....	90
Categoria 10 – Trabalho em equipa no contexto das AEC.....	95
Categoria 11 – Participação dos alunos com NSE nas AEC.....	99
2. Discussão dos Dados.....	103
Conclusões Finais.....	107
Referências.....	110
Anexos.....	125
Anexo 1 – Entrevista A – Coordenadora da escola básica.....	126
Anexo 2 – Entrevista B – Professora inglês.....	131
Anexo 3 – Entrevista C – Professora titular de turma.....	134
Anexo 4 – Entrevista D – Professora de atividades lúdico – expressivas – música.....	138
Anexo 5 – Entrevista E – Professor de atividades físico desportivas – educação física.....	141
Anexo 6 – Entrevista F – Professora de educação especial.....	145
Anexo 7 – Entrevista G – Professora de atividades lúdico – expressivas – expressões.....	148
Anexo 8 – Consentimento informado.....	151
Anexo 9 – Diário de campo.....	152
Anexo 10 – Atividade inclusiva.....	158

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caraterização dos informantes chave .....	62
Tabela 2. Perceções dos professores sobre as AEC .....	64
Tabela 3. Vantagens e desvantagens das AEC .....	66
Tabela 4. AEC como metodologia da Escola a Tempo Inteiro .....	68
Tabela 5. Contributo das AEC para a formação dos alunos com NSE .....	70
Tabela 6. Formação dos professores das AEC no ensino de alunos com NSE .....	73
Tabela 7. Partilha de informação sobre os alunos com NSE.....	76
Tabela 8. Contributo das AEC no desenvolvimento de competências sociais e pessoais	79
Tabela 9. Contributo das AEC no desenvolvimento de competências comportamentais	83
Tabela 10. Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nas AEC .....	87
Tabela 11. Trabalho em equipa no contexto das AEC .....	91
Tabela 12. Participação dos alunos com NSE nas AEC .....	95

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dinamização de atividades de AEC incluindo alunos com NSE .....	45
Figura 2. É dando que se recebe – Atividade de AEC.....	50
Figura 3. Dinâmica de grupo AEC – A canastra da Gata Tareca .....	86
Figura 4. Aluno com NSE a ser ajudado e pela imitação aprende com o colega .....	97

## **TÁBUA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

ACNS - Adaptações Curriculares não Significativas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EPT - Educação Para Todos

ETI - Escola a Tempo Inteiro

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

PEI - Plano Educativo Individual

PNSE - Plano Nacional de Saúde Escolar

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

## INTRODUÇÃO

O presente estudo realizou-se no âmbito do projeto final do Mestrado em Educação Especial, Especialização do Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu.

Tendo como mote o contributo das atividades de enriquecimento curricular na inclusão de alunos com necessidades de saúde especiais (NSE), o presente estudo reflete o percurso experienciado no desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular (AEC) numa escola do ensino básico.

No que respeita à sua estrutura, o trabalho está organizado em duas partes, distribuídas por três capítulos que contemplam abordagens essenciais para a compreensão da temática em análise.

No enquadramento teórico conceitual, capítulo I, apresenta-se um breve apontamento conceitual acerca da educação inclusiva, os principais desenvolvimentos da investigação no domínio da escola inclusiva e as suas dimensões. Segundo Bertrand e Valois (1994), a educação tem como fundamento a formação integral das pessoas e a regeneração das organizações sociais e culturais, pelo que as políticas educativas devem orientar-se nesse sentido.

Ainda no capítulo I, destaca-se a importância da escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento global dos alunos, salientando-se o papel do professor enquanto agente facilitador da inclusão. Reconhece-se a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias colaborativas que respondam às especificidades dos alunos com NSE. As AEC, ao proporcionarem experiências artísticas, expressivas, musicais e físico-motoras, assumem-se como espaços alternativos de aprendizagem, potenciando o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Lopes et al. (2010) quando observamos as crianças a brincar e a jogar, verificamos que estas constroem conhecimento. No ato de brincar, reforçam a confiança e afastam comportamentos desajustados. Este é um meio pelo qual a criança comunica consigo própria e com o mundo, através dos papéis que representa, prepara-se para a autorregulação, assimila as regras e a cultura do seu espaço social.

As AEC configuram, antes de tudo, um importante instrumento de política educativa orientado para a promoção da igualdade de oportunidades, redução das assimetrias sociais e incremento do sucesso escolar.

No Capítulo II, dedicado ao quadro teórico-metodológico e ao trabalho empírico, procede-se à contextualização do estudo, à definição dos objetivos de investigação e à explicitação das opções metodológicas. Ao privilegiar uma abordagem qualitativa, pretende-se, conforme refere Minayo (2002), dar resposta a questões de natureza específica, centradas na compreensão do universo dos significados, motivações, crenças, valores e atitudes dos docentes.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo sistemática. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é o conjunto de técnicas de análise das comunicações, trata-se, por conseguinte, de um instrumento com múltiplas formas que se adapta a um campo de aplicações muito vasto.

No capítulo III, são apresentados, analisados e discutidos os dados empíricos à luz dos referenciais teóricos da pesquisa (Gomes, 2002). A análise permitiu compreender as perceções dos docentes sobre a participação de alunos com NSE nas AEC, evidenciando práticas facilitadoras, desafios enfrentados e sugestões de melhoria.

Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo, onde se reforça a importância de uma abordagem educativa inclusiva, adaptada às necessidades de cada aluno. As AEC, pela sua natureza prática e não formal, oferecem possibilidades pedagógicas diferenciadas que contribuem para um sistema educativo mais justo e equitativo.

Reforçamos a visão de uma sociedade inclusiva, onde a cada indivíduo são reconhecidos os mesmos direitos e obrigações, onde todos têm o dever de participar na sua edificação. Assim, a inclusão está ligada ao acesso de todas as pessoas a todos os eixos ou contextos de vida, sobretudo, no que respeita ao acesso à educação.

## **PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA**

## CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO CONCEPTUAL

### 1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE APONTAMENTO EPISTEMOLÓGICO

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (EPT) sublinha que todos, crianças, jovens e adultos devem ter acesso a oportunidades educativas concebidas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem, através da criação de medidas que assegurem a igualdade de acesso à educação (UNESCO, 1998).

Em 1994, o Governo de Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, que contou com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais, com a finalidade de promover a educação para todos e delinear os alicerces da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Resultante desta conferência adotou-se a Declaração de Salamanca cujos pressupostos se encaminhavam na direção de uma escola para todos e com todos. As escolas devem ajustar-se à diversidade de todos os alunos sem ter em conta as suas condições físicas, sociais, linguísticas, étnicas, culturais ou outras. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, por isso, a escola deve adotar uma pedagogia centrada no aluno, capaz de responder eficazmente a essa diversidade (UNESCO, 1994).

A discussão sobre modelos educativos, segundo Bertrand e Valois (1994) implica a classificação e análise dos paradigmas educacionais, com ênfase na importância da evolução dos movimentos cognitivos e sociocognitivos. O pensamento sobre educação tem sido enriquecido com as pesquisas sobre o avanço do processo do conhecimento, o incremento das tecnologias da informação e as didáticas socioculturais (Bertrand, 2001).

Os paradigmas constituem um conjunto de conceitos inter-relacionados que possibilitam a observação e a compreensão de um determinado problema, tendo em conta as suas características fundamentais. Na área da educação, traduzem-se na articulação entre o pensar e o agir, isto é, entre o pensamento e a prática pedagógica, permitindo ao professor intervir de forma intencional e fundamentada. O conhecimento que se detém

sobre um determinado paradigma orienta, assim, o processo educativo (Soares Ferreira, 2003).

Um dos objetivos da escola é permitir que a pessoa se desenvolva em todas as suas dimensões, sendo fundamental a participação de todos os que nela convivem. Neste contexto, Figueiredo et al. (2017) defendem que abordar a educação inclusiva implica considerar a educação enquanto direito universal, fruto de uma conquista social, e reconhecer a diferença como um dado da realidade humana que se expressa nas práticas educativas escolares.

Considerando que a escola e os princípios pedagógicos visam o desenvolvimento integral do indivíduo, Costa (1999) defende que a educação inclusiva é, antes de mais, uma questão de direitos humanos. Esta assenta no direito de todas as crianças, independentemente das suas dificuldades ou deficiências, frequentarem a escola, viverem com a sua família e participarem na comunidade. A educação inclusiva justifica-se pela defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano livre e igual em direitos e dignidade.

Coerentemente, “a educação inclusiva procura, assim, promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos” (Correia, 2001, p.125).

Para Bertrand e Valois (1994), o cerne das reflexões sobre educação apoia-se nas relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. Questionam-se os laços que unem as diferentes estruturas sociais às instituições educativas cujo fundamento é a educação dos membros dessa mesma sociedade. As organizações educativas orientam-se pelas leis, normas e regras definidas pela sociedade; contudo, dispõem de alguma autonomia que lhes confere a capacidade de influenciar e, eventualmente, transformar essas mesmas orientações. Deste modo, podem não só cumprir o que está estabelecido, mas também intervir, aceitar, adaptar ou contestar as diretrizes vigentes.

Assim como acontece na sociedade, também as organizações educativas são dotadas de autonomia organizacional. No entanto, são concebidas como conjuntos de elementos estruturados que visam fins sociais específicos apoiados em estratégias e táticas definidas pelo próprio tecido social (Bertrand & Valois, 1994).

Para que seja possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, Ainscow (1997, cit. por Cardoso, 2011) refere que é essencial apoiar os professores a organizarem

as suas salas de aula, de forma a conseguirem assegurar a aprendizagem de todos os alunos. A reestruturação da escola deve apoiar os professores nessa organização. As mudanças não devem ser impostas exteriormente, mas sim conquistadas, aos poucos pelos intervenientes no processo, através do aperfeiçoamento das escolas e da valorização pessoal e profissional dos professores.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2016) com o propósito de não deixar ninguém para trás, oferece uma oportunidade única para construir sociedades mais inclusivas e igualitárias. Defende, assim, educação de qualidade inclusiva, equitativa e com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2017).

Neste sentido, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (AEDNEE, 2022), refere que todos os alunos devem ter acesso a oportunidades educativas significativas e de elevada qualidade dentro da sua comunidade. É fundamental consagrar-se o acesso universal e equitativo à educação inclusiva assegurando que os alunos com necessidades educativas específicas usufruam de todos os direitos humanos e participem ativamente nos processos de aprendizagem. A Escola deve assegurar experiências educativas de qualidade para todos os alunos.

Contudo, Bertrand e Valois (1994) defendem que a organização educativa é como um sistema que, recorrendo a diversas estratégias, procura concretizar finalidades definidas pela sociedade. As suas atividades são orientadas pelo paradigma sociocultural dominante, o qual tende a ser reproduzido. Ainda assim, a organização pode prosseguir objetivos distintos e intervir na evolução da sociedade, evidenciando-se um conjunto de relações bidirecionais que configuram a estrutura dialética do paradigma educacional.

Para os referidos autores, a organização educativa pode aceitar o paradigma educacional determinado pela sociedade ou, em alternativa, propor modificações de natureza operacional, estratégica ou paradigmática. Neste último caso, opta por um paradigma educacional desassociado do paradigma sociocultural dominante. O paradigma educacional assume, assim, uma função mediadora, funcionando como uma ponte entre o paradigma sociocultural e as práticas pedagógicas.

Na tentativa de compreendermos melhor os fundamentos das práticas pedagógicas seguimos os estudos de Bertrand e Valois (1994) que identificaram cinco paradigmas educacionais:

- 1) Paradigma racional – centrado na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes;
- 2) Paradigma tecnológico – centrado na utilização da tecnologia educacional;
- 3) Paradigma humanista – visa o crescimento da pessoa;
- 4) Paradigma sociointeracional – orientado para a eliminação das relações de exploração entre os indivíduos.
- 5) Paradigma inventivo – centrado na criação de comunidades de pessoas.

Os autores mencionados são de opinião que no paradigma racional o aluno deve ser socializado pela aprendizagem dos conhecimentos que lhe são transmitidos. O foco deste projeto é a transmissão de um saber predeterminado, o professor domina e transmite o conhecimento. Os professores atuam como agentes de socialização e ao ingressar na escola, o aluno sujeita-se a um processo de mudança uniforme para todos os alunos e igual em todas as escolas.

O paradigma tecnológico recorre à utilização da tecnologia educativa e orienta-se por uma tendência sistêmica, fundamentada na teoria geral dos sistemas, bem como por uma tendência associada aos ambientes hipermídia, resultante de investigações nos domínios da cibernética, da inteligência artificial, das ciências cognitivas, da informática e da comunicação (Bertrand & Valois, 1994).

Este modelo educativo caracteriza-se pela objetividade e neutralidade em relação aos valores, não assumindo de forma explícita um papel de socialização. O comportamento dos alunos é influenciado pelas tecnologias, sem a interferência direta das finalidades sociais e pessoais, partindo do pressuposto de que estas foram previamente adquiridas (Bertrand & Valois, 1994).

Conforme Correia e Dias (1998), as tecnologias de informação e comunicação impulsionaram uma verdadeira mudança no campo educacional. O conhecimento está em constante e contínua construção, pelas interconexões que se estabelecem e se definem neste vasto campo de informação. Este conjunto de acervos lança alguns desafios para que se reflita nas práticas de educação, pelo que estamos perante um novo paradigma educacional.

No modelo de paradigma emergente, os professores são encorajados a aceitarem uma nova filosofia de ensino que considera todas as pessoas capazes de aprender e compreender, atendendo às diferenças individuais. Cria-se um ambiente mais

colaborativo de trabalho entre professores e alunos, os problemas e questões comuns são examinados em contextos reais num ambiente de aprendizagem harmonioso (Correia & Dias, 1998),

De forma coerente, a utilização das tecnologias da informação na educação inclusiva permite que os alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) realizem as atividades escolares com maior eficácia. Os computadores são uma importante ferramenta de trabalho que auxilia o utilizador, compensando, de forma direta ou indireta, défices funcionais de natureza motora e sensorial. De igual modo, os computadores e outras ajudas técnicas têm um impacto significativo no desenvolvimento afetivo e cognitivo das pessoas com deficiência e/ou incapacidade (Rodrigues et al., 1989).

Os defensores do paradigma humanista adotam uma visão fenomenológica do conhecimento, centrada na construção partilhada do saber e no papel das perceções, dos sentimentos, da afetividade e dos desejos. Neste enquadramento, valoriza-se a pessoa não apenas enquanto produtora de conhecimento, mas também enquanto elemento integrado nos restantes componentes do paradigma sociocultural. A pessoa é compreendida através da sua consciencialização e da sua relação com o meio envolvente, nos seus contextos biofísico, social, cultural e espiritual (Bertrand & Valois, 1994).

As atividades de aprendizagem são orientadas pelos alunos, de forma a tornarem-se mais diretivas e facilitadoras. O aluno assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem, demonstrando capacidade para tomar decisões significativas. O desenvolvimento natural de comportamentos exploratórios, bem como o sentido de responsabilidade e de participação nas decisões coletivas, resulta da confiança que é depositada nos alunos. A aprendizagem é facilitada por ocorrer num ambiente acolhedor e positivo, construído com base em relações humanas valorizadas (Bertrand & Valois, 1994).

Neste paradigma, os mesmos autores (1994) referem que o professor atua como guia, facilitador da aprendizagem e mediador em situações complexas. São-lhe exigidas competências de empatia afetiva e intelectual, assim como atenção e intuição, aliadas a um cuidado constante com as necessidades e com os problemas dos alunos. Procura-se, ainda, que responda de forma imediata às questões que surgem no momento em que estas ocorrem.

Por sua vez, a escola centra-se na criança e apela à comunidade e aos pais para partilharem as suas experiências, auxiliarem os professores na criação de materiais, na organização de serviços e de atividades. As direções escolares desempenham o papel de facilitar a expansão da organização educativa, estimular os alunos e inspirar os professores (Bertrand & Valois, 1994).

Relativamente ao paradigma sociointeracional, Bertrand e Valois (1994) destacam a preocupação com a eliminação da exploração entre os seres humanos. As relações entre as pessoas, a sociedade e a natureza devem pautar-se pelo princípio da igualdade. A justiça e a igualdade representam os valores fundamentais deste paradigma. Os autores referem ainda que “o paradigma inventivo postula que qualquer projeto de desenvolvimento pessoal só se deverá concretizar se tiver em consideração os projetos dos outros” (p. 208).

Varela (2022) defende que a educação inclusiva tem desempenhado um papel essencial na promoção da equidade no ensino, ao assegurar a inclusão e procurar dar resposta à diversidade presente no contexto escolar, através da oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos.

A educação inclusiva orienta-se para a construção de uma escola assente em princípios inclusivos, que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Estes princípios implicam alterações na organização das escolas e nas práticas pedagógicas, assim como no desenvolvimento e no aperfeiçoamento das competências dos profissionais de educação.

## **2. A ESCOLA INCLUSIVA: PRINCIPAIS DESENVOLVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO**

O termo escola surge de uma palavra grega que significa tempo livre ou recreio e nas sociedades pré-industriais, só tinha acesso à educação aqueles que dispunham de tempo e dinheiro. Grande parte da população, nomeadamente, as crianças aprendiam pelo exemplo, pelos hábitos sociais e práticas de trabalho dos mais velhos (Giddens, 2000).

Numa perspetiva sociológica a escola existe num determinado contexto social, considerando-se ela própria uma realidade social, onde se processa um sistema de

interações entre professores e alunos caracterizado por estatutos, papéis e regras formais e informais de funcionamento (Pinto, 1995).

Sob a visão de Ramalho (2020), os alunos que frequentam a escola pública institucionalizam-se numa arquitetura de escola cada vez mais meritocrata, que privilegia o esforço individual enquanto critério fundamental para inscrever a condição de aluno num sistema social e escolar justo para todos, colocando em rota de colisão esta assunção meritocrática com o sentido de bem comum da educação inclusiva, em que o mérito tende, cada vez mais, a emergir como mecanismo de legitimação antecipada das desigualdades sociais. Parece, também, fazer corresponder uma interpretação da planificação social contemporânea assente na definição de desigualdades justas e naturais, resultantes da conquista da aquisição de estatutos sociais e culturais, pela via da maior ou menor escolarização e dos seus efeitos em cada um.

Porém, durante muito tempo, os alunos com NSE foram desprezados e proscritos da escola. As crianças com deficiência não frequentavam a escola, mantinham-se resguardadas no seio familiar ou eram institucionalizadas. Contudo, os avanços teóricos, legislativos e pedagógicos das últimas décadas impulsionaram o campo da investigação sobre a escola inclusiva, justificada pela inclusão de alunos com deficiência, pela multiculturalidade, pela diversidade socioeconómica e linguística.

Neste contexto, é pertinente destacar a existência de três pilares históricos que despoletaram as conceções políticas no contexto da educação inclusiva: o Relatório Warnock (1978) inspirador da Lei de Bases do Sistema Educativo Inglês em 1981; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 que aprovou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1998); e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida em 1994 e da qual resultou a Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994) que regula a educação para todas as crianças com necessidades educativas especiais (Baptista, 1999).

Também Baptista (1999) realça que o Relatório Warnock permitiu a abolição das categorias de deficiência e a sua substituição pelo conceito de necessidades educativas especiais atribuindo maior responsabilidade na identificação dos apoios para esses alunos e a criação de parcerias com os pais e com a comunidade, abrindo caminho para um novo paradigma educativo.

No decorrer dos tempos a escola inclusiva tem sido alvo de imensa investigação, centrando as suas preocupações no compromisso crescente com a educação equitativa para todos os alunos, independentemente das suas necessidades individuais.

Importa referir que não existe criança que não seja educável e possivelmente a deficiência terá sido uma invenção social com o propósito de justificar a seletividade, a segregação e a exclusão, quando as minorias e as pessoas diferentes ainda não tinham força para fazerem valer os seus direitos numa democracia empobrecida (Baptista, 1999).

Segundo Rodrigues (1999), a categorização de crianças e jovens com base no tipo e grau de deficiência continua a ser uma prática comum. Os atrasos na compreensão do conceito de NSE permanecem subvalorizados, o que compromete o rigor das decisões e dificulta a eficácia da ação educativa.

Na década de 60 e 70 do século passado, a educação segregadora destinava-se a alunos considerados diferentes, o acesso a algum tipo de educação era entendido como algo inovador. Décadas mais tarde, a integração foi-se desvanecendo como ideia que fundamentava a educação especial. Passou a investir-se em reformas escolares, nas quais as crianças com necessidades educativas não se sentissem excluídas. O princípio destas reformas pretendia incidir numa educação de qualidade para todos os alunos (Hegarty, 2001).

Os alunos com NSE estavam enquadrados nas escolas regulares para terem acesso a um modelo de ensino semelhante aos restantes alunos, o currículo era comum para todos. Contudo, os alunos não são todos iguais e têm ritmos de aprendizagem diferentes, deste modo, o contacto com o processo de aprendizagem e o processo de construção de conhecimento tem de ser diferenciado. Reconhecer as diferenças e respeitar a individualidade é fator relevante nas estratégias educativas. Deve, por isso, promover-se uma educação adaptada às possibilidades dos alunos com NSE (Marchesi, 2001).

Na opinião de Rodrigues (1999), a política educativa tem-se orientado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao consagrar que as escolas regulares constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, promovendo a criação de comunidades abertas e solidárias.

A escola não pode ser apenas recetora de alunos com NSE, compete-lhe desempenhar eficazmente as tarefas de educadora e formadora dos alunos diferenciados que na atualidade frequentam a escola, o que nos leva a observar que “dar ênfase

excessiva às vantagens que a integração proporciona na socialização dos alunos com graves problemas de aprendizagem pode conduzir ao esquecimento de que também é necessário o progresso destes alunos noutras dimensões do conhecimento” (Marchesi, 2001, p.97).

O desafio da inclusão não se pode restringir às crianças, deve ser analisado tendo em conta a exigência de eficácia da instituição escolar. As condições reais do ensino de todos encontram-se nas escolas que pretendem ser normais, sem artificialismos que criem uma homogeneidade comprometida com a pobreza e discórdia das respostas educativas que oferece. É imprescindível criar estratégias que favoreçam o crescimento dos alunos que estão menos preparados para estarem incluídos num lugar desconhecido, com novas relações, a escola (Nunes, 1989).

Ainda no entender de Nunes (1989), se na escola não se incute na criança a alegria da descoberta, se não se valorizam as suas vivências anteriores e os seus valores culturais, se não se promove a atividade experimental e expressiva fundamental à comunicação no grupo e ao sentimento de pertença a esse mesmo grupo, se retiramos do currículo a vertente lúdica que facilitaria a ligação entre a casa e a escola, é provável que a criança revele dificuldades em suportar esse fardo. Parece imprescindível normalizar e gerir as condições da turma, pela via da identificação e reflexão dos problemas, pela segurança do trabalho em equipa, pela ação interdisciplinar, pelas atitudes positivas, pela procura de um modo de estar na educação e perceber que a questão da inclusão é um problema da escola regular.

A mesma autora defende que a inserção de alunos com NSE na escola afeta positivamente toda a comunidade escolar e também a comunidade envolvente, trazendo consigo novos métodos de compreender, interpretar e de representar o mundo. “O caminho é o da luta por uma escola que se organize na procura da resposta educativa especial para todos, em cada um, tornando-se normal” (Nunes, 1989, p. 325).

No final dos anos 80 do século passado, a escola regular assumiu a responsabilidade pela educação de todos os alunos. O termo integração foi progressivamente substituído pelo termo inclusão passando a ser entendido como a oportunidade de as pessoas com deficiência participarem nas atividades educacionais, no emprego, no consumo, bem como nas tarefas da comunidade e domésticas inerentes ao quotidiano social (Florian, 1998, cit. por Hegarty, 2001).

Florian (2003) acrescenta que a inclusão de alunos com NSE nas escolas e nas salas de aula comuns está associada aos movimentos dos direitos humanos que lutam pela inclusão em todos os aspectos da vida. “A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com deficiência participarem cabalmente em todas as atividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade cotidiana” (p. 37).

A escola inclusiva implica que se operem mudanças relativamente à atitude com que a perspetivamos. Essas atitudes são determinantes para o sucesso ou insucesso dos alunos. Nas práticas pedagógicas, a comunidade escolar deve priorizar a cooperação e a colaboração entre todos os atores que atuam no espaço escolar. Cabe também à gestão da escola implementar projetos e estabelecer parcerias com outras instituições, de modo a garantir respostas mais adequadas aos alunos, nomeadamente, aos alunos com problemáticas complexas (Silva, 2011).

A inclusão é um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento.

A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais. Para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade (Booth & Ainscow, 2002, p. 8).

A inclusão escolar alicerça-se na valorização e na satisfação das diversas necessidades dos alunos. Este processo concretiza-se através da promoção de uma organização escolar eficaz, da implementação de estratégias pedagógicas adequadas, da mobilização de recursos e do reforço da cooperação com a comunidade (Rodrigues, 1999).

Neste contexto, a investigação na área da educação demonstra que ambientes inclusivos promovem melhores resultados académicos e sociais, tanto para estudantes com deficiência como para alunos sem deficiência. A inclusão escolar, anteriormente centrada apenas na educação especial, deu lugar a uma abordagem mais abrangente, que

valoriza a heterogeneidade, a diversidade e a participação de todos os alunos nas escolas do ensino regular.

O caminho para uma escola inclusiva foi possível pela convergência de um conjunto alargado de condições que permitiram que os alunos com NSE encontrassem respostas de ensino-aprendizagem adequadas nas escolas regulares. Essas condições incluem o contexto político e social, o contexto institucional da escola e o contexto da sala de aula.

Quando as orientações políticas estão a favor da inclusão, também os centros pedagógicos tomam essa posição e estabelecem objetivos prioritários à inclusão de todos os alunos, influenciando, assim, a prática pedagógica (Marchesi, 2001).

Na perspectiva de Correia (2001), a heterogeneidade das características dos alunos infunde riqueza à escola e as suas capacidades promovem o sucesso escolar. O fundamento da inclusão está orientado para a educação inclusiva que se pretende, ou seja, que todos os alunos com as suas capacidades, interesses, características e necessidades diversas, possam aprender juntos.

Segundo Moreira (2022), a capacidade que a escola tem para responder à diversidade dos alunos, deve incluir a partilha de experiências e práticas, com a colaboração dos agentes educativos, a experiência dos profissionais, bem como as opiniões dos alunos, das famílias, das universidades e da restante comunidade envolvente, incluindo associações, autarquias e serviços.

Deste modo, Correia (2001) apresenta o princípio da inclusão, partindo da escola tradicional, que se caracterizava por um modelo segregador e orientado para dar resposta às necessidades do aluno médio. As respostas educativas eram uniformes para todos os alunos, sendo que os alunos com deficiência e/ou incapacidade eram excluídos. A partir de 1970, surgiu na comunidade educativa a preocupação em integrar os alunos com NSE, ainda que essa integração estivesse mais centrada na dimensão física e social do que na aprendizagem académica. Atualmente, a escola inclusiva promove a inclusão física e social dos alunos com NSE, assegurando igualmente o acesso à aprendizagem, em contexto partilhado com os alunos sem NSE.

A perspectiva inclusiva da escola assenta na procura de respostas adequadas para todos os alunos, o que numa visão mais contemporânea da educação vem colocar a criança como um todo, agindo para além dos “muros” institucionais da própria escola.

Neste contexto mais abrangente, inclui-se a comunidade, a família e as relações interinstitucionais, como meio e forma de aceitação e preparação de todos os alunos para o seu futuro, enquanto seres críticos e atuantes nos seus quadros de vivência pessoal, social e profissional (Santos & Paiva, 2023).

Assim, a escola inclusiva é uma realidade que está em constante mudança e evolução. Todas as investigações que abordam esta temática priorizam os benefícios de um modelo educativo acessível e equitativo para qualquer aluno. Para Sanches (2005), um dos grandes desafios da educação na atualidade é a mudança geradora de uma educação inclusiva, pois atribui à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, com vista ao sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência psicológica ou física.

Ao estudarmos a realidade escolar, contribuímos para a construção de novas realidades sobre o ensino e questionamos o modo de agir e pensar das comunidades educativas. Refletir sobre os contextos, ambientes e práticas de aprendizagem implica a recolha de informação válida que fundamente a definição de estratégias pedagógicas a implementar, contribuindo para um ato educativo mais científico, informado, rigoroso e responsável (Sanches, 2005).

As escolas inclusivas fundamentam-se no reconhecimento do direito do aluno com NSE de frequentar a classe regular e ter acesso ao currículo comum, pela via de um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades (Correia, 2003).

Nesta linha de orientação, Giddens (2000) considera que o acesso à educação é visto como um processo de igualização. A educação universal ajuda a reduzir as diferenças de riqueza e de poder, ao facultar às crianças e jovens meios que lhes permitam encontrar um lugar na sociedade. Por sua vez, a escola inclusiva tem por princípio um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos. Valoriza-se a diversidade e os sentimentos de partilha, participação e amizade (Correia, 2003).

Atendendo ao contexto português, verifica-se que, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, uma das prioridades governativas passou a ser a aposta numa escola inclusiva, na qual todos os alunos, independentemente da sua situação

peçoal e social, têm acesso a respostas educativas que lhes permitam adquirir um nível de educação e formação facilitador da sua plena inclusão social.

Na esteira do referido decreto, cada aluno tem direito a uma educação inclusiva que responde às suas expectativas, necessidades e potencialidades no contexto de um projeto educativo comum. Baseia-se no pressuposto de que todos os alunos têm capacidades, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes. O aluno deverá ser o construtor do seu conhecimento e o professor um agente facilitador dessa construção.

O modelo de escola inclusiva, promotora de sucesso para todos é uma exigência social e política. Em termos educacionais, é a tradução dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade que desde a segunda metade do século XIX, infundiram o reconhecimento da educabilidade de todas as crianças, o direito de todos à educação, a escolaridade obrigatória e o direito ao sucesso escolar dos alunos tal como eles são. A escola inclusiva é a escola para a diferença, para a diversidade de públicos, na maior multiplicidade de estratégias e meios (Baptista, 1999).

Salgado (2023), no seu relatório *Necessidades de saúde especiais: da revisão da literatura ao planeamento*, descreve que a preocupação com a escola inclusiva tem sido tema comum nos debates relacionados com a educação, políticas públicas, política de saúde e gestão escolar. A inclusão é um princípio em si mesma e as diferenças entre os alunos constituem valiosos recursos de apoio à aprendizagem. A educação para todos/educação inclusiva deve responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens, o que requer um trabalho conjunto entre todos os agentes educativos.

O relatório sobre a Revisão da Educação Inclusiva em Portugal, da responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2022), teve como objetivo analisar a promoção da educação inclusiva em Portugal durante o ano letivo de 2019/2020, tendo sido realizadas reuniões e visitas a escolas. Este relatório refere que Portugal registou progressos notáveis na criação de um enquadramento sólido para a educação inclusiva, com o intuito de responder às necessidades de todos os alunos.

Acrescenta-se ainda que o sistema educativo português tem vindo a registar melhorias significativas, uma vez que praticamente todas as crianças em idade escolar se encontram matriculadas no ensino obrigatório até aos 18 anos. Observa-se também uma melhoria relevante no desempenho global dos alunos. O Programa Internacional de

Avaliação de Alunos (PISA), da OCDE, evidencia que Portugal é um dos poucos países com uma trajetória positiva de melhoria em todas as áreas avaliadas; leitura, matemática e ciências, verificando-se igualmente uma redução substancial da taxa de abandono escolar precoce (OCDE, 2022).

Porém, Portugal enfrenta alguns desafios, sobretudo no que diz respeito aos resultados de aprendizagem e bem-estar dos alunos de origens socioculturais desfavorecidas e/ou diversas, de famílias de baixos rendimentos, de imigrantes e de comunidades ciganas (OCDE, 2022).

O estudo sobre *As lideranças na educação inclusiva: desafios ou oportunidades?* desenvolvido por Gonçalves (2023), defende que o sistema educativo português tem vindo a reestruturar as escolas no sentido da construção de comunidades educativas inclusivas. Nestas escolas, todos os alunos aprendem em conjunto, independentemente dos seus ritmos e perfis de aprendizagem, com base nos princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais, aos quais todos têm direito. A verdadeira escola inclusiva deve ser capaz de promover o sucesso escolar e social de todos os alunos.

Como refere Rodrigues (1999), as escolas promotoras da inclusão têm o dever de reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, através de uma adequada organização escolar, da adoção de estratégias pedagógicas apropriadas, da utilização de recursos adequados e da cooperação com as comunidades.

Fonseca (2022), no seu estudo subordinado à temática: *A escola inclusiva estudo de caso num agrupamento de escolas*, defende que, no caminho do processo educacional inclusivo, a gestão escolar deve de ser capaz de mobilizar os recursos materiais e humanos necessários ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NSE. Deve ainda incentivar os professores a desenvolverem metodologias e estratégias de ensino diferenciadas. No contexto escolar, é imprescindível a criação de momentos de reflexão conjunta sobre a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, de modo a que todos participem na definição de objetivos, no planeamento, na elaboração de propostas e planos de ação, com vista à eliminação de barreiras ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NSE.

Neste seguimento, faz-se também referência ao estudo realizado por Almeida (2022), intitulado *Escola inclusiva: um estudo de caso acerca de práticas exercidas num agrupamento*, no âmbito do mestrado em Administração das Organizações Educativas. Este estudo teve como objetivo perceber de que forma o agrupamento de escolas

implementa as medidas de inclusão previstas no seu Projeto Educativo, bem como identificar os elementos da comunidade educativa que mais contribuem para a inclusão e sucesso educativo dos alunos.

Participaram no referido estudo o diretor escolar, a coordenadora da equipa multidisciplinar, os coordenadores de departamento, os alunos, os professores e os encarregados de educação. Quando questionados sobre o conceito de inclusão, a maioria dos participantes associou-o ao bem-estar e ao respeito por todos. Os professores reforçam ainda que a inclusão corresponde à oportunidade de proporcionar a todos os alunos o sucesso educativo, permitindo-lhes desenvolver as competências necessárias, tanto académicas como sociais. A inclusão é também entendida como a capacidade de promover bem-estar e de motivar os alunos para a aprendizagem (Almeida, 2022).

O documento, *Para uma Educação Inclusiva Manual de Apoio à Prática* (Direção Geral da Educação - DGE, 2018) refere que, no sentido de se assegurar uma resposta integral que garanta a inclusão dos alunos com NSE, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) constitui um recurso de apoio à aprendizagem. Esta equipa é composta por vários elementos, entre as quais se inclui o professor de educação especial, sendo-lhe atribuídas diversas competências, nomeadamente, a identificação da necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem que serão apresentadas ao diretor do agrupamento de escolas.

A mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve constar do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), documento que fundamenta a tomada de decisão quanto à aplicação de medidas universais, seletivas ou adicionais, acompanhando o aluno ao longo do seu percurso escolar (DGE, 2018).

No âmbito da sua especialidade, o docente de educação especial apoia de modo colaborativo e corresponsável, os docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam de modo complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, da educação, da formação profissional e emprego, da segurança social, da saúde e da cultura. O Governo deve garantir os meios fundamentais para habilitar todos os trabalhadores com formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão (DGE, 2018).

### **3. DIFERENCIAÇÃO E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO**

O sistema educativo português tem como finalidade garantir a igualdade de acesso e sucesso escolar, através de mecanismos que promovam a igualdade de oportunidades numa escola pública e obrigatória de 12 anos. A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estrutura o sistema educativo português em três níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (DGE, 2025).

Na década de 90 do século passado, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, foram também criadas as Equipas de Ensino Especial. De acordo com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, no seu artigo 11.º, considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que visa reforçar a autonomia individual e desenvolver o projeto educativo próprio do aluno com NSE.

Este ensino especial sustentava-se em currículos escolares próprios adaptados ao grau e tipo de deficiência, ou em currículos alternativos que proporcionavam aprendizagens de conteúdos específicos. No entanto, para Rose (2003) o currículo deve ser entendido como o veículo através do qual se proporcionam as aprendizagens.

Aos órgãos de administração e gestão das escolas competia decidir sobre a aplicação do regime educativo especial. As propostas eram elaboradas pelos professores do ensino regular e da educação especial, ou pelos serviços de psicologia e orientação, em função da complexidade das situações (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto).

A educação especial deveria dar resposta às necessidades educativas identificadas, constituindo estas o ponto de partida para a definição das áreas prioritárias do currículo. Os conteúdos curriculares deveriam ser flexíveis, de modo a permitir ao professor a individualização do ensino. Todos os técnicos envolvidos na educação de alunos com NSE deveriam ser capazes de desenvolver estratégias que permitissem ultrapassar as dificuldades ocorridas no processo educativo (Pereira et al., 1989).

A promoção da inclusão depende das estratégias que os professores desenvolvem, de forma a garantir que todos os alunos participem plenamente nas aprendizagens durante o maior período possível. O professor deve ser capaz de avaliar o equilíbrio entre o foco nos conteúdos disciplinares e as necessidades individuais dos alunos (Rose, 2003).

Na perspectiva de Martins (2017), o ensino especial constitui um domínio particularmente complexo, no qual não existem, nem podem existir, soluções uniformes, sendo, por isso, essencial uma articulação contínua com a sociedade e com a comunidade. Se cada aluno representa um caso único, o aluno com NSE, pela natureza da sua condição, apresenta um carácter ainda mais singular. Neste sentido, deve ser salvaguardado o equilíbrio entre inclusão e diferenciação pedagógica positiva.

No que concerne às políticas educativas, o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o qual constitui um referencial para a organização de todo o sistema educativo no âmbito da escolaridade obrigatória. Este documento contribui para a convergência e articulação das decisões inerentes às diversas dimensões do desenvolvimento curricular dos alunos, abrangendo o planeamento, a operacionalização e a avaliação interna e externa dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Cosme (2018), este documento define igualmente os princípios, os valores e as áreas de competência que orientam o trabalho educativo a desenvolver ao longo do percurso escolar dos alunos. No que se refere ao pensamento crítico e criativo, destaca-se a importância de os alunos serem capazes de observar, analisar e discutir ideias com base em evidências. Esta competência pode ser desenvolvida em cada disciplina ou no âmbito do Domínio de Autonomia Curricular.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, estabelecida pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, tem como objetivo incluir, nas saídas curriculares, um conjunto de competências e conhecimentos no domínio da cidadania, dos direitos humanos e da igualdade de género, assumindo-se como uma prioridade nacional, particularmente, no que diz respeito às crianças e aos jovens. Este documento distingue-se como um referencial orientador para as escolas públicas e privadas que integram o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2017).

Na perspectiva de Alves et al. (2019), a flexibilidade curricular visa garantir a todos os alunos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, promovendo a equidade e a inclusão. A melhoria da qualidade das aprendizagens, centrada no aluno, é impulsionada pela adequação às suas especificidades e às da escola, bem como pela contextualização interdisciplinar dos conhecimentos. Destaca-se ainda a “(...) promoção de aprendizagens

ativas e significativas e do desenvolvimento de competências complexas: questionar saberes, integrar conhecimentos, comunicar eficazmente e resolver problemas” (p. 349).

Esta conceção de educação deveria formar os alunos para que em adultos apresentem uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional (Fritsch & Leite, 2020).

A escola pública constitui um espaço privilegiado para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania. Esta deve respeitar o sistema de ensino, a autonomia das escolas e o modelo pedagógico em que se fundamenta o processo de ensino-aprendizagem.

Na opinião de Crato et al. (2015), o enriquecimento da escola pública assenta na garantia de uma escola para todos, capaz de oferecer respostas diversificadas, pautadas pelo rigor e pela exigência. Trata-se de uma escola promotora do mérito e do talento de cada aluno, assente no respeito pela diferença. É igualmente essencial, que, numa escola democrática e moderna, se desenvolva uma cultura de exigência no saber e um processo educativo pautado pela qualidade do que se ensina e de como se ensina, de modo a elevar a qualidade com que se aprende e do que se aprende (p. 41).

Seguindo esta linha de orientação, considera-se fulcral que as escolas disponham de instrumentos que lhes permitam gerir o currículo, de forma a que a política educativa se enquadre num modelo de gestão curricular flexível e contextualizado, que conceda centralidade às escolas, aos seus alunos e professores. A autonomia educativa só pode ser efetivamente alcançada quando o currículo assumir um papel central, possibilitando aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos (Fritsch & Leite, 2020).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, define que os princípios orientadores da educação inclusiva incluem a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação e o envolvimento parental. A participação dos pais ou encarregados de educação é igualmente fundamental, uma vez que estes têm o direito e o dever de participar na educação dos seus educandos.

As opções metodológicas assentam no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na Abordagem Multinível. O DUA é um modelo estruturante e orientador, centrado num planeamento intencional, proativo e flexível, que visa a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e afetivos para todos os alunos. Contudo,

considerando que cada aluno aprende de forma única e singular, são promovidas oportunidades e alternativas acessíveis a todos, no que respeita a métodos, materiais, ferramentas, apoios e formas de avaliação.

O DUA, segundo Santos e Paiva (2023), reforça igualmente a importância do desenvolvimento de processos pedagógicos que incluam formas diversificadas de motivação e envolvimento, que considerem múltiplas metodologias de apresentação dos conteúdos e que possibilitem a utilização de diferentes modalidades de ação e expressão por parte dos alunos.

Neste sentido, o objetivo do DUA é ajustar a forma como o professor ensina à forma como o aluno aprende, operacionalizando as medidas universais em contexto de sala de aula. Designa-se como sendo uma abordagem de ensino-aprendizagem flexível que não altera o nível de desafio colocado aos alunos e que, simultaneamente, identifica e remove barreiras e maximiza a aprendizagem para todos (Santos & Paiva, 2023).

A Abordagem Multinível é um modelo compreensivo e sistémico que destaca um contínuo de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis. As medidas universais, correspondem a respostas educativas destinadas à promoção do sucesso de todos os alunos. Por sua vez, as medidas seletivas são serviços destinados a alunos em situação de risco de insucesso escolar que necessitam de apoio complementar. As medidas adicionais visam colmatar dificuldades de comunicação, interação e aprendizagem recorrendo a intervenções que exigem recursos de apoio especializado de acordo com as potencialidades de cada aluno (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Numa escola inclusiva, o percurso do aluno não deve ser definido por um currículo fixo. O currículo tem de se adaptar às suas necessidades e características. O trabalho em grupo pode ser flexível e os conteúdos devem ser apresentados de forma clara e prática para facilitar a participação. As adaptações curriculares, a tutoria, o ensino direto e o uso de tecnologias são algumas das práticas usadas em contextos inclusivos (Correia, 2003).

O currículo formal escolar é parte de um processo de reprodução cultural, influenciado por aspetos informais da aprendizagem e dos contextos escolares. Contudo, o currículo escondido ou oculto desempenha um papel relevante na reprodução cultural (Giddens, 2000).

De acordo com Pacheco (2008) a diferenciação curricular define-se como um conceito que representa mudanças na metodologia e na avaliação. Parte do princípio que

os alunos têm o mesmo percurso nas opções, mas seguem caminhos diferentes para que todos consigam alcançar o sucesso educativo.

No caso dos alunos com NSE, o desenvolvimento curricular destaca três aspetos principais: a seleção do modelo, a diferenciação e a funcionalidade. Na lógica morfológica, definem-se os objetivos a alcançar e as estratégias para os atingir. Na lógica contextual, a planificação é feita de acordo com as experiências de aprendizagem que se pretende proporcionar à criança (Rodrigues, 2001).

O processo de desenvolvimento do currículo envolve e obedece a uma lógica centralizada que nem sempre valoriza os diferentes contextos de aprendizagem. Deste modo, o conceito de autonomia curricular pode tornar-se prática residual, com pouco destaque nas atividades de recontextualização do currículo por parte do professor. No entanto, depende tanto da autonomia curricular que a escola e os professores ambicionam alcançar, como da construção de projetos curriculares no contexto de turma (Pacheco, 2008).

Neste encaixe, Rose (2003) refere que o destaque dado por investigadores e professores ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares evidenciaram métodos que colocaram o aluno em primeiro lugar, de modo a corresponder às suas necessidades e trazer benefícios a todos os alunos. Garantir a igualdade de oportunidades, não significa que todos os alunos tenham acesso ao mesmo programa curricular, mas todos os alunos devem aceder a um currículo direcionado para as suas necessidades, de acordo com um conjunto de experiências de aprendizagem partilhadas e bem planeadas.

Sousa (2008), defende que a diferenciação curricular consiste na adaptação do currículo às características de cada aluno e tem como objetivo primordial maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar. O currículo é passível de diferenciação, seguindo uma orientação inclusiva que assenta na promoção da equidade. Contudo, pode seguir uma orientação estratificadora com base na distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo, divergentes entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que se lhe associa.

A título de experiência pedagógica, foi publicado a 5 de julho o Despacho n.º 5908/2017, que estabelece que o Governo Constitucional considera a educação um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, através da

construção de um sistema de ensino de qualidade e de sucesso para todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

Um ensino de qualidade concretiza-se pelo sucesso nas aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.

Grave-Resendes e Soares (2002) referem que os alunos aprendem melhor quando o professor tem em conta as características de cada um, como os seus pontos fortes, interesses, necessidades e diferentes estilos de aprendizagem. O professor respeita a individualidade e ensina tendo em consideração as diferenças existentes no processo educativo. Assim, enumeram as seguintes diferenças:

- 1) Diferenças cognitivas - centram-se na abordagem das Inteligências Múltiplas, teoria concebida por Gardner como suporte para repensarmos a pedagogia nas salas de aula. O professor tem de identificar as competências cognitivas de cada aluno e tentar conciliá-las com a maneira como planifica, gere e avalia o processo ensino-aprendizagem (Gardner, 1993, cit. por Grave-Resendes & Soares, 2002). Para que tal processo ocorra, definem-se as seguintes inteligências:
  - Inteligência verbal/linguística - inteligência relacionada com o uso da língua materna ou não materna, oral ou escrita, para comunicar com os outros;
  - Inteligência lógico/matemática - inteligência relacionada com a capacidade de compreender princípios de causalidade, utilizando linguagem abstrata e simbólica e com manipulação numérica;
  - Inteligência visual/espacial – inteligência relacionada com a capacidade de criar imagens mentais, apoiando-se no sentido da visão e na capacidade de visualizar um objeto espacialmente;
  - Inteligência musical/rítmica - inteligência relacionada com a capacidade de pensar através da música, e com a aptidão para reconhecer, memorizar e manipular padrões tonais; Inteligência corporal-cinestésica - inteligência relacionada com a capacidade de utilizar o corpo ou partes do corpo para expressar emoções, para dinamizar jogos e criar produtos;

- Inteligência interpessoal - inteligência baseada no relacionamento interpessoal e na comunicação, envolvendo a capacidade de trabalhar em colaboração com outros e de perceber e distinguir os seus estados emocionais;
- Inteligência intrapessoal - inteligência relacionada com a autorreflexão, a metacognição e a sensibilidade perante dimensões internas e espirituais;
- Inteligência naturalista – inteligência que diz respeito à capacidade de reconhecer e classificar elementos da natureza, como minerais, fauna e flora.

O ensino igual para todos, não vai ao encontro das especificidades cognitivas de cada aluno. Esta teoria faz emergir novos métodos de ensinar, aprender, avaliar e desenvolver capacidades humanas.

2) Diferenças de estilos de aprendizagem – conhecer os alunos e identificar os pontos fortes e fracos, contribui para a superação de dificuldades e para a implementação de estratégias pedagógicas ajustadas. Os alunos aprendem melhor quando têm conhecimento do seu próprio estilo de aprendizagem e se os professores conhecerem esse estilo, torna-se mais fácil adaptarem o estilo de ensinar ao estilo de aprender dos alunos. Contudo, como dizem Alonso, Gallego e Honei (1997, cit. por Grave-Resendes & Soares, 2002), o professor ensina como ele aprende, ensina segundo o seu próprio estilo de aprendizagem, pelo que existem quatro estilos de aprendizagem:

- Estilo reflexivo: o aluno que aprende com base neste estilo é ponderado, consciente, recetivo, analítico e exaustivo;
- Estilo ativo: o aluno que se enquadra neste estilo é: animador, improvisador, curioso, arriscado e espontâneo;
- Estilo teórico: é um aluno que aprende de um modo metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado;
- Estilo pragmático: é um aluno que experimenta, é prático, direto, eficaz e realista.

3) Diferenças linguísticas – no processo de ensino aprendizagem não podemos negligenciar e tem de se ter em consideração o fator linguístico, visto que é fundamental para o sucesso ou insucesso dos alunos oriundos de outros países. Apresentam com alguma facilidade capacidade para desenvolverem competências linguísticas na comunicação do dia a dia, mas na escola surgem

obstáculos. Em algumas situações, não apresentam proficiência linguística que lhes permita acompanhar os conteúdos curriculares (Grave-Resendes & Soares, 2002).

- 4) Diferenças socioculturais - alunos com origens em meios socioeconômicos muito desiguais e grupos culturais diversificados, registam elevado grau de insucesso, pois não trazem para a comunidade escolar hábitos, experiências e conhecimentos valorizados pela cultura da escola. Estas crianças são excluídas, marginalizadas e não têm motivação para aprender, sentem-se desvalorizadas e apresentam baixa autoestima (Grave-Resendes & Soares, 2002).

No sentido de dar respostas ajustadas às necessidades dos alunos, a escola deve criar estratégias pedagógicas diferenciadas que promovam, com equidade, o sucesso escolar (Grave-Resendes & Soares, 2002). “A capacidade que têm os educandos de conhecer em termos críticos – de ir mais além da mera opinião – se vai estimulando no processo de desvelamento de suas relações com o mundo histórico cultural. Mundo de que os seres humanos são os criadores” (Freire, 1981, p.44).

De acordo com Trindade (1998), quando as aprendizagens são organizadas de forma cooperativa, envolvendo alunos com e sem dificuldades a trabalhar em conjunto no mesmo grupo, verifica-se a existência de interações positivas. Todos os alunos, em particular aqueles com necessidades educativas especiais (NEE), sentem-se apoiados e motivados para a realização das atividades. Paralelamente, desenvolvem a compreensão das perspetivas dos outros, constroem uma perceção mais realista de si próprios e dos colegas e experienciam um maior sentimento de aceitação por parte do grupo.

Seguindo a opinião do mesmo autor, quando os alunos trabalham em conjunto para cumprirem objetivos comuns, percebem que só conseguem concretizarem os seus objetivos se os restantes elementos do grupo também os conseguirem.

Nesta linha de orientação, Santos e Paiva (2023) salientam que a aprendizagem cooperativa, ao recorrer ao trabalho entre pares, utiliza uma metodologia que valoriza as diferenças entre os alunos. A heterogeneidade do grupo, nas suas diversas dimensões, é positivamente explorada e constitui um referencial para a organização do processo de ensino-aprendizagem. Neste processo, são desenvolvidas competências de natureza psicológica, social e emocional, sustentadas na interação e na relação entre os indivíduos, bem como em valores como a entajuda, a solidariedade, a partilha e a cooperação.

Cada aluno apresenta capacidades, ritmos e motivações de aprendizagem distintos, pelo que a escola deve incentivar a participação de todos. A realização de atividades diversificadas de carácter lúdico, recorrendo a jogos e outras dinâmicas recreativas, mesmo em disciplinas de natureza mais teórica, pode constituir um fator promotor de inclusão.

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem em conjunto, independentemente das suas dificuldades. Estruturada a partir dos contextos de pertença dos alunos, procura percursos escolares diferenciados que respondam à diversidade cultural. Desenvolve uma *práxis* pedagógica que contempla diferentes metodologias, ajustadas ao ritmo e ao estilo de aprendizagem de cada aluno. A ação educativa assenta na diferenciação curricular inclusiva (Roldão, 2003).

Na esteira de Grave-Resendes e Soares (2002), a diferenciação entende a heterogeneidade como um recurso primordial da aprendizagem. Inclui novas formas de tutoria e de colaboração entre alunos no estudo e na criação de estratégias de aprendizagem cooperativas. O aluno e o professor trabalham como parceiros no processo de aprendizagem, o que implica uma transformação na forma de ensinar e de gerir o currículo escolar.

A diferenciação para a inclusão tem subjacente a valorização da diversidade, sendo planeada e operacionalizada em função de um grupo heterogéneo, com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Aprende-se no seio do grupo e com o grupo, num contexto de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. O espaço e o tempo são organizados de acordo com as atividades desenvolvidas, de forma a possibilitar a concretização das aprendizagens (Sanchez & Teodoro, 2012).

Paralelamente, a escola enfrenta o desafio de desenvolver uma pedagogia educativa que exija diversidade nas respostas, que respeite as características individuais e a heterogeneidade das crianças, sem descurar o sucesso do ensino-aprendizagem. É também importante que se estimulem os professores a utilizar de modo eficiente os recursos próprios de cada aluno, pois estes trazem consigo um conjunto rico de experiências e desafios (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A inclusão deve ser entendida como um processo dinâmico, cuja finalidade é dar resposta às necessidades dos alunos, nomeadamente dos alunos com NSE, proporcionando-lhes uma educação adequada, assente em três dimensões de

desenvolvimento: acadêmico, socioemocional e pessoal. De forma a possibilitar a aprendizagem em conjunto, a inclusão implica a reorganização da escola e a reestruturação do currículo (Correia, 2008).

Neste seguimento, Leite (2011) refere que a educação inclusiva dos alunos com NSE constitui um dos princípios orientadores do sistema educativo português. Estes alunos encontram-se incluídos nas escolas e nas turmas, representando, nesse sentido, um desafio ganho. Contudo, continua a ser necessário encontrar respostas curriculares adequadas para a aprendizagem efetiva.

De acordo com Correia (2003), numa escola inclusiva o aluno com NSE, deve beneficiar de uma variedade de serviços (psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos) e apoio académico pela via das adaptações curriculares, tutorias entre pares, utilização de computadores e outros equipamentos informáticos. A prática da educação física, as atividades expressivas, a dança e outras terapias de reabilitação podem auxiliar o trabalho desenvolvido pelos educadores e professores.

Muitas vezes, práticas inclusivas eficazes não implicam grande complexidade. Os alunos com NSE também participam nas atividades comuns à turma, necessitam apenas de apoio e incentivo adicionais para a sua concretização. O diálogo estabelecido entre professor e aluno, num contexto de reciprocidade em que todos os elementos do grupo participam, assumindo alternadamente funções de liderança, visa promover a capacitação dos alunos com NSE, de modo a que, progressivamente, consigam realizar as atividades de forma autónoma.

#### **4. NECESSIDADES SAÚDE ESPECIAIS: UM NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU CONTINUIDADE DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS?**

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge pela primeira vez em Inglaterra com a publicação do Relatório Warnock, em 1978. A educação especial deixou de estar exclusivamente direcionada a crianças com deficiência, passando a abranger alunos que apresentam NEE ao longo da sua escolaridade (Izquierdo, 2006).

No contexto português, após o 25 de abril de 1974, começaram a implementar-se estratégias para a integração de crianças com deficiência nas escolas uma vez que todas

as crianças passaram a ter o direito de acesso à escola. No ano letivo de 1975/1976 as equipas de Educação Especial foram implementadas nas escolas, com a finalidade de apoiarem as crianças com deficiências motoras e sensoriais, posteriormente, alargou-se esse apoio às crianças com deficiências mentais que estavam nas escolas regulares (Abreu & Grande, 2021).

Em 1994, a Declaração de Salamanca adotou o conceito de NEE, que sistematiza os princípios, políticas e práticas em educação especial, procurando incluir as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem e englobar todos os que se encontrem em situação de desvantagem. Esta definição abarca todos aqueles que se encontrem em desvantagem, pela deficiência, problemas de saúde mental ou de aprendizagem, sobredotação, crianças de rua ou em situação de risco, que pertençam a minorias étnicas ou culturais, ou outras (UNESCO, 1994). Assim, este conceito reforça a necessidade de se criarem condições que permitam a inclusão destes indivíduos num processo de aprendizagem acessível e universal.

Perante a ideia de que cada pessoa é única, a escola pode segundo Bertrand e Valois (1994) acionar uma pedagogia social de autodesenvolvimento que inclui as suas atividades e as suas relações com as instâncias sociais, económicas e políticas. Esta pedagogia visa a aquisição “(...) de um saber dizer-pensar-partilhar-fazer-viver que corresponda aos componentes sinérgicos de uma *praxis* social, ou seja, uma vivência expressa, partilhada e transformada” (p. 216).

O conhecimento é previamente definido pelos intervenientes na aquisição de um saber relativamente a uma vivência original, com formas próprias de expressão, de compreensão crítica, solidária e transformadora. Os participantes, ou seja, o emissor e recetor podem ser ajudados por outros intervenientes a construir uma rede de comunicação semelhante às existentes, espontâneas ou institucionais (Bertrand & Valois, 1994).

Mas, segundo Weddel (1983, cit. por Bairrão, 1998), por necessidades educativas especiais entende-se o desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela podemos esperar em relação à sua idade cronológica. Para uma criança no pré-escolar a expectativa foca-se na sequência normal do desenvolvimento motor, linguístico e autonomia. Relativamente às crianças do ensino básico as expectativas baseiam-se nos objetivos curriculares, que implicam grande variedade de aquisições

escolares, compreensão de situações de determinados comportamentos que a sociedade espera que adquiram nestas idades e que se tornem cada vez mais complexas.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, atualiza-se a legislação sobre a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo é manancial para novas abordagens conceptuais sobre educação especial. A evolução dos conceitos resultou do desenvolvimento das experiências de integração, salientando-se a substituição da classificação de deficiência, baseada em decisões médicas, pelo conceito de alunos com NEE, com base em critérios pedagógicos.

Acrescenta-se também que este decreto, elencou a abertura da escola a alunos com NEE, sob a visão de uma escola para todos e pelo reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. Consagrou ainda a criação de um conjunto de medidas a aplicar na educação de alunos com NEE. A educação destes alunos deve ocorrer no meio mais restrito possível e cada uma das medidas só se deve adotar quando for essencial para a concretização dos objetivos definidos.

Correia (1999), define por NEE crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, necessitam que sejam efetuadas adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente. Nas NEE incluem-se todas as crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, estabelecem-se os apoios especializados para os alunos do ensino pré-escolar, básico e secundário. A visão médica acerca da deficiência foi substituída por uma abordagem centrada no perfil de funcionalidade dos alunos, introduzida pela utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde.

O diploma menciona medidas educativas, incluído a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, procedimentos e utilização de tecnologias de apoio com vista à promoção da aprendizagem e da participação dos alunos. Previa a criação de escolas para a educação bilingue de alunos surdos e unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA).

No artigo 1.º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro estabelecem-se os apoios especializados para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos que apresentam limitações na atividade e na participação em algum domínio da vida, derivados de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Para colmatar as dificuldades, mobilizam-se apoios e serviços especializados que têm como objetivo responder às NEE e promover o funcionamento biopsicossocial.

Nesses apoios e serviços, recorre-se com frequência à utilização de recursos tecnológicos, o que nos remete para o paradigma tecnológico da educação, defendido por Bertrand e Valois (1994). Este paradigma dá primazia à tecnologia em detrimento das questões educativas. Os processos de comunicação e informação são o seu elemento polarizador, no entanto, os processos de comunicação por vezes circunscrevem-se a uma tecnologia da comunicação que tem apenas em consideração as questões referentes à eficácia da aprendizagem e do ensino.

A tecnologia influencia os comportamentos dos alunos, valorizando a ideia de que a eficácia e a organização racional constituem características do funcionamento individual. O paradigma tecnológico atribui particular relevância à seleção de modos e estratégias de comunicação, nomeadamente às tecnologias audiovisuais, às teorias dos processos sistémicos, à individualização dos percursos formativos e às tecnologias de organização da aprendizagem, tendendo, contudo, a desvalorizar as finalidades sociais e pessoais da educação. Neste contexto, cria-se um ser tecnológico, que fundamenta a sua ação nos resultados das suas experiências, procedendo à sua validação ou reformulação. A tecnologia é, assim, frequentemente entendida como a solução para a generalidade dos problemas (Bertrand & Valois, 1994).

Porém, o comportamento humano depende do contexto. Quando se melhora o contexto do ensino e da aprendizagem os resultados podem ser mais satisfatórios. Daí a relevância da abordagem tecno-sistémica, que se centra na organização das situações de aprendizagem. O principal objetivo de professores e gestores é garantir a eficácia dessa organização, identificando com precisão as necessidades a colmatar (Bertrand & Valois, 1994).

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a abordagem à deficiência e às NEE é enquadrada pela definição do conceito de necessidades de saúde especiais (NSE), entendidas como sendo “(...) as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (p. 2920).

O conceito de NSE pode enquadrar-se num novo paradigma educacional porque as crianças com NSE devem estar incluídas na escola e de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a inclusão é o direito que todas as crianças e alunos têm ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos. Neste âmbito, podemos estabelecer um paralelismo com o paradigma humanista da educação proposto por Bertrand e Valois (1994) pelo facto de priorizar o desenvolvimento da pessoa, promovendo o bem-estar e funcionamento pleno da pessoa.

Tem havido um impulso para incrementar escolas inclusivas onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas para o seu potencial, expectativas e necessidades, e desenvolvam um nível de educação que crie a participação plena, um sentimento de pertença e equidade, contribuindo para a inclusão e coesão social.

Na perspetiva de Bertrand e Valois (1994), as abordagens educacionais centradas na pessoa, valorizam o potencial gerador do ambiente educativo com a finalidade de favorecer o desenvolvimento do aluno pela promoção da criatividade, da expressão de eu, da comunicação, da alegria e do amor. A aprendizagem é facilitada, pois o aluno participa na escolha das atividades, dos materiais e dos colaboradores

Confere-se confiança aos alunos o que lhes permite um desenvolvimento natural dos comportamentos exploratórios, da noção de responsabilidade e da participação nas decisões comuns.

De forma encorajadora, as políticas portuguesas preconizam uma forte tentativa na criação de um sistema educativo inclusivo, um esforço que parece ser aceite pela maioria das partes interessadas em termos de valores. Empregar o conceito de NSE com vista à promoção da equidade é essencial para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Sabemos, porém, que o conceito de NSE tem ganho terreno no

contexto da educação inclusiva, pelo facto de se reconhecer a inter-relação entre saúde e aprendizagem.

Na esteira de Bertrand e Valois (1994), o desenvolvimento integral da pessoa caracteriza-se por uma consciencialização da sua relação com o meio ambiente biofísico, social, cultural e espiritual. Sob a visão de um paradigma existencial, o conhecimento é inclusivo e favorece o desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa para que funcione em pleno interagindo com as outras pessoas na busca do mesmo fim e de uma liberdade semelhante para todos.

Para Oliveira et al. (2023) as NSE referem-se a dificuldades graves que ocorrem no processo de aprendizagem e participação. São o resultado da interação entre fatores ambientais e limitações acentuadas ao nível do funcionamento em um ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição e visão), motor, cognitivo, fala, linguagem e comunicação, emocional, personalidade e saúde física.

O conceito de NSE foi destacado pelo Plano Nacional de Saúde Escolar (PNSE) em 2006 e reforçado pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, destacando que no contexto da escola inclusiva as crianças e jovens podem apresentar outras necessidades decorrentes de problemas de saúde física e mental, com impacto na funcionalidade, produzindo limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema e com necessidade de intervenção em meio escolar.

É também fundamental referir que as alterações das funções ou estruturas do corpo como as doenças crónicas, deficiência, perturbações do desenvolvimento, perturbações emocionais e do comportamento, entre outras, possam ter influência no desempenho escolar.

De acordo com o documento, *Para uma Educação Inclusiva Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018) o plano de saúde individual é concebido para cada criança ou jovem com NSE, apresenta os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas a implementar para a melhoria do processo de aprendizagem. Este plano e o programa educativo individual são complementares e, para que os desempenhos escolares sejam mais positivos e as crianças possam desenvolver todo o seu potencial, é necessário identificar e remover barreiras ao nível da aprendizagem, das atitudes, da comunicação, do relacionamento interpessoal e social, da autonomia, do espaço físico e do meio socioeconómico. Ao identificar-se um aluno com NSE, as equipas de saúde

escolar em colaboração com os profissionais da educação, devem proceder ao seu acompanhamento e mobilizar os recursos de saúde necessários para apoiar a sua inclusão escolar.

O conceito de NSE exige um ambiente escolar que promova a aprendizagem e se adapte às necessidades de cada aluno. As equipas de saúde escolar, em colaboração com outros atores educativos, devem organizar um plano estruturado de intervenção (Oliveira et al., 2023).

Pressupõe-se que os alunos com NSE ao estarem incluídos, contribuam para a promoção de um ambiente escolar mais acessível, equitativo e colaborativo. A dinamização de políticas educativas que fomentem a participação de todos os alunos é alavanca fundamental para o avanço do paradigma da escola/educação inclusiva.

## **5. ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (AEC): O ALCANCE EDUCACIONAL E PEDAGÓGICO DA ESCOLA A TEMPO INTEIRO PARA A INCLUSÃO**

A escola circunscreve-se pelo desempenho de um papel fundamental ao servir a sociedade não apenas pela sua função de socialização e institucionalização educacional, mas também pela função de seleção e estruturação social. Neste intento, parece encorajador alinhar, a discussão do ofício de aluno e a sua dimensão mais ou menos humanizante com algumas das mais marcantes mutações paradigmáticas do novo modelo de escola pública, o surgimento em 2005 da escola a tempo inteiro (Despacho nº 9265-B/2013, Ramalho, 2020).

A educação foi mudando em Portugal, nomeadamente, nas alterações curriculares, na gestão dos agrupamentos de escolas e em cada estabelecimento de educação e ensino. A escolaridade obrigatória ganhou terreno em níveis de ensino e abrangeu também a educação pré-escolar. Neste campo, surgem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Inseridas numa estratégia para fazer face às dificuldades das famílias em assegurar o acompanhamento dos seus educandos. Programa este, apoiado incondicionalmente pelos pais (Santos et al., 2011).

Na conceção de escola a tempo inteiro (ETI), considera-se que as AEC, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assumem um importante papel no desenvolvimento social,

intelectual e físico das crianças. Contribuem também para uma maior qualidade da educação dos alunos e da prestação de serviços à comunidade escolar (Prelhaz, 2017).

Na perspetiva de Abrantes et al. (2009) esta medida designa-se como uma política de promoção de bem-estar e de combate à exclusão social pelo simples facto de uma grande percentagem das famílias portuguesas não apresentarem capacidade, nomeadamente, financeira para pagarem ofertas de qualidade e em segurança às suas crianças, fora da escola pública.

De acordo com a Direção-Geral de Educação (DGE) as AEC são uma das estratégias que consubstancia a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais de apoio à família que assenta em três domínios:

- Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF);
- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
- Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico (CAF).

A escola e a família têm como objetivo comum a otimização do desenvolvimento da criança/aluno em todas as vertentes. A relação que constroem baseia-se na planificação, no estabelecimento de compromissos e acordos com a finalidade de o aluno ter uma educação com qualidade na escola e no seio familiar (Azcue, 2012).

Assim, o Programa ETI, instituído pelo Ministério da Educação em 2005/2006, visou dar resposta à Lei de Bases do Sistema Educativo. O objetivo fulcral incidiu em ações orientadas para a formação integral e realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres. Deste modo, promove-se o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística, bem como a inclusão dos alunos na comunidade. Neste âmbito, a criança deve assumir um papel ativo e participativo, envolvendo-se nos processos de organização, desenvolvimento e avaliação das atividades (DGE, 2017).

Mouraz et al. (2014) defendem que o conceito de ETI assume também a ideia de que algumas aprendizagens que a escola acautela, nesse espaço de tempo, são mais importantes e socialmente mais homogeneizadoras do que as atividades que as famílias e as próprias crianças organizariam por sua livre vontade. Por outra via, está associada à ETI a capacidade preventiva de alguma marginalidade de comportamentos a que os alunos se poderiam dedicar, se deixados sem a tutela de adultos responsáveis.

A inclusão de AEC no sistema educativo português surgiu pelo Despacho Normativo n.º 14753/2005 (2.ª série), de 5 de julho, que implementou o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês* nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O surgimento do ensino da língua inglesa no 1.º CEB pretendia criar uma metodologia de generalização progressiva do ensino precoce descentralizada, flexível e consistente.

Posteriormente, introduziu-se o ensino do inglês na componente curricular do 1º ciclo, continuando, contudo, a ser também opção na oferta das AEC (Crato et al., 2015).

O Despacho n.º 16795/2005 de 03 de agosto definiu a obrigatoriedade dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo estarem abertos até às 17 horas e 30 minutos. Assim, surge a necessidade de adaptar os tempos de permanência das crianças nas escolas às necessidades das famílias.

O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, incute garantia de que os tempos de permanência dos alunos nas escolas devam ser pedagogicamente enriquecedores e complementares às aprendizagens associadas às competências básicas. Este despacho torna-se um documento facilitador da concretização de propostas ao nível da gestão flexível do currículo, da pedagogia diferenciada e de práticas pedagógicas articuladas e refletidas. Deste modo, em 2011, o Programa das AEC no 1.º ciclo do ensino básico tinha como objetivo garantir que todos os alunos usufruíssem de um conjunto de aprendizagem enriquecedoras do currículo a título gratuito. Conciliava-se também o funcionamento da escola com as respostas sociais facultadas às famílias. Edificava-se uma escola a tempo inteiro.

Postula-se que as AEC enquanto atividades enquadradas no currículo, caracterizam-se como uma das formas de garantir a dimensão humana da educação. A ludicidade e o respeito pelo tempo de cada um nas suas diferenças são elementos que devem ser contemplados no currículo da ação. As AEC necessitam de encontrar alternativas de interdisciplinaridade entre o tempo livre e o tempo escolar para a promoção das aprendizagens, sem que se tornem disciplinadoras (Jezine & Júnior, 2011).

### ***5.1. Caracterização da política educativa “atividades de enriquecimento curricular”***

As AEC configuram segundo Pedroso (2017) um importante instrumento de política educativa orientado para a promoção da igualdade de oportunidades, para a redução das assimetrias sociais e para o sucesso escolar. A sua natureza específica, bem

distinta das atividades curriculares, criam condições para que os alunos e suas famílias encontrem respostas para as suas necessidades e anseios.

Num contexto de instrumentalização das políticas europeias para a modernização do país, o programa das AEC pretendia promover a aprendizagem precoce da língua inglesa no 1.º ciclo. Esta estratégia orientava o sistema educativo para a convergência com os padrões europeus no que respeita aos níveis de formação, qualificação e desenvolvimento de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas na União Europeia (Mouraz et al., 2012).

Paralelamente, o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, passa a definir a oferta das atividades de animação e de apoio à família e elenca que a seleção das AEC deve ser feita de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do Agrupamento de Escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades. A planificação das atividades requer responsabilização dos professores titulares de turmas.

A Direção-Geral da Educação reforça que as AEC se encontram regulamentadas pela Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. O artigo 7.º determina que as AEC no 1.º ciclo do ensino básico são atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural e recomenda que aquando da sua planificação se tenha em conta um conjunto de princípios, a saber:

- a) Valorização das expressões culturais locais, como resposta aos interesses e às necessidades dos alunos e das famílias, criando oportunidades de experiências novas, ricas e diversificadas que contribuam para a formação integral dos alunos;
- b) Contribuição para o enriquecimento do currículo, num registo predominantemente lúdico;
- c) Privilegiar a metodologia de projeto, com a intenção primordial de dar vez e voz aos alunos, a fim de gerar aprendizagens significativas;
- d) Flexibilidade ao nível das estratégias de organização do grupo de alunos, da gestão dos espaços e do tempo;
- e) Criação de oportunidades para que os alunos possam escolher livremente entre diferentes atividades, ou entre projetos dentro de um mesmo tema ou atividade;
- f) Construção interdisciplinar e integrada dos saberes, explorando vertentes dos conteúdos curriculares com recurso a canais e linguagens distintas das utilizadas na componente curricular;

- g) Organização das AEC de forma flexível, os temas/atividades a oferecer ajustem o projeto educativo ao plano anual de atividades da escola;
- h) Promoção de processos de decisão amplamente participados, envolvendo alunos, pais, professores e parceiros locais na definição das atividades a oferecer;
- i) Privilegiar a avaliação formativa e participativa, rejeitando avaliações estandardizadas dos alunos, com recurso a testes, provas e a classificações quantitativas;
- j) Constituição de uma oportunidade importante para a criação de equipas multidisciplinares nas escolas do 1º ciclo, pelo que se deve assegurar uma efetiva inclusão e articulação entre os docentes e os técnicos das AEC;
- k) Desenvolvimento de mecanismos de monitorização da qualidade, de supervisão pedagógica, preferencialmente por referência à Norma NP 4510:2015 – atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família, publicada pelo Instituto Português da Qualidade, I.P.

As AEC desempenham um papel essencial na evolução dos futuros cidadãos, contribuindo para os seus sucessos pessoais e escolares, dando-lhes a oportunidade de usufruírem de experiências de aprendizagem significativas, diversificadas e socializadoras (Medeiros, 2016).

A escola deve repensar as suas práticas no que diz respeito à gestão curricular articulada das AEC e às suas preocupações inclusivas, de forma a afirmar-se como uma instituição equitativa e promotora do sucesso de todos. Aos professores compete investir no desenvolvimento e na diversificação de estratégias de aprendizagem.

## ***5.2. As agendas socioculturais das entidades promotoras das Atividades de Enriquecimento Curricular***

Seguindo o exemplo de alguns países europeus, também em Portugal assistimos ao facto de as políticas governamentais permitirem o envolvimento dos pais, das autarquias e de outros atores locais, em órgãos de participação social constituídos no interior da estrutura administrativa da escola. Há autarquias locais com políticas definidas no âmbito da animação educativa escolar que se concretizam pela via do financiamento para projetos específicos, deste modo, desenvolvem-se fontes de controlo informal do currículo. Por outro lado, os pais exercem controlo social da escola através dos

movimentos de fluxos de alunos na passagem entre os vários ciclos de escolaridade (Afonso, 2003).

No entender de Miguéns (2016) para que Portugal se aproximasse dos indicadores e das metas da União Europeia relativamente à educação, exigiu-se a convergência estratégica de diversos atores envolvidos no processo de educação. Os poderes legislativo, executivo e autárquico, as instituições escolares e de ensino superior, bem como as famílias e a sociedade em geral têm um valioso contributo e papel preponderante a desempenhar no projeto educativo, pela via da adequada e eficaz distribuição de tarefas e responsabilidades.

Perante esta partilha de tarefas e responsabilidades, dava-se ênfase à descentralização da organização educativa. Barroso (2016) clarifica que a descentralização é a resposta a um problema de proximidade do centro em relação à periferia, ou seja, a aplicação local de uma ordem nacional. Neste caso concreto, seria a construção de uma ordem educativa local com o objetivo de reformular o papel do Estado na definição, provisão e controlo das políticas educativas.

No âmbito da descentralização de competências, a Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, no seu artigo 11.º, estabelece que compete aos órgãos municipais, no que se refere à educação pública pré-escolar e ao ensino básico, entre outras competências, assegurar as AEC, em articulação com os agrupamentos de escolas.

Estaremos perante a existência de um novo paradigma educacional que encara a cidade como espaço de encontro entre o global, nacional e local em que se entrelaça a educação formal, não formal e informal, assumindo através das autarquias, a gestão de políticas educativas municipais, nomeadamente na oferta de programas e projetos, nos quais se enquadram as AEC (Pepe, 2012).

A descentralização de competências para as autarquias tem segundo Crato et al. (2015) o mérito de quebrar o monolitismo central, aproximar as decisões às comunidades locais. As autarquias devem ser parceiras das escolas, dos pais e dos alunos, trabalhando para a melhoria das condições educativas e promoção de soluções ajustadas às realidades e necessidades locais. A escola será melhor, assim como as respostas às necessidades dos alunos, quanto maior for o envolvimento de todos.

De acordo com o artigo nº 13 da Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, podem constituir-se entidades promotoras e responsáveis pelas AEC, além dos agrupamentos de

escola, as autarquias locais, as associações de pais e encarregados de educação e as instituições particulares de solidariedade social (IPSS). Todas as entidades operam sempre em colaboração com as escolas e agrupamentos de escola.

O artigo 14.º da mesma portaria estabelece que as autarquias locais, as associações de pais e encarregados de educação e as IPSS podem celebrar parcerias entre si ou com outras entidades públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, para a concretização das AEC. Estas parcerias são também imprescindíveis para a seleção e recrutamento dos profissionais com responsabilidade em assegurar o desenvolvimento das atividades.

Porém, a planificação das AEC escolhidas, pode complementar-se com recursos humanos, técnico pedagógicos e espaços físicos existentes na comunidade, nomeadamente, escolas de música, de teatro, associações culturais e clubes desportivos.

Alocamos como exemplo as autarquias locais, que através da descentralização de competências na área da educação, têm permissão para celebrar contratos com instituições parceiras para o desenvolvimento e organização da ETI, assegurada pelas AEC e pela Componente de Apoio à Família (CAF) nos agrupamentos de escolas da sua área administrativa. Essas parcerias são estabelecidas pela celebração de contratos que resultaram de um complexo procedimento de contratação pública (Câmara Municipal de Viseu, 2025).

Mouraz et al. (2012) assumem que a contratualização, baseada num serviço desconcentrado por contratos entre o Ministério da Educação e os municípios e subsequentemente a celebração de subcontratos entre estes e outras entidades públicas e privadas, manifesta um sistema educativo mais vulnerável e a pretender ocupar uma responsabilidade que o Estado pouco a pouco está a abandonar. Como consequência, das limitações orçamentais e da imensa variedade de entidades promotoras e operacionais existentes no terreno, registam-se alterações na gestão curricular, na organização pedagógica e até na arquitetura funcional do 1º ciclo do ensino básico.

Esta estratégia educativa confluiu com a transferência de poderes, nomeadamente, de índole executivo, da administração central para a administração local.

Quando as AEC e a CAF são estruturadas pelas autarquias locais, estas entidades destinam verbas financeiras para que as medidas assegurem uma resposta educativa e social global entre município, escola, família. Têm assim o objetivo de promover o desenvolvimento de competências sociais, artísticas, emocionais e de cidadania. A

dinamização das AEC permite que o currículo do aluno fique mais enriquecido, sendo manifestamente relevante para o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional. Contribuindo para a formação integral da criança ao mesmo tempo que dá resposta às necessidades das famílias (Câmara Municipal de Viseu, 2025).

Ressalvando que as autarquias locais, no âmbito da sua política educativa, podem estabelecer parcerias com outras entidades, nomeadamente sem fins lucrativos, estas assumem-se como promotoras das AEC e têm como objetivo a educação integral, o bem-estar e a realização das crianças, promovendo a articulação entre a diversidade da experiência humana e a cidadania ativa. Partindo do enriquecimento curricular e do apoio aos alunos e às famílias, alinham as suas estratégias de educação e inovação de modo a contribuir para uma melhor educação e para um futuro mais promissor das crianças e dos jovens (Associação Tempos Brilhantes, 2025).

Para Mouraz et al. (2014) a CAF também se caracteriza pelo aumento do tempo passado pelas crianças a realizarem atividades lúdico educativas em contexto escolar. O prolongamento do tempo passado na escola, originou o desenvolvimento de novos equipamentos, de novos recursos humanos e físicos. Deste modo, as ofertas académicas dinamizadas pelos ATL privados, pelas associações de pais e pelas IPSS foram perdendo terreno. O programa AEC, “configurou-se como uma resposta social para todas as famílias, independentemente dos seus recursos, para a ocupação segura, vigiada e educativa, das crianças do 1º ciclo durante a jornada de trabalho ou ocupação dos pais” (p. 3).

As entidades promotoras podem propor a introdução de novas atividades que podem estar diretamente associadas e inseridas numa perspetiva de natureza lúdica e de ligação da escola com o meio envolvente.

### ***5.3. Atividades de enriquecimento curricular: relevância da oferta formativa para a inclusão***

As AEC ao complementarem a componente curricular do ensino, são potenciadoras para que cada criança estimule todos os dias as suas múltiplas inteligências. Esta atividades visam alcançar os seguintes objetivos: reforçar competências para a promoção do sucesso escolar dos alunos; estreitar relações entre a escola, as famílias e a comunidade local; promover, a solidariedade, o voluntariado e a dimensão europeia na educação; reforçar um contexto de educação bilingue e melhorar a comunicação numa

segunda língua - Inglês; promover a prática desportiva e as expressões artísticas, complementando a atividade curricular; potenciar a descoberta de vocações e o desenvolvimento de competências empreendedoras; concretizar os princípios da prioridade política para os jovens da Europa, como por exemplo: “Aprender para o Bem-estar” (Obras Sociais da Câmara Municipal de Viseu, 2025).

O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, estabelece que as AEC no 1º CEB contemplam os domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade, voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

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

Recorrendo à portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, a oferta das AEC deve ser adaptada ao contexto da escola com o propósito de garantir o equilíbrio entre os interesses dos alunos, a formação e perfil dos profissionais que as dinamizam e os recursos materiais e imateriais de cada território. A oferta formativa depende da escolha dos agrupamentos de escola em articulação com as entidades promotoras. Para frequentarem as AEC, os alunos têm de se inscrever previamente.

Respeitando as normas legais, a escolha das AEC deve promover a inclusão dos alunos com NSE, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento de conhecimentos em outras áreas de aprendizagem e se complementa como ferramenta de motivação e estímulo, tanto das aprendizagens como dos comportamentos.

O valor da inclusão não se limita à estrutura física ou à documentação necessária para acolher todos os alunos. Fundamenta-se no direito de cada família, reconhecida como agente central no trabalho inclusivo, e no direito de cada aluno usufruir de uma escola que promova as suas capacidades e valorize os seus direitos (Lima, 2020).

Como tal, o programa das AEC tende a proporcionar aos alunos a frequência de atividades que contribuam para o seu desenvolvimento global, tanto na conceção

acadêmica e como também de cidadania. Aos alunos é facultada a possibilidade de contatarem com outras atividades, quer no campo das expressões quer no campo do desenvolvimento físico e social. Tornam-se mais motivados, enriquecem e diversificam a sua formação (Santos et al., 2011).

Como refere Bonito (2017), as AEC podem ser verdadeiros agentes de inclusão dos alunos com NSE quando, efetivamente, houver partilha de conhecimentos, cooperação ou entreajuda. Deste modo, devem ser criadas estratégias e procedimentos que possibilitem a todos os alunos melhores condições de aprendizagem, potenciando o desenvolvimento máximo não só das suas competências académicas, mas também as suas competências sociais.

O sistema de ensino deve contemplar as AEC como aliadas. A valorização das atividades lúdicas e pedagógicas, poderá servir como elo de ligação à comunidade desenvolvendo projetos e parcerias, ajudando a ultrapassar muitas dificuldades de natureza pessoal e social (Bonito, 2017).

Neste sentido, as AEC surgem como uma mais-valia para a inclusão, devido à sua dimensão lúdica e diferenciada, que promove o ensino-aprendizagem, estimulando as crianças na aquisição de conhecimentos e contribuindo, deste modo, para a eficácia e a equidade da escola. A inclusão de alunos com NSE nas atividades passa por uma articulação pedagógica e curricular estabelecida com os professores de educação especial e com os professores/técnicos das AEC (Medeiros, 2016).

As atividades lúdicas, artísticas e desportivas levam os alunos ao desenvolvimento da autonomia, de hábitos de trabalho, no sentido da construção do saber e à motivação perante a aprendizagem. Lima (2020) reforça que qualquer área de atuação das AEC, pode ser executada utilizando o brincar, quer ocorram no espaço externo da escola ou na sala de aula e na sala de convívio. As experiências, as partilhas que o brincar proporciona, são um meio rico de promoção das práticas inclusivas.

Neto (2020) defende que aprender as coisas da vida em situação real, através das brincadeiras faz com que as crianças sejam investigadoras que se devem confrontar com o risco, terem autonomia, mobilidade, participação, cultura, capacidade adaptativa, criativa e serem capazes de solucionar problemas, estabelecerem relações sociais, regulação emocional, autoestima, felicidade e sentido de humor.

A concretização de atividades individuais ou de grupo através dos jogos e brincadeiras capacitam-se como complemento ao processo de educação e visam promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Têm como principais objetivos incrementar o respeito pelos outros, o trabalho em equipa e o relacionamento interpessoal com outras crianças de idades idênticas. Devemos ter a consciência crescente de que os alunos estão sempre em processo de aprendizagem, mesmo nas brincadeiras que ocorrem livremente no recreio.

Enquadrando as AEC numa perspetiva de ensino pelas artes, Santos (2023) esclarece que este método proporciona à criança o desenvolvimento integral das suas capacidades. Temos presente, que as crianças de hoje são influenciadas por uma panóplia de estímulos e informações oriundas de diversas fontes sociais, estão curiosas em busca de saber e pela educação artística, do convívio com manifestações artísticas, como imagens, música e teatro, expandem os seus conhecimentos.

Parece-nos também que a ideia da educação pela arte, visa a promoção de vivências simbólicas e emocionais que contribuem para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual, das crianças, nomeadamente, das crianças com NSE. Ajuda-as a canalizar as suas emoções, a desenvolver e demonstrar gosto por umas coisas e desagrado por outras expandido o seu sentido crítico e a sua personalidade (Santos, 2023).

No campo emocional e na promoção de relações de socialização entre os diferentes alunos, Silva (2014) salienta que a atividade desportiva, enquanto componente das AEC, assume um papel preponderante. A prática de jogos coletivos e desportivos constitui a melhor forma de inclusão dos alunos com NSE, uma vez que estes se sentem parte integrante de uma equipa e participantes ativos nos jogos e nas atividades.

A metodologia base de aprendizagem é o aprender fazendo. Implica que o aluno com NSE esteja incluído, seja ator do seu próprio percurso, isto é, obtenha informação, planeie, selecione, execute, trabalhe em grupo, controle a execução, colabore, partilhe e avalie o seu trabalho. Ainda que necessite de apoio para a concretização das dinâmicas e das atividades, em contexto escolar o aluno com NSE deve ser aceite, apreciado e ajudado pelos seus colegas.

Seja qual for a área de atuação nas AEC, todas podem ser executadas recorrendo aos jogos e brincadeiras. Seja no espaço externo da escola como na sala de aula, o convívio, as trocas, as experiências que o brincar proporciona, são um meio rico de

promoção de práticas inclusivas. “Brincar é adaptar-se a situações de incerteza, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (Neto, 2020, p.37).

Nesta linha de orientação, Fernandes (2022) destaca que pela via da vertente lúdica é possível explorar as diversas dimensões cognitivas, afetivas e criativas do aluno. Pelo recurso aos contos da literatura para a infância, pelas representações, pelas músicas em que se entrelaça o mundo do faz de conta com o mundo real, é possível infundir o poder imaginativo e de liberdade para que as crianças, nomeadamente, os alunos com NSE sejam capazes de concretizar no mundo imaginário o que não conseguem fazer na vida real.

Estas atividades são um complemento à educação e visam promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Têm como principais objetivos incrementar o respeito pelos outros, o trabalho em equipa e o relacionamento com outras crianças com idades idênticas. Considera-se que promovem outros desenvolvimentos para além do cognitivo e estes alunos têm uma perceção mais positiva da escola. Os jogos e atividades lúdicas contribuem para a satisfação dos alunos (Azcue, 2012).

A título de exemplo, podemos referenciar a dinamização de atividades com recurso aos jogos e pinturas. Nestas atividades, os alunos cooperam entre si e ajudam os alunos com NSE na execução das tarefas. A inclusão, também é dar as mãos e trabalhar em colaboração.

Figura 1.

*Dinamização de atividades de AEC incluindo alunos com NSE*



Nota: elaboração própria

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, no seu ponto 20, consubstancia que as condições de frequência das AEC pelos alunos com NSE devem constar do seu Programa Educativo Individual (PEI). Este despacho confere também que a planificação das AEC deve realizar-se pelos professores do 1.º ciclo titulares de turma e pelos departamentos curriculares e mobilizar os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento de escolas.

Os órgãos competentes do agrupamento de escolas procedem com os seguintes parâmetros para a frequência das AEC:

- Flexibilizar o horário até dois dias/semana, colocando as atividades de enriquecimento curricular antes ou depois da atividade curricular da manhã e ou antes da atividade curricular da tarde. O horário é adaptado às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica;
- No ato da matrícula dos alunos no 1º ano e antes do início do ano letivo, o diretor do agrupamento de escolas verifica com os encarregados de educação a necessidade de oferta de uma componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico a realizar por associações de pais, autarquias, IPSS ou outras entidades que promovam este tipo de resposta social, mediante acordo com os agrupamentos de escolas;
- O horário das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, incluindo o apoio ao estudo, assim como a planificação das atividades deve ser comunicada aos encarregados de educação no momento da inscrição dos respetivos educandos.

O relatório de acompanhamento das AEC em 2016/2017 (DGE, 2025) indica que, quanto às formas de articulação, predomina a colaboração entre os professores e os técnicos das AEC, nomeadamente ao nível da partilha de informações e da apresentação de propostas de planificação das atividades. Os professores titulares de turma têm, igualmente, a responsabilidade de supervisionar as atividades dinamizadas no âmbito das AEC.

O referido relatório destaca que as AEC fazem parte integrante da Escola, e apresentam como ponto forte a articulação entre as AEC e o currículo, atribuindo verdadeiro sentido à ETI. A inclusão de alunos com NSE apresenta benefícios a nível emocional, social e cívico. A participação desses alunos nas atividades, cria um ambiente de liberdade e de valorização da criatividade.

#### ***5.4. O professor/técnico das AEC como agente da educação inclusiva***

Tendo como ponto de partida os pressupostos dos paradigmas educacionais, verificou-se a necessidade de mudanças nas conceções pedagógicas tradicionais com a intenção de configurar um novo perfil de professor e conseqüentemente um novo perfil de aluno (Stein et al., 2020).

Como refere Gil (2021), com base no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, os professores têm, na sua sala, crianças com múltiplas características, o que implica uma conceção bastante diferenciada do processo de ensino-aprendizagem. No seio desta diversidade surgem as NSE, que colocam desafios ao funcionamento das escolas e aos parâmetros da inclusão. Para melhorar as respostas da escola a todas as crianças, são necessárias alterações intencionais e estruturais em todo o sistema educativo.

O docente responsabiliza-se e desempenha um papel fulcral na filosofia da escola inclusiva tem “(...) a responsabilidade de educar todas as crianças, o que implica compreendê-las, adaptar-se às suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento. Para isso é indispensável conhecer como a criança se desenvolve, como aprende, quando e como o faz” (Gil, 2021, p. 19).

Ao longo do percurso profissional, o professor atravessa diversas experiências de socialização. Numa primeira fase, assume a identidade docente e o sentimento de pertença ao grupo profissional ou à escola em que exerce funções. Ao longo da carreira, surgem outros processos de adaptação e de mudança, decorrentes da evolução da sociedade e do sistema educativo, pelo que é necessário complementar a socialização profissional inicial com processos de formação contínua ou com a introdução das diferentes dimensões das reformas do sistema educativo (Pinto, 1995).

Durante o processo educativo, o professor desempenha o papel de se responsabilizar pela sua condução, tendo a obrigação de despertar no aluno o interesse pela aprendizagem e de fomentar a procura do conhecimento. É essencial que o professor

reflita sobre os métodos de ensino-aprendizagem e selecione cuidadosamente os materiais. As atividades devem ser dinâmicas, estimulantes e gratificantes, estando ajustadas ao ritmo de aprendizagem de cada aluno (Cerveira, 2016).

De acordo com Antunes (2001, cit. por Curado, 2015), o professor ajuda o aluno a encontrar, organizar e gerir o seu saber, num processo contínuo de mútua aprendizagem. No processo de aprendizagem existe interação entre as componentes cognitiva e afetiva, nomeadamente, no que diz respeito ao funcionamento psicológico. O professor que apresenta competências e instrumentos adequados, tem capacidade para promover o bem-estar psicoemocional dos alunos (Manes, 2007).

Segundo Gonzalez e Pedroso (2012, cit. por Bonito, 2017), a relação professor-aluno tem um impacto inegável na aprendizagem; quanto mais positiva for essa relação, maior será o enriquecimento, a troca de experiências e o crescimento pessoal, tanto do professor como dos alunos. O docente deve respeitar a individualidade dos alunos e as diferenças das suas condutas, valorizando os seus conhecimentos e as suas experiências.

Bonito (2017) salienta que, ao reconhecer o carácter lúdico que as AEC normalmente apresentam, estas são ideais para incluir alunos com NSE, permitindo-lhes desenvolver as suas capacidades de socialização, de expressão emocional e de comunicação. A inexistência de avaliação formal beneficia, de forma positiva, a relação entre o professor das AEC e o aluno.

Partindo da aprendizagem através de jogos, brincadeiras, atividades e dinâmicas lúdicas, os participantes nestas experiências valorizam-se de forma mais positiva e realista, facilitando assim, o estabelecimento de relações interpessoais corretas e gratificantes. A transmissão do conhecimento deve ser realizada por profissionais competentes e com perfil adequado.

Medeiros (2016) considera que a implementação de técnicas participativas na relação professor-aluno torna essa relação mais afetiva. Juntos, constroem o conhecimento, promovem a motivação e o envolvimento, sendo esta a peça-chave para o sucesso da docência.

Os professores devem gerir, planear e articular o currículo de forma a permitir uma gestão curricular capaz de incluir todos os alunos na escola. As AEC estão integradas nos projetos educativos e curriculares das escolas e contribuem para o desenvolvimento

de competências essenciais dos alunos. É fundamental assegurar a articulação entre a componente curricular do ensino-aprendizagem no 1.º CEB e as AEC.

Segundo Cerveira (2016), o professor funciona como mediador, ou seja, antes da realização da atividade prepara os alunos, explica as finalidades e objetivos do jogo ou da atividade. Orienta o aluno para a concretização eficaz da tarefa e avalia o seu desempenho e progressão.

O Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, estabelece normas relativas à seleção, recrutamento e contratação dos profissionais para as AEC. Quando a entidade promotora é o agrupamento de escolas, cabe ao diretor do agrupamento ou ao coordenador das atividades considerar o perfil do candidato, a natureza da atividade a desenvolver e o projeto educativo do agrupamento, de forma a avaliar e atribuir relevância ou não ao candidato.

Quando a entidade promotora é o Município, este pode estabelecer parcerias com outras entidades para assegurar o desenvolvimento e a concretização das AEC. Nas situações em que as entidades promotoras são as associações de pais e IPSS, os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas participam no processo de seleção dos profissionais para lecionarem as AEC.

Segundo a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, os profissionais que dinamizam as AEC devem possuir formação profissional ou especializada, adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo.

Para muitos docentes do ensino básico, o facto de as AEC poderem ser ministradas por profissionais sem formação superior não constitui uma solução eficaz. O professor, ao desenvolver atividades com alunos do ensino básico, deve ter em conta o desenvolvimento integral dos alunos. Para contribuir para a concretização desse objetivo, deve flexibilizar o currículo, diferenciar as aprendizagens e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Deve ainda planear e refletir sobre as suas intervenções.

Com o objetivo de promover a inclusão de todos os alunos, cabe ao professor pautar a sua atuação pelo princípio da flexibilidade, promovendo o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional, bem como garantir a igualdade de oportunidades, preparar os alunos para o prosseguimento de estudos ou para a inclusão no mundo do trabalho, através de respostas pedagógicas diversificadas e adequadas a todos e a cada um. Os principais desígnios do professor incluem a justiça, a solidariedade social, o

combate à discriminação e à exclusão, a equidade e a participação generalizada (Costa, 2023).

Considera-se que, na colaboração próxima entre professor e aluno, dá-se ênfase ao que se pretende ensinar e comunicar, contribuindo para a construção do significado das coisas. O apoio individual prestado aos alunos com NSE constitui-se como uma metodologia destinada a aperfeiçoar a concretização das atividades.

Em suma, Gomez et al. (2000) defendem que o professor pode desempenhar o papel de observador das crianças durante as suas atividades e o de animador sempre que for necessário direcionar a atenção para novas descobertas, sugerindo ideias e orientando o grupo para a concretização dos objetivos.

O professor deve promover atividades que desenvolvam a autonomia, a confiança e o gosto pela aprendizagem. Na escola, os alunos devem sentir-se valorizados, de forma a estabelecerem relações afetivas e a adquirirem segurança, interiorizando atitudes de socialização e hábitos que os preparem para a aceitação de padrões sociais e facilitem a inclusão. O professor deve manifestar amor, compreensão, respeito e ser facilitador da inclusão de alunos com NSE (Gomez et al., 2000).

Figura 2.

*É dando que se recebe – Atividade de AEC*



Nota: elaboração própria

Segundo Abrantes (2003), o prestígio da escola resulta também da relação informal entre professores e alunos, empenhados no desenvolvimento de novas iniciativas e ofertas educativas que geram recursos e competências, em cooperação com agentes externos.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO METODOLÓGICO E TRABALHO EMPÍRICO**

### **1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA EM ESTUDO**

A inclusão de alunos com NSE nas AEC, é uma área que se destaca como fundamento para estudo/projeto.

As AEC demonstram que ao serem dinamizadas e inseridas no contexto escolar, proporcionam aos participantes desenvolvimento pessoal e bem-estar psicológico. Têm também como objetivo garantir que os tempos de permanência na escola sejam pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.

Como elucida Guedes (2013), é a partir da vertente lúdico-pedagógica destas atividades que as crianças desenvolvem competências relacionais, culturais, sociais e cognitivas. Permite ainda que as crianças desenvolvam as suas potencialidades como pessoa, as suas atitudes e comportamentos, a sua iniciativa e criatividade, a sua capacidade de relacionamento e de trabalho em grupo. A organização das AEC deve pautar-se por uma estratégia de desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança, fundamentais para a sua formação e para a inclusão na vida ativa.

No decorrer das atividades os professores das AEC, acompanham alunos com NSE em contexto de turma. A incrementação das AEC permite que os alunos estejam mais tempo nas escolas e participem, ou tenham acesso a um leque mais diversificado de atividades e usufruam de um sistema de ensino de maior qualidade e adaptado às necessidades de cada um.

Deste modo, a escolha desta temática está diretamente relacionada com a prática dinamizada no âmbito das atividades lúdico expressivas com alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Com os professores das outras áreas, nomeadamente, música, educação física e inglês, partilhamos dificuldades, objetivos e metodologias de atuação para cada caso específico e no que concerne a alunos com NSE, procuramos colmatar lacunas no sentido de encontrar respostas mais eficazes para que esses alunos participem, realizem e estejam incluídos nas atividades, na turma e na escola.

### ***1.1. Definição do problema de investigação***

Como refere Coutinho (2018), a formulação do problema de investigação tem como propósito focalizar a atenção do investigador para o fenómeno que se pretende analisar, ou seja, o guia da investigação. Centra a investigação numa área, organiza-a e delimita-a.

Fornece também um referencial para a redação do projeto. No caso de uma investigação qualitativa além de contemplar os elementos comuns da metodologia quantitativa, pode segundo Mayring (2002) orientar-se pela seguinte estrutura:

- a. Formulação da questão de estudo;
- b. Formulação de objetivos/questões específicas;
- c. Sujeitos/contexto de estudo;
- d. Instrumentos;
- e. Procedimentos de análise dos dados.

Gonçalves (2010) destaca que ao entendermos a investigação qualitativa como um processo interrogativo e reflexivo, implica que as questões assumem um papel fundamental na definição e desenvolvimento do projeto de investigação e na delimitação do objeto de estudo. Nesta abordagem o questionamento é um processo em constante elaboração e reelaboração, constituindo-se como parte integrante de qualquer projeto e processo de investigação que tem como finalidade um melhor entendimento e compreensão da realidade que estuda. Ajudam a definir as opções metodológicas e também a orientar e reorientar a investigação. Pode ainda fazer emergir questões de interesse para a realização de investigações futuras.

Neste estudo equacionamos a seguinte questão de investigação: Em que medida as atividades de enriquecimento curricular podem contribuir para a inclusão escolar de alunos com NSE? Esta questão central remete-nos para a problemática central da investigação pelo facto de visarmos conhecer se as atividades de enriquecimento curricular podem e devem constituir-se como complemento das áreas curriculares. A sua natureza extracurricular pode e deve auxiliar o processo de inclusão e de ensino-aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento global do aluno com NSE.

## ***1.2. Objetivos de investigação***

Objetivo geral:

- Compreender o contributo das AEC enquanto fator de inclusão de alunos com NSE na escola.

Objetivos específicos:

- Analisar as perspetivas dos professores sobre o papel das AEC na promoção de competências pessoais, sociais para a inclusão escolar de alunos com NSE;
- Aferir a opinião dos professores sobre a adequação da formação dos professores das AEC para trabalharem com alunos com NSE, se conhecem e se operam estratégias-metodologias adequadas ao desenvolvimento de dinâmicas de ensino-aprendizagem com estes alunos;
- Verificar se os professores consideram que as AEC favorecem a inclusão e facilitam o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NSE;
- Analisar em que medida as AEC estimulam a autoestima, a criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE.

## **2. METODOLOGIA**

### ***2.1. Tipo de estudo***

No que concerne à metodologia de estudo, a opção recai no paradigma construtivista (fenomenológico) que assenta no pressuposto de que a investigação do mundo social é diferente da investigação do mundo natural, sobretudo, no que diz respeito à qualidade. Deste modo, procura-se descobrir os significados e interpretações que os próprios atores atribuem aos fenómenos. Com esta abordagem, descobrem-se diversas realidades seguindo planos mais flexíveis. O investigador envolve-se com mais incidência e utiliza-se uma metodologia qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) os investigadores movimentam-se nas escolas e registam dados nos seus blocos de apontamentos, utilizam gravações áudio e vídeo, elaboram esquemas e diagramas no âmbito de uma investigação qualitativa que assenta em diversos aspetos da vida educativa.

Os mesmos autores enumeram que a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- 1) A fonte direta de dados é o ambiente natural no qual o investigador é o elemento principal da investigação. O investigador frequenta os locais de estudo, uma vez que se preocupa com o contexto. Compreende melhor as ações quando as observa no ambiente natural onde ocorrem;
- 2) A investigação qualitativa é interpretativa e compreensiva visto que os dados recolhidos serão expressos em forma de palavras ou imagens. “Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48);
- 3) Os investigadores que utilizam a abordagem qualitativa têm mais interesse pelo processo do que pelos resultados e produtos. As técnicas qualitativas demonstram a maneira como as expectativas se traduzem nas atividades, nas ações, nos procedimentos e nas interações diárias;
- 4) Os dados são analisados de forma indutiva. À medida que se agrupam os dados particulares recolhidos, vão-se construindo abstrações. O investigador planifica utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes;
- 5) Evidencia-se que o significado tem importância vital. Os investigadores interessam-se no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e certificam-se de que estão a aprender as diferentes perspetivas corretamente (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Zanette (2017), um bom trabalho científico desenvolve-se a partir de uma metodologia próxima da realidade que se pretende investigar. Esta metodologia deve permitir ao investigador colocar-se no lugar da pessoa estudada, procurando compreender a realidade sob a perspetiva dos participantes, como forma de aproximar a investigação da vida concreta. O método mais adequado assenta na pesquisa qualitativa, com enfoque na compreensão da questão humana através da dimensão educacional.

Por sua vez, Durán (2012) entende que a investigação qualitativa é a construção de um tipo de conhecimento que nos permite compreender o ponto de vista de quem produz e vive a realidade social e cultural. O acesso ao conhecimento do que é

especificamente humano está relacionado a um tipo de realidade epistémica cuja existência ocorre nos planos do subjetivo e do intersubjetivo, e não apenas no plano objetivo.

A investigação qualitativa apresenta carácter científico na medida em que se constitui como uma atividade intelectual organizada, disciplinada e rigorosa. O rigor advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos (Gonçalves, 2010). Bogdan e Biklen (1997, p. 67), referem que na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A finalidade da pesquisa é a capacidade de “gerar teoria, descrição ou compreensão”, busca-se compreender o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado.

Na perspetiva de Bell (1993), os investigadores qualitativos interessam-se por compreender as perceções individuais do mundo, privilegiando a compreensão em detrimento da análise estatística. Questionam a existência de factos sociais absolutos e colocam em causa a abordagem científica tradicional quando se trata do estudo dos seres humanos. Cada abordagem apresenta os seus pontos fortes e limitações, sendo mais adequada a determinados contextos.

O construtivismo substitui a explicação, a previsão e o controlo, próprios do paradigma positivista, pela compreensão, pelo significado e pela ação. Valoriza o papel do investigador enquanto construtor do conhecimento das múltiplas realidades. Para além de permitir a verificação de teorias, possibilita também a criação de novas teorias, uma vez que investigar implica interpretar outras interpretações (Coutinho, 2018).

A investigação qualitativa consubstancia-se num diálogo dinamizado de forma neutra entre os investigadores e os respetivos sujeitos. Este estudo terá como mote conhecer as perceções dos professores afetos às AEC, coordenador da Escola e professor titular de turma acerca do modo como as AEC contribuem para a inclusão escolar de alunos com NSE.

Consistindo assim, num trabalho de natureza descritiva, no âmbito da investigação em educação, de carácter qualitativo em que se procede à descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto. De acordo com Carmo e Ferreira (1998) os dados de uma investigação descritiva são recolhidos através da realização de entrevistas e observação da situação real.

## **2.2. Participantes**

Tendo em consideração a temática, os participantes neste estudo são professores que desenvolvem a sua atividade letiva na dinamização das AEC numa Escola Básica de um Agrupamento de Escolas da região centro de Portugal. Assim, contemplamos como nossos informantes-chave, o professor de educação física, o professor de atividades lúdico-expressivas de música, o professor de atividades lúdico-expressivas de expressões artísticas e o professor de inglês.

Foram também auscultados a professora coordenadora da escola, uma professora titular de uma turma com alunos com NSE e uma professora de educação especial.

## **2.3. Instrumentos de recolha de dados**

Como instrumento de recolha de dados, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas aos sete informantes-chave (coordenadora da escola, professora titular de turma, professora do educação especial e professores das diferentes áreas das AEC). De acordo com Amado e Ferreira (2017) a entrevista é o melhor instrumento para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Neste contexto, a realização de entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, seguiram um guião prévio, o qual permitiu que na interação se verificasse flexibilidade de resposta por parte dos entrevistados.

Como esclarece Zanette (2010), a entrevista é o método que melhor aproxima o investigador, ou o sujeito aos factos sobre os quais pretende recolher informação e esclarecer o que a priori já sabe sobre esse assunto. “Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve” (p. 163).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador recorre à entrevista para obter dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo desenvolver, de forma intuitiva, uma ideia sobre a forma como estes interpretam o mundo.

Para Boudon (1971), a investigação qualitativa estabelece padrões de comportamentos verificados através de factos observáveis. A sua ferramenta preferencial é a entrevista e pode ter como instrumento de recolha os estudos de caso, a observação participante e direta, a formação de grupos de focais em análises temáticas, as histórias de vida, as histórias orais, as biografias, entre outros. Para o tratamento das informações,

as análises de discurso, de conteúdo ou de conjuntura são as mais tencionadas no meio académico das humanidades.

A entrevista não consiste apenas numa troca de perguntas e respostas previamente preparadas, sendo antes concebida como uma produção de linguagem, de natureza dialógica, e também como uma forma de interação social. Os significados são construídos na interlocução e dependem da situação vivida, bem como dos contextos ocupados pelo investigador e pelo entrevistado. As enunciações dependem da situação concreta em que se realizam e da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, de quem participa na interação. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas a sua voz integra também a influência de outras vozes, refletindo a realidade do seu grupo, género, etnia, classe e contexto histórico e cultural (Zanette, 2010).

Além do exposto, as entrevistas semiestruturadas possibilitam a ampliação das discussões, indagações, explicitações e reformulações dos assuntos que entram em foco no decorrer dos momentos de entrevista, permitindo ao entrevistado expandir os horizontes do roteiro prévio estabelecido, aprofundando a temática abordada. Isso naturalmente tende a evidenciar novos e úteis elementos que corroborem uma análise crítica qualificada para o estudo (Manga, 2017, p. 108).

Bogdan e Biklen (1994) salientam que, no início da entrevista, o entrevistador deve informar o participante sobre os objetivos da mesma. Deve também garantir que toda a informação recolhida será tratada de modo confidencial. Entrevistas bem estruturadas permitem que os sujeitos se sintam à vontade e expressem livremente os seus pontos de vista, produzindo, assim, grande riqueza de dados.

Por sua vez, a observação participante constituiu também um instrumento de recolha de dados. Trata-se de um método interativo que implica que o investigador se envolva nos acontecimentos que observa (Rodríguez et al., 1999). É um dos procedimentos mais utilizados na investigação qualitativa e pressupõe a integração do investigador no contexto de observação. O investigador observa a partir da perspetiva de um membro participante, podendo, no entanto, influenciar o que observa devido à sua própria participação (Flick, 2004).

Entende-se o investigador como parte ativa do campo observado. Considera-se que em alguns estudos, pode não haver outro modo de recolher dados. Trata-se de uma

tarefa exigente, pois o investigador tem que desempenhar o duplo papel de investigador e de participante.

De forma articulada, recorreremos também ao diário de campo com a finalidade de registrar notas de campo e algumas reflexões. Este constitui um registo da observação direta, podendo ainda ser complementado com grelhas de observação, onde os registos são efetuados de forma mais sistematizada. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), “(...) isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Deste modo, no diário de campo foram registadas notas, conversas informais e observações de factos e acontecimentos ocorridos em contexto escolar, relacionados com o estudo, cuja relevância pudesse contribuir para o desenvolvimento e fundamentação do trabalho realizado

#### ***2.4. Os procedimentos e a análise de dados***

A investigação qualitativa engloba uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência que de certo modo influenciará a escolha do investigador na aplicação das técnicas ou procedimentos (Amado, 2017).

Para Carmo e Ferreira (1998), uma investigação qualitativa descritiva, estuda, compreende e explica a situação do objeto de investigação no momento atual, recolhe dados para testar hipóteses ou responder a questões. Os dados podem ser recolhidos através de questionários, aplicação de entrevistas e pela observação em contextos reais.

Através da técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, será tratada a informação contida nas mensagens das entrevistas. Esta técnica não constitui um instrumento único, mas antes um conjunto diversificado de procedimentos que se adapta a um vasto campo de aplicação, nomeadamente o das comunicações. Assim, qualquer comunicação, entendida como a transmissão de informação de um emissor para um recetor, pode ser analisada e interpretada através da análise de conteúdo.

Caracterizamos o nosso estudo de natureza interpretativa e compreensiva, pois “(...) pretende conhecer e interpretar a realidade estudada, sem nela interferir ou

modificá-la, sendo assim, este tipo de pesquisa busca descobrir e observar os fenómenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (Silva & Fossá, 2015, p.6).

No entender de Best (1972, cit. por Marconi & Lakatos, 1990), a análise e interpretação dos dados representa a lógica indutiva do processo de investigação. Pelo que deve ter em conta o planeamento bem elaborado da pesquisa, para posteriormente, facilitar a análise e interpretação, assim como, atender à complexidade ou simplicidade das hipóteses ou problemas, que exigem abordagem adequada.

A análise de dados consistiu num processo que procurou a organização sistemática da transcrição de entrevistas, notas de campo e de outros materiais, com o objetivo de auxiliar o investigador a interpretar e tornar compreensíveis os dados recolhidos (Bodgan & Birklen, 1994). Essa escolha deve ter em consideração a exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2016). Constitui-se assim, o *corpus* fundamental para a análise de conteúdo (Carmo & Ferreira, 1998).

Silva e Fossá (2015) apresentam a análise de conteúdo como uma técnica para a análise das comunicações, cujo finalidade é escrutinar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo investigador. Procura-se classificar o material recolhido em temas ou categorias, de modo a auxiliar na compreensão dos significados subjacentes aos discursos.

Na área da educação, Oliveira et al. (2003) defendem que a análise de conteúdo pode ser um instrumento de grande utilidade nos estudos que têm como instrumento de recolha de dados, os resultados das entrevistas, questionários, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão.

Tendo em consideração que se recorreu à técnica da entrevista para a recolha de dados, complementada pela observação participante, solicitou-se autorização à escola e aos participantes: coordenadora da escola, professora titular de turma, professora de educação especial e professores das AEC para colaborarem no estudo.

Procedemos também à formalização do consentimento informado, como consta no anexo 8, visto que os participantes tiveram conhecimento dos objetivos da pesquisa, quais os procedimentos a realizar, quais os riscos, os benefícios e os seus direitos.

A obtenção do consentimento foi efetuada de forma ética e transparente, garantido que os participantes concordassem em colaborar no estudo. Após a obtenção do

consentimento, redigimos os guiões de entrevista, com o objetivo de orientar o processo e assegurar uma resposta mais eficaz aos objetivos definidos.

As entrevistas foram aplicadas aos participantes, que decorreram num espaço e tempo adequados. Por solicitação dos entrevistados, apenas uma das entrevistas foi registada através de gravação áudio, a qual foi posteriormente, transcrita. As restantes entrevistas resultaram num registo escrito, redigidas pelos próprios entrevistados. Contudo, durante o processo de questionamento, procedeu-se à leitura sequencial das questões do guião de entrevista e, sempre que necessário, facultaram-se esclarecimentos adicionais, com o objetivo de garantir a correta compreensão das perguntas e a fidedignidade da informação. Posteriormente, as entrevistas foram tratadas de acordo com as temáticas.

Neste contexto, Oliveira et al. (2003) identificam as principais etapas do desenvolvimento de uma análise de conteúdo. Primeiro, é necessário organizar o material de trabalho, como transcrever as entrevistas e reorganizar a documentação para que seja facilmente utilizada; poderemos utilizar software informático especializado. Depois, devemos definir as unidades de registo, que podem ser palavras, conjuntos de palavras ou temas. Segue-se a definição ou delimitação do tema, que resume o tema a analisar. Por fim, definimos as categorias, a categorização gera classes que reúnem um grupo da unidade de registos. As classes são compiladas a partir da correspondência entre o significado, a lógica comum e a orientação teórica do investigador.

Para Bardin (2016), na análise de conteúdo, a codificação do material deve produzir um sistema de categorias. O objetivo principal da categorização é fornecer uma representação simplificada dos dados brutos. A categorização é o processo de classificação de elementos de um conjunto de dados por diferenciação, posteriormente, por reagrupamento segundo critérios previamente definidos. As categorias são classes, que reúnem um grupo de elementos com características comuns.

Nesse sentido, o investigador deve partir dos pressupostos iniciais para realizar inferências e interpretações, assim como para incluir novas descobertas. A análise de conteúdo deve corresponder à objetividade, fidelidade e validade (Amado, 2017). A eficácia na análise e interpretação dos dados determinará a validade da investigação.

A categorização da informação obtida permitiu organizar as respostas dos participantes, tendo em consideração o interesse em compreender como atribuem significado às suas vidas e quais as suas perspetivas pessoais.

Sendo a estratégia de investigação de natureza qualitativa, pode dizer-se que é uma investigação naturalista, na qual não há intervenção de variáveis independentes, os sujeitos são estudados no seu ambiente natural, particular e único.

## CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados neste estudo resultam da aplicação de entrevistas e dos registos do diário de campo enquanto instrumentos desenhados para responder ao objetivo proposto nesta investigação, conhecer o contributo das AEC enquanto fator de inclusão de alunos com NSE na escola.

Relembramos que a nossa amostra é composta por 7 professores que lecionam numa escola básica, como podemos observar na seguinte tabela:

**Tabela 1**

*Caracterização dos informantes – chave*

Professores	Tempo de serviço na escola ou nas AEC
Coordenadora da escola	É coordenadora da escola há 2 anos
Professora titular de turma	Ficou colocada nesta escola este ano
Professora de educação especial	Ficou colocada nesta escola este ano
Professor de atividades físico desportivas - educação física	Leciona AEC há 19 anos
Professora de atividades lúdico expressivas - expressões	Primeiro ano que está a lecionar AEC
Professora de atividades lúdico expressivas - música	Leciona AEC desde 2008, mas com interrupções
Professora de Inglês	Primeiro ano que está a lecionar AEC

Nota: elaboração própria

Nesta sistematização, teremos em consideração as respostas dadas pelos entrevistados, com base nas questões mencionadas nos guiões das entrevistas, concebidos de acordo com os objetivos da investigação e que permitiram a recolha de dados qualitativos relevantes.

As respostas serão analisadas através da técnica de análise de conteúdo, de modo a identificar categorias temáticas emergentes e sustentar a interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado.

De acordo com Amado e Ferreira (2014), as questões foram elaboradas tendo em conta um plano prévio, um guião onde se define e regista o fundamental da informação que pretendemos obter. Porém, o entrevistado tem grande liberdade de resposta. O guião serve de preparação para a entrevista, ajuda na gestão das questões e na interação. Nele constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões orientadoras de acordo com uma ordem lógica ou prática.

Tendo em conta que as questões são prefigurações dos dados que se pretendem recolher, os guiões foram redigidos considerando o papel que cada um dos nossos participantes-chave desempenha na sua prática pedagógica no contexto das AEC.

Como refere Neto (2002), a entrevista é uma conversa que ocorre, normalmente, entre duas pessoas com propósitos bem definidos. Inicialmente, caracteriza-se por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Posteriormente, é um meio de recolha de informações sobre um determinado tema.

Na análise qualitativa, é essencial proceder à categorização das informações contida nas entrevistas, uma vez que esta permite organizar, interpretar e atribuir significado aos dados recolhidos.

Na perspetiva de Gomes (2002), as categorias são utilizadas para estabelecer classificações que permitem agrupar elementos, ideias ou expressões relativas a um determinado conceito. Contudo, a formulação de categorias a partir dos dados coletados pode revelar-se uma tarefa complexa, exigindo uma sólida fundamentação teórica articulada com a experiência do investigador.

Assim, o procedimento padrão consistiu na identificação de categorias e subcategorias emergentes a partir das respostas dos docentes participantes.

Como tal, procurámos analisar os discursos originados pelas entrevistas, identificando, as características relevantes, pois no nosso quotidiano, percebemos que as AEC podem assumir diferentes conotações, sentidos e significados. A sua significância depende das perspetivas, sensibilidades e características de cada ser humano.

Contudo, o compromisso assumido no desenvolvimento das AEC, enquanto forma de estar no sistema educativo, obriga a esforço contínuo. As atividades de cariz

lúdico, além de proporcionarem conhecimento e aprendizagem, são também um modo de garantir um dos direitos fundamentais de todas as crianças, o direito a uma educação equitativa e de qualidade para todas, tendo em conta as suas necessidades e características.

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos a partir das informações recolhidas nas entrevistas realizadas aos professores que integraram a amostra selecionada. Os dados foram complementados com a observação participante e com as notas do diário de campo.

### ***Categoria 1 – Perceções dos professores sobre as AEC***

Nem sempre as AEC são percecionadas como indutoras de ensino- aprendizagem, por apresentarem características distintas, assentes num conjunto de experiências e atividades de complemento curricular ou informal.

Na tabela que se segue, evidenciamos a perceção dos professores relativamente ao carácter educativo das AEC e ao seu contributo para a promoção das aprendizagens.

**Tabela 2**

#### *Perceções dos professores sobre as AEC*

Categoria	Subcategorias	Indicadores								n
			CE	PEE	PTT	AFD	AEM	AEE	PI	n
1. Perceção sobre as AEC	1.1 Contexto educativo	... iniciativa importante. (CE)								
		...boa medida educativa. (PTT)	1	1	1					3
		...são importantes, mas com um carácter lúdico. (PEE)								
	1.2 Promoção das aprendizagens	...contribuem para a promoção do desenvolvimento integral da criança. (CE)								
		...promovam atividades extra e que complementem o ensino dito regulamentar. (PTT)	1		1	1				3
		...podem contribuir e potenciar as capacidades de todos os alunos, incluindo os alunos com NSE. (AFD)								
		<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>				<b>6</b>

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEM=Professora de atividades lúdico expressivas – música; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas-expressões; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

Machado e Cruz (2014) defendem que a implementação das AEC é bastante positiva, pelo facto de se contextualizarem na dimensão social do processo de institucionalização da educação escolar e no alargamento das suas finalidades e funções, pela criação de políticas de ajustamento do calendário e do horário escolares às necessidades das famílias.

Com o objetivo de compreender se as atividades de enriquecimento curricular podem e devem constituir-se como complemento das áreas curriculares, a coordenadora do estabelecimento de ensino, na entrevista A (Anexo 1), esclarece que:

(...) as Atividades de Enriquecimento Curricular são uma iniciativa importante, quando implementadas com qualidade e intencionalidade pedagógica, uma vez que contribuem para a promoção do desenvolvimento integral da criança, oferecendo oportunidades em áreas como música, desporto, TIC, artes, cidadania, entre outras.

A professora de educação especial, na entrevista F (anexo 6), defende que as AEC são importantes pelo seu carácter lúdico. Na entrevista C (anexo 3), a professora titular de turma refere que as AEC são uma boa medida educativa, contudo, têm de ser implementadas de forma correta, assegurando que as atividades dinamizadas tenham em consideração as necessidades dos alunos e que sejam atividades que complementem o ensino regular.

Na entrevista E (anexo 5), o professor de atividades físico-desportivas considera que as AEC podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos, incluindo os alunos com NSE.

Entendem-se as AEC como uma oportunidade para que os alunos diversifiquem as suas aprendizagens, através do desenvolvimento de competências artísticas, musicais e pela prática de atividades desportivas. O envolvimento da criança nestas atividades, através da experiência e da construção de uma aprendizagem contínua e interativa, assenta numa pedagogia participativa, conforme defende Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). O aluno é concebido como um ser competente e ativo, sendo a aprendizagem fundamentada pelas suas motivações intrínsecas. A aprendizagem realiza-se num espaço partilhado entre o professor e o aluno.

Em algumas aulas, realizava-se uma troca de papéis, selecionava-se um aluno da turma para assumir o papel de professor ou de seu ajudante. Este gesto simples valorizava a partilha de conhecimentos, pela inclusão das experiências individuais de cada aluno, bem como das suas capacidades comunicativas e imaginativas. A aprendizagem ocorria de forma prática, ampliavam-se os saberes e promovia-se um ambiente escolar mais dinâmico, agradável e sensível à aceitação das diferenças.

Através das AEC, a criança lidera e canaliza as suas energias, tendo a possibilidade de transformar a realidade e de aceder a meios que lhe permitem desenvolver as suas capacidades de aprendizagem e adquirir conhecimentos. Deste modo, estaremos a contribuir para que reconheçam a importância da atenção, da cooperação, das vivências, do afeto e dos projetos de vida individuais.

Devemos apoiar os nossos alunos a crescerem felizes, sem esquecerem o saber-fazer, saber-estar e saber-ser, contribuindo para o seu desenvolvimento global, pessoal e social.

### ***Categoria 2 – Vantagens e desvantagens das AEC***

O conhecimento constrói-se a partir dos problemas que surgem, das expectativas que se criam e das descobertas que se fazem. Os alunos vão, gradualmente, construindo o seu conhecimento do mundo, da sua realidade e do seu saber. A aprendizagem é um processo ativo que envolve tanto quem aprende como quem ensina.

Para assegurar a inclusão, a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade humana, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança e jovem e promover a igualdade de oportunidades e de direitos para todos os alunos.

Como refere Nóvoa (2021), a escola deve assegurar que todas as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos, constituindo este um objetivo central de qualquer política educativa, não sendo o insucesso e o fracasso escolar considerados como inevitáveis ou irremediáveis. Em simultâneo, torna-se essencial promover percursos escolares diversificados, adequados às aptidões e aos projetos individuais de cada aluno.

Na Tabela 3 apresentam-se, de forma sistematizada, as principais vantagens e desvantagens associadas à frequência das AEC por alunos com NSE.

**Tabela 3**

*Vantagens e desvantagens das AEC*

Categoria	Subcategorias	Indicadores							n	
			CE	PEE	PTT	AFDA	AEM	AEE	PI	n
2. Vantagens e desvantagens das AEC	2.1 Vantagens	...promoção de competências sociais, emocionais e criativas; ocupação estruturada do tempo livre... crianças; apoio extracurricular...acesso a atividades que, fora da escola, seriam pagas e inacessíveis...(CE) ...é a inclusão...(PI) ...contacto com as vivências promovidas na sala de aula...para alguns alunos também é muito bom porque têm contacto com uma atividade que não têm possibilidade de terem fora da escola. (AEM) ...para a criança que tem estímulos diferentes e para os colegas que mudam o foco da “vitória” para auxiliar os colegas com NSE. (AFD) ...é a inclusão e interação entre todos os alunos. (AEE)	1		1	1	1	1	1	5
	2.2 Desvantagens	...nem sempre os responsáveis pelas AEC têm formação pedagógica adequada, o que compromete a eficácia...são vistas como “tempo morto” ou apenas ocupação; muitas vezes, não há articulação real entre as AEC e o restante currículo escolar. (CE) ...dificuldade em acompanhar os alunos com NSE. (PI) ...os alunos ao participarem pouco, devido às dificuldades no ritmo de aprendizagem e interação, acabam por não desenvolver muitas competências. (AEM) ... por vezes é necessário mais tempo de explicação e execução das tarefas, diminuindo o tempo de empenhamento motor. (AFD) ... muitas vezes, esses alunos, acabam por perturbar os restantes. (AEE)	1		1	1	1	1	1	5
<b>Total</b>			<b>2</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEM=Professora de atividades lúdico expressivas – música; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas-expressões; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

Esta análise permite evidenciar, por um lado, os contributos destas atividades para a inclusão e para o desenvolvimento global dos alunos e, por outro, as limitações e constrangimentos que podem condicionar a sua participação e eficácia.

Na entrevista A (anexo 1), a coordenadora da escola, quando questionada sobre as vantagens e desvantagens da frequência das AEC por alunos com NSE, partilhou a seguinte ideia:

(...) as maiores vantagens são: a promoção de competências sociais, emocionais e criativas; ocupação estruturada do tempo livre das crianças; apoio extracurricular, especialmente em famílias onde este pode ser limitado; acesso a atividades que, fora da escola, seriam pagas e inacessíveis para muitos. Como desvantagens, há a apontar as seguintes: nem sempre os responsáveis pelas AEC têm formação pedagógica adequada, o que compromete a eficácia; por vezes, as AEC são vistas como “tempo morto” ou apenas ocupação; muitas vezes, não há articulação real entre as AEC e o restante currículo escolar.

Como se pode observar na entrevista B (anexo 2), a professora de inglês considera que a maior vantagem das AEC é permitir a inclusão e como desvantagem sente que por vezes tem dificuldade em acompanhar os alunos com NSE.

Segundo a perspectiva da professora de atividades lúdico expressivas – expressões, entrevista G (anexo 7), uma vantagem é a inclusão e interação entre todos os alunos. Como desvantagem, observa que, por vezes, os alunos com NSE acabam por perturbar os restantes alunos.

O professor de atividades físico-desportivas, na entrevista E (anexo 5), refere como vantagem o facto de a criança ser exposta a estímulos diferentes, desse modo os colegas mudam o foco da “vitória” para ajudarem os colegas com NSE. Considera, no entanto, que em alguns momentos é necessário que o professor disponha de mais tempo para explicar as tarefas e o aluno necessita de tempo adicional para as executar. Assim, verifica-se uma diminuição do tempo de empenhamento motor, sendo este constrangimento visto como uma possível desvantagem.

Por sua vez, a professora de atividades lúdico expressivas – música esclarece na entrevista D (anexo 4) que:

(...) na forma como as AEC estão organizadas a desvantagem é que os alunos ao participarem pouco, devido às dificuldades no ritmo de aprendizagem e interação, acabam por não desenvolver muitas competências. A vantagem, é que pelo menos têm algum contacto com as vivências promovidas na sala de aula. E para alguns alunos também é muito bom porque têm contacto com uma atividade que não têm possibilidade de terem fora da escola.

Segundo relatos das crianças e dos próprios pais, como podemos verificar nos registos do diário de campo (anexo 9), alguns alunos com NSE têm de realizar terapias complementares que ocorrem em horário pós-escolar. Desta feita, o tempo disponível é canalizado para esses tratamentos. Assim, a frequência das AEC é vantajosa, na medida em que proporciona a descoberta de novos saberes e a prática de experiências, jogos e brincadeiras que, de outro modo, não poderiam ter fora da escola, pela falta de tempo e de recursos financeiros.

### ***Categoria 3 – AEC como metodologia da Escola a Tempo Inteiro***

A conceção da ETI visa responder à necessidade que as famílias têm em encontrarem respostas no espaço escolar para que as suas crianças aí permaneçam antes e depois dos períodos letivos. A escola deve proporcionar o desenvolvimento de atividades dinâmicas e criativas, onde os alunos possam aprender brincando.

A metodologia das AEC procura responder às necessidades dos pais e encarregados de educação, bem como promover a ocupação estruturada dos tempos livres das crianças. Na tabela 4, evidencia-se que as AEC são a metodologia mais eficaz para dar resposta aos princípios da ETI.

**Tabela 4**

#### *AEC como metodologia da Escola a Tempo Inteiro*

Categoria	Subcategorias	Indicadores						n
			CE	PEE	PTT	AFDAEM	AEE	PI
3.AEC como metodologia da ETI	3.1 AEC metodologia eficaz	... são uma excelente ideia em teoria e podem funcionar muito bem na prática, desde que haja investimento na qualidade das atividades e na formação dos intervenientes. (CE)	1		1			2
		Considero que é uma das metodologias eficazes para a escola a tempo inteiro. (PTT)						
	3.2 AEC mais valia para os alunos e famílias	...dinamizadas de acordo com as necessidades dos alunos, são uma mais valia para os alunos que as frequentam... Para as famílias também, claro que sim. (PTT)		1	1			2
		... resposta para os alunos que necessitam de estar mais tempo na escola. (PEE)						
		<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>			<b>4</b>

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEM=Professora de atividades lúdico expressivas – música; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas-expressões; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

Com o incremento da ETI, as AEC constituem-se como metodologia eficaz para dar resposta à medida. Considerando este pressuposto, a coordenadora da escola, entrevista A (anexo 1), refere não ter dúvidas que a par de outras iniciativas igualmente interessantes, como o estabelecimento de parcerias com instituições locais de âmbito cultural, desportivo e humanitário, as AEC são uma boa iniciativa. Elas são uma excelente ideia em teoria e podem funcionar muito bem na prática, desde que haja investimento na qualidade das atividades e na formação dos intervenientes.

A professora de educação especial, entrevista F (anexo 6), considera que as AEC “(...) podem ser uma resposta para os alunos que necessitam de estar mais tempo na escola. Contudo, aumentam o tempo de permanência na escola, o que nem sempre é benéfico para as crianças”.

A professora titular de turma, na entrevista C (anexo 3), refere que as AEC são uma das metodologias eficazes para a ETI. Acrescenta que, quando dinamizadas de acordo com as necessidades dos alunos, são uma mais valia para os alunos que as frequentam. As famílias também beneficiam deste apoio educativo, uma vez que:

(...) saem mais tarde dos seus trabalhos têm os alunos/filhos ocupados. As AEC e CAF ajudam os alunos a fazerem os trabalhos de casa e proporcionam atividades que os pais muitas vezes não têm acesso e não têm possibilidade de facultar aos filhos por estarem a trabalhar.

Pires (2011) designa a ETI como um modelo que se caracteriza pelo incremento de ofertas educativas com características disciplinares, em conciliação com as disciplinas curriculares obrigatórias. Este modelo visa perfazer uma jornada contínua de ocupação dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, resultante do alargamento do funcionamento dos estabelecimentos de ensino para, pelo menos, oito horas diárias.

Subjacente a este modelo, Pires (2011) coloca a escola como centro das políticas educativas e a escola pública como plataforma de igualdade de oportunidades ao serviço da diminuição das desigualdades sociais. A maior permanência dos alunos em contexto escolar, enquadrados em atividades educativas e a maior presença dos professores na escola a acompanharem esses alunos conduz a uma melhoria dos resultados avaliativos. A escola pública possibilita a todas as crianças um processo educativo durante todo o dia, cumprindo a função de garantir a igualdade de oportunidades entre os seus alunos.

### ***Categoria 4 – Contributo das AEC para a formação dos alunos com NSE***

As AEC podem criar condições que facilitem a formação integral de todos os alunos e em particular dos alunos com NSE. A maneira de aprender e o ritmo de aprendizagem varia de pessoa para pessoa, por isso, deveremos ter para cada aluno um plano de atividades e tarefas individualizado e selecionar os conteúdos de aprendizagem para que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Na Tabela 5, verifica-se de que modo os professores consideram que as AEC contribuem para a formação dos alunos com NSE.

**Tabela 5**

#### ***Contributo das AEC para a formação dos alunos com NSE***

Categoria	Subcategorias	Indicadores	n						
			CE	PEE	PTT	AFD	AEM	PI	n
4. Contributo das AEC na formação dos alunos com NSE	4.1 Contribuem para a formação dos alunos	...contribuem para a promoção do desenvolvimento integral da criança...mais-valia significativa para a formação integral de alunos com Necessidades de Saúde Especiais, desde que sejam pensadas e adaptadas de forma inclusiva... Mas este potencial só se realiza com uma abordagem conscientemente inclusiva, planeada e cooperativa entre os vários intervenientes: técnicos e monitores em educação inclusiva e em estratégias diferenciadas, docentes de educação especial e os técnicos de saúde. (CE) ... as AEC podem contribuir e potenciar as capacidades de todos os alunos, incluindo os com NSE. (AFD)	1		1				2
	4.2 Não contribuem para a formação dos alunos	... as AEC estão subvalorizadas.... Relativamente ao enquadramento das mesmas para a formação dos alunos com NSE, não considero que tenham uma importância relevante. (PI) As AEC não conseguem ir ao encontro dos alunos com NSE...(AEM)					1	1	2
<b>Total</b>			<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>4</b>

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEM=Professora de atividades lúdico expressivas – música; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas-expressões; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

Na entrevista E (anexo 6), o professor de atividades físico-desportivas refere que “se bem estruturadas, as AEC podem contribuir e potenciar as capacidades de todos os alunos, incluindo os alunos com NSE.”

Apesar de a professora de atividades lúdico expressivas-expressões, na entrevista G (anexo 7), considerar não estar preparada para trabalhar com alunos com NSE, é de opinião que os alunos gostam de frequentar as atividades por serem de carácter mais lúdico, pois realizam mais jogos, pinturas e outras brincadeiras, o que, de certo modo, pode ser indicador de desenvolvimento pessoal dos alunos.

O recurso a atividades mais práticas, lúdicas e manuais são estratégias pensadas com o objetivo de serem eficazes para ajudarem os alunos, particularmente os alunos com NSE a terem mais confiança e sucesso no domínio da comunicação, na expressão de ideias, na participação e a sentirem-se mais motivados.

Nas notas do diário de campo (dia 5 de novembro de 2024, anexo 9), observamos que uma aluna com NSE, inicialmente, não queria participar no jogo de mimica, com o desenrolar do jogo, ganhou coragem, participou e no final revelou à mãe o seu contentamento por ter concretizado o jogo.

Também numa atividade de origamis, outra aluna propôs ensinar e ajudar os colegas a fazerem barquinhos de papel (diário de campo do dia 14 de janeiro de 2024, anexo 9). Estes momentos ilustram que, através das atividades lúdicas, os alunos superam as suas dificuldades e tornam-se mais participativos.

Na entrevista D (anexo 4), a professora de atividades lúdico expressivas-música partilha a ideia de que “(...) as AEC não conseguem ir ao encontro dos alunos com NSE pois não existem outros profissionais presentes na sala de aula de forma a ir ao encontro de todos os alunos, nomeadamente dos alunos com NSE”.

No entender da professora de inglês, entrevista B (anexo 2), as AEC estão subvalorizadas. Em muitos casos, são frequentadas apenas para permitir a permanência das crianças na escola até mais tarde. Relativamente ao enquadramento das mesmas para a formação dos alunos com NSE, não considera que tenham uma importância relevante.

Como se pode verificar na entrevista A (anexo 1), no que respeita à contribuição das AEC para a formação dos alunos com NSE, a coordenadora da escola considera que:

(...) podem ser uma mais-valia significativa para a formação integral de alunos com Necessidades de Saúde Especiais, desde que sejam pensadas e adaptadas de

forma inclusiva. As AEC: pela sua natureza mais flexível e menos formal, podem ser um espaço privilegiado de inclusão e desenvolvimento; desenvolvem-se num ambiente mais lúdico e prático, o que pode facilitar a participação de alunos com NSE sem o peso da avaliação formal; promovem a autonomia e a autoestima se incluírem atividades como expressão plástica, música ou desporto adaptado, podendo ajudar estes alunos a descobrir e valorizar os seus talentos. Mas este potencial só se realiza com uma abordagem conscientemente inclusiva, planeada e cooperativa entre os vários intervenientes: técnicos e monitores em educação inclusiva e em estratégias diferenciadas, docentes de educação especial e os técnicos de saúde.

Como referem Machado e Cruz (2014), as AEC têm como princípio fundamental contribuir para o desenvolvimento global das crianças. Orientam-se por apresentarem um cariz eminentemente lúdico-recreativo e por uma perspetiva transversal de enriquecimento curricular, na qual se conjugam atividades artístico-expressivas, apoio ao estudo e aprendizagem de uma língua estrangeira. Por integrarem competências específicas e transversais, constituem uma mais-valia na promoção da autonomia, socialização, imaginação, criatividade, expressão e comunicação, bem como das capacidades socioafetivas, culturais e psicomotoras dos alunos com NSE.

Neto (2020) acrescenta que as manifestações lúdicas na infância marcam as nossas memórias enquanto seres humanos. Denota-se que existe uma relação forte entre uma infância em que a criança teve a possibilidade de brincar de forma intensa e o nível de realização pessoal, empreendedorismo e sucesso na vida adulta. Brincar acarreta grandes benefícios, nomeadamente, na capacidade motora, cognitiva, emocional e social.

As AEC comprometem-se com a promoção do desenvolvimento integral do aluno, numa perspetiva interdisciplinar e integrada ao mesmo tempo os aspetos sociais, cognitivos e afetivos traduzem-se em atos que contribuem para a realização das atividades. Conjugam-se as iniciativas individuais com as dos colegas, sendo acompanhadas por uma aplicação rigorosa, consistente e adequada das normas e regras estabelecidas.

Deste modo, as AEC são também promotoras da participação ativa, responsável e equilibrada e contribuem para o crescimento harmonioso e para o sucesso global do aluno com NSE.

### ***Categoria 5 – Formação dos professores das AEC no ensino de alunos com NSE***

São os professores que fazem as boas escolas. Nenhum professor precisa de ser o melhor da escola para ser bem-sucedido, o segredo dos professores de sucesso consiste na persistência, pois mesmo falhando, nunca desistem (Ramsey, 2001).

Como consta na tabela 6, os professores das AEC têm formação acadêmica, nomeadamente na área de educação básica.

**Tabela 6**

#### *Formação dos professores das AEC no ensino de alunos com NSE*

Categoria	Subcategorias	Indicadores								n	
			CE	PEE	PTT	AFDA	AEM	AEE	PI		n
5. Formação dos Professores das AEC	5.1 Com formação	... os professores responsáveis pelas AEC são, muitas vezes, especializados em áreas mais práticas ou técnicas (como Educação Física, Música, Artes, Ioga...(CE)									
		... 1ºCiclo do Ensino Básico e Pós-graduação em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor. (PI) ... considero que sim...(PTT)	1		1	1			1	4	
	5.2 Sem formação	Nem sempre. Já assisti a situações em que os candidatos não eram professores das áreas. (PEE)		1						1	
	5.3 Com formação, mas com dificuldades em trabalharem com alunos com NSE	Licenciatura no Ensino Básico- 1º Ciclo e Formação no Conservatório Regional de Música., não se sente preparada para trabalhar com alunos com NSE. (AEM) Licenciatura em Educação Básica ... por vezes tenho dificuldades em trabalhar com alguns alunos que têm menos capacidades de expressão oral, de concentração, pois tenho alunos com hiperatividade. (AEE)					1	1		2	
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEM=Professora de atividades lúdico expressivas – música; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas-expressões; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

A formação pedagógica dos professores que lecionam as AEC permite-lhes alinhar as suas metodologias ao projeto educativo da escola e estão capacitados para atenderem aos desafios dos alunos com NSE, bem como à diversidade social e cultural dos alunos.

Quanto à formação académica dos professores das AEC, na entrevista F (anexo 6), a professora de educação especial refere que já assistiu a situações em que os candidatos não eram professores da área e nem sempre têm formação adequada.

Segundo a opinião da coordenadora da escola, entrevista A (anexo 1) os professores que lecionam as AEC têm formação, a saber:

(...) em geral, os professores responsáveis pelas AEC são, muitas vezes, especializados em áreas mais práticas ou técnicas (como Educação Física, Música, Artes, Ioga...) e podem não ter uma formação pedagógica ou específica em educação inclusiva, o que pode limitar a capacidade de adaptar as atividades às necessidades de alunos com NSE, especialmente quando essas necessidades envolvem desafios complexos, como deficiências cognitivas, motoras ou sensoriais. O investimento numa maior qualidade, ao nível das AEC, passa, por: oferecer aos técnicos formação contínua sobre inclusão, diferenciação pedagógica e apoio a alunos com NSE; permitir parcerias com professores de educação especial ou auxiliares educativos que possuem formação específica; apostar na formação pedagógica necessária para diferenciar as atividades conforme as necessidades dos alunos uma vez que muitos dos professores das AEC não têm experiência; disponibilizar os recursos materiais e o apoio especializado. Importa referir que o investimento na qualidade das AEC implica uma consequente valorização do trabalho do técnico que as implementa, nomeadamente a nível salarial.

A professora titular de turma considera que os professores das AEC têm formação adequada para ministrar conhecimentos aos alunos com NSE. No entanto, refere que o número de professores não é suficiente, porque as AEC, pelo menos nas escolas onde tem trabalhado, funcionam no final do dia. “No final do dia os alunos estão mais cansados, mais agitados, para se desenvolver um bom trabalho não poderia ser só um professor.

Com alunos com NSE agrava-se a situação, teriam de ser mesmo dois professores para acompanhamento a esses alunos”, como consta na entrevista C (anexo3).

Por sua vez, na entrevista G (anexo 7), a professora de atividades lúdico expressivas-expressões acrescenta que apesar de possuir uma licenciatura em educação básica, por vezes sente dificuldade em trabalhar com alunos que têm menos capacidade de expressão oral, de concentração, nomeadamente nas turmas em que tem alunos com hiperatividade.

O professor de atividades físico-desportivas transmite, na entrevista E (anexo 5), que é licenciado em ensino básico - variante educação física, com mestrado em educação física nos ensinos básico e secundário. Realizou também algumas formações e ao longo dos anos sempre teve alunos com NSE, inclusive, chegou a lecionar numa turma de AEC que era constituída apenas por alunos com NSE.

A professora de inglês, na entrevista B (anexo 2), refere que se sente preparada para trabalhar com alunos com NSE, devido à sua formação, possui licenciatura em ensino básico e pós-graduação em educação especial-domínio cognitivo e motor. As suas competências são uma mais valia para a implementação de medidas que, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de articulação com os docentes de educação especial e tendo em consideração as especificidades dos alunos.

As medidas universais, seletivas e adicionais têm como objetivo garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas. No entanto, observa-se que dois dos professores apesar de terem formação, sentem alguma dificuldade na implementação de atividades que incluam alunos com NSE.

Ensinar alunos com NSE é uma tarefa muito exigente que se coloca aos professores e para que tenha sucesso, deve investir-se na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. No que concerne às escolas inclusivas, os professores devem ter formação inicial e algum conhecimento sobre deficiências, dificuldades de aprendizagem e competências para o ensino de alunos com NSE. A formação contínua consubstancia-se como um elemento fundamental para a educação inclusiva (Hegarty, 2001).

Segundo Rose (2003), alguns professores sentem-se inseguros quando enfrentam a necessidade de proceder a mudanças nas suas metodologias de ensino, o que pode levar ao fracasso na implementação das suas práticas pedagógicas, a não ser que lhes seja dado apoio e formação conveniente.

Na opinião de Correia (2001), a formação inicial dos professores deve responder às necessidades de todos os alunos, através da seleção e adaptação do currículo e a das metodologias de ensino. A formação especializada e a formação contínua devem aprofundar conhecimentos relacionado com as práticas inclusivas.

Deste modo, a formação de professores é muito importante para promover mudanças, pois permite-lhes adquirir novas competências para organizar melhor as suas práticas educativas, como a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa e a gestão inclusiva da sala de aula. Ao mesmo tempo, a formação oferece oportunidades para a troca de experiências, a partilha de recursos e a colaboração entre docentes, contribuindo também para reforçar e consolidar competências já adquiridas, bem como para aumentar a confiança no seu próprio trabalho.

A finalidade da inclusão passa pela criação de uma comunidade escolar onde todos, em colaboração e parceria, possam trabalhar para o bem-estar académico, social e emocional, bem como para o desenvolvimento global do aluno.

### ***Categoria 6 – Partilha de informação sobre os alunos com NSE***

Para que qualquer programa de AEC seja bem-sucedido, deve incluir os melhores métodos e as metodologias mais adequadas, com atividades que captem a atenção dos alunos, despertem os seus interesses, os motivem e lhes permitam estabelecer relações com as suas vivências.

A partilha de informação relativa a alunos com NSE assume um papel fundamental na promoção do seu bem-estar, segurança e sucesso educativo. Contudo, a informação deve ser partilhada de forma responsável, criteriosa e em conformidade com os princípios da confidencialidade e da proteção de dados pessoais, garantindo o respeito pela privacidade do aluno e da sua família.

Na tabela 7, destacamos a importância da partilha de informação que ocorre entre os professores sobre os alunos com NSE.

**Tabela 7**

*Partilha de informação sobre os alunos com NSE*

Categoria	Subcategorias	Indicadores	n							
			CE	PEE	PTT	AFD	AEM	AEE	PI	n
6. Informação sobre os alunos com NSE	6.1 Partilha-se informação	Caso assim seja solicitado pelo professor das AEC, o titular de turma, após autorização por parte do encarregado de educação, disponibilizará todas as informações... (CE) ...a partilha de informação é feita através de pequenas reuniões, pequenos encontros...articulação pode ser feita alertando o professor que os alunos têm dificuldade em fazer determinado exercício...pode alertar para essas situações. (PTT)	1		1	1				3
	6.2 Partilha-se pouca informação	A escola e os professores titulares de turma transmitem-me informações sobre os alunos com NSE, nomeadamente, sobre as dificuldades que têm em realizar algum exercício que exija mais esforço físico. (AFD) A escola dá-me muito pouca informação, para aquilo que considero ser essencial. (PI) ...apenas os professores titulares respondem a dúvidas no caso de os questionar. (AEM) Normalmente sim, não tanto com a frequência que seria necessária, por falta de tempo. (PEE) Sim, em cada escola fornecem-me informação acerca dos alunos com NSE, contudo, é muito limitada e feita de forma oral. (AEE)		1			1	1	1	4
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEM=Professora de atividades lúdico expressivas – música; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas-expressões; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

Os alunos passam muitas horas diárias na escola. Desde o primeiro momento em que se entra na sala de aula, é fundamental sabermos informações sobre as suas necessidades, tipologia de deficiência, adaptações curriculares e outras especificidades, com vista a garantir o bem-estar de todos os alunos.

Como se observa na entrevista A (anexo 1), a coordenadora da escola refere que caso os professores das AEC solicitem informações sobre os alunos com NSE, o professor titular de turma, com a devida autorização por parte do encarregado de educação, disponibiliza as informações que constam do processo individual do aluno. A professora titular de turma, na entrevista C (anexo 3), refere que:

(...) normalmente, a partilha de informação é feita através de pequenas reuniões, pequenos encontros. O professor titular de turma diz quais são as necessidades em que o colega das AEC pode trabalhar, pode colaborar, pode trabalhar mais. No caso da AEC de educação física a articulação pode ser feita alertando o professor que os alunos têm dificuldade em fazer determinado exercício. Embora os colegas tenham percepção e observem essas dificuldades, o professor titular está mais horas com os alunos com NSE, portanto pode alertar para essas situações.

Ocasionalmente, pode ser o professor titular de turma a apresentar os docentes responsáveis por lecionarem as AEC à turma e, num curto espaço de tempo, facultar algumas informações sobre os alunos, nomeadamente ao nível dos comportamentos e das dificuldades. Porém, a partilha de informação, bem como a abordagem sobre os trabalhos realizados, a necessidade de reforçar competências pedagógicas assentes nos pontos fortes, como desenhar, pintar, cantar, dançar, entre outras, ocorre no início das aulas das AEC, de modo a que as atividades e as aprendizagens se complementem (diário de campo, anexo 9, dia 15 e 24 de outubro de 2024, 12 de novembro de 2024, 4 de fevereiro e 18 de março de 2025).

O professor de atividades físico-desportivas na entrevista E (anexo 5), acrescenta que a escola e os professores titulares de turma transmitem as informações necessárias sobre os alunos com NSE, nomeadamente, sobre as dificuldades que apresentam na realização de algum exercício que exija mais esforço físico. Refere também que os equipamentos que utiliza nas suas atividades é material desportivo que a escola disponibiliza e esse material é usado por todos os alunos.

Na opinião da professora de atividades lúdico expressivas-expressões, como consta na entrevista G (anexo 7), a escola disponibiliza informação sobre os alunos com NSE, contudo, é muito limitada e transmitida de forma oral. O material e os produtos de apoio para a realização das atividades são disponibilizados pela escola, permitindo que todos os alunos participem nas atividades.

Na entrevista D (anexo 4), a professora de atividades lúdico expressivas-música refere que os professores titulares de turma esclarecem algumas dúvidas sobre os alunos com NSE, sempre que solicitados. Por sua vez, na entrevista B (anexo 2), a professora de inglês ressalva que a escola disponibiliza pouca informação, face ao que considera ser essencial e acrescenta não dispõe de informação sobre equipamentos de apoio.

A professora de educação especial menciona, na entrevista F (anexo 6), que normalmente se partilha informação sobre os alunos com NSE, embora, por falta de tempo, não se realize com a frequência necessária. Um professor está em constante reflexão sobre a sua prática, com o objetivo de encontrar as estratégias mais adequadas para potenciar as aprendizagens dos alunos. As AEC podem e devem promover a interdisciplinaridade, uma vez que proporcionam o desenvolvimento de atividades que envolvem as diversas áreas curriculares.

Neste âmbito, Nóvoa (2022) refere que a imagem tradicional do professor, representado de pé junto ao quadro negro, a lecionar para uma turma de alunos sentados, está a ser substituída por uma nova representação, em que vários professores trabalham de forma colaborativa em espaços abertos, com alunos e grupos de alunos.

Como menciona Neto (2020), é imperativo revolucionar o modelo de funcionamento da escola, pelo acoplar de objetos de estudo atuais aos saberes tradicionais, criando projetos interdisciplinares de formação. A aprendizagem é um processo de construção que exige a colaboração de todos os seus atores fundamentais. A escola é desafiada a pensar os contextos educativos, na medida em que devem respeitar e acolher todas as crianças e as suas famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Para Nóvoa (2022), a construção de uma sociedade amigável e a melhor forma de promover uma vida em comum processa-se pelo aprender e estudar em conjunto. É imprescindível que nos tornemos conscientes dos saberes que detemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita, de partilha e de colaboração. Sendo esta a solução da nova profissionalidade docente.

### ***Categoria 7 – Contributo das AEC no desenvolvimento de competências sociais e pessoais dos alunos com NSE***

Defende-se e é aceite pela comunidade escolar que a criança tem de ser criança e deve usufruir do seu tempo e espaço. As atividades lúdicas, desportivas, musicais, jogos, entre outras, representam uma prática natural da infância, sendo fundamentais para manter o equilíbrio afetivo e intelectual.

Na Tabela 8, apresenta-se a categoria principal e duas subcategorias que emergiram a partir da questão: A implementação e operacionalização das AEC tem

contribuído para a aquisição de competências sociais e pessoais para inclusão dos alunos com NSE?

### Tabela 8

*Contributo das AEC no desenvolvimento de competências sociais e pessoais dos alunos com NSE*

Categoria	Subcategorias	Indicadores	n							
			CE	PEE	PTT	AFD	AEM	AEE	PI	n
7. Aquisição de competências	7.1 Sociais	... música, dança, desporto ou teatro promovem a interação social entre os alunos, ajudam na socialização.... Por exemplo, para os alunos com dificuldades de comunicação ou com autismo, estas atividades podem ser uma forma de praticar habilidades de comunicação e desenvolver a empatia. (CE)								
		... são uma forma desses meninos conseguirem acompanhar os outros colegas sem NSE. (PTT)								
		... atividades em que todos participam, em grupo, em pares, por equipas, os alunos têm de interagir, colaborar, cooperar e competir entre si. (AFD)	1	1	1	1	1	1		6
		...realizarem atividades num ambiente académico mais informal e menos exigente permite a interação entre os colegas, desenvolvem a empatia e respeito pelas diferenças. (AEE)								
	7.2 Pessoais	...posso dizer que sim. No entanto, muito aquém daquilo que poderia contribuir. (AEM)								
		De certa forma sim, mas há ainda muito a fazer nesse campo. (PEE)								
		...uma oportunidade para superar desafios e atingir objetivos, o que pode ser extremamente positivo para a autoestima e a autoconfiança, trabalharem competências emocionais como o controle emocional, a autorregulação e a resolução de conflitos (jogos, atividades de grupo, ioga...) e aprenderem a expressar emoções. (CE)	1	1	1		1	1	5	
		...desenvolverem as mesmas atividades lúdicas ao seu ritmo sem que se exija estarem tão concentrados e em stress. (PTT)								
		... reduzem as barreiras sociais e emocionais. (AEE)								
		De alguma forma posso dizer que sim...(AEM)								
		De certa forma sim...(PEE)								
<b>Total</b>			<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>11</b>

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEM=Professora de atividades lúdico expressivas – música; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas-expressões; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

A vertente lúdica das AEC confere uma função muito importante, não só enquanto meio de expressão e comunicação, mas também porque, através da utilização de um conjunto de regras simples, permite o desenvolvimento de diversas capacidades nos domínios da esfera sensorial, competências cognitivas, melhoria da observação, memorização e adaptação à vida em sociedade. Ao participarem nas atividades, os alunos com NSE treinam e desenvolvem as suas competências.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) reforçam que o modo como a criança aprende tem influência sobre a sua construção pessoal, social, cívica e cognitiva. A criança afirma-se como um indivíduo competente e atento ao mundo, desenvolve a capacidade de memorizar, compreender e mobilizar saberes, descobre possibilidades, e imagina alternativas. Este processo consolida a predisposição para aprender, bem como para apresentar uma atitude mais assertiva na formulação de perguntas e respostas.

Tendo em consideração o objetivo de analisar as perspetivas dos professores sobre o contributo das AEC no desenvolvimento de competências sociais e pessoais dos alunos com NSE, 6 professores entrevistados consideram que as AEC conferem a aquisição de competências sociais fundamentais.

Como exemplifica a coordenadora da escola, na entrevista A (anexo 1), a dinamização de “(...) atividades coletivas como música, dança, desporto ou teatro promovem a interação social entre os alunos, ajudam na socialização”. Os alunos com mais dificuldades de comunicação ou com perturbação do espectro do autismo são capazes de interagir com os seus pares e desenvolver sentimentos de empatia.

Na mesma linha de pensamento, na entrevista E (anexo 5), o professor responsável por lecionar a disciplina de atividades físico-desportiva salienta que o facto de todos os alunos participarem nas atividades desenvolvidas em grupo, em pares ou por equipas, os alunos interagem, colaboram, cooperaram e competem entre si.

Na entrevista G (anexo 7), a professora de expressões reforça que os alunos ao “(...) realizarem atividades num ambiente académico mais informal e menos exigente permite a interação entre os colegas, desenvolvem a empatia e respeito pelas diferenças”.

Quanto à aquisição de competências pessoais, de acordo com a entrevista A (anexo 1), a docente coordenadora da escola estabelece que a frequência das AEC por alunos com NSE permite-lhes a superação de desafios e a conquista de objetivos. São aspetos que neste contexto podem ser positivamente valorizados para aumentar a

autoestima e a autoconfiança. Ao trabalharem competências emocionais como o controle emocional, a autorregulação e a resolução de conflitos pela participação nos jogos, nas atividades de grupo, no ioga, entre outras, aprendem também a expressar emoções.

A promoção das competências sociais e pessoais nas AEC mostra-se transversal a diversas atividades realizadas com os alunos com NSE. Neste sentido, os professores participantes referem que estas experiências, ao envolverem dinâmicas de grupo, expressão dramática, jogos cooperativos e práticas de escuta ativa, contribuem para o desenvolvimento da empatia, da autoestima e da responsabilização individual.

As AEC, pela sua natureza prática, favorecem a interação entre pares e promovem o sentimento de pertença ao grupo/turma.

Um dos exemplos marcantes observados durante o projeto foi a atividade “*A canastra da Gata Tareca*” (Figura 3). Esta proposta surgiu da necessidade de criar um elemento mediador entre os alunos e o universo das emoções e da convivência.

As histórias da Gata Tareca, representada por um boneco de peluche, foram introduzidas nas sessões como “visitante especial” da turma. O seu carácter lúdico e afetivo captou rapidamente o interesse das crianças, que a acolheram com entusiasmo e naturalidade.

A Tareca passou a ser tratada como um membro da turma. As crianças criaram histórias sobre ela, escreveram bilhetes, desenharam e pintaram imagens da Tareca e até lhe atribuíram sentimentos. Esta atividade pedagógica permitiu, de forma subtil e segura, que os alunos expressassem sentimentos e refletissem sobre comportamentos.

Um dos registos do diário de campo (Anexo 9, dia 18 de março de 2025) relata: “A Tareca fica feliz se todos os meninos se portarem bem nas aulas.” Este episódio ilustra o uso da personagem como projeção simbólica, facilitando a tomada de consciência sobre atitudes, emoções e comportamentos.

Esta atividade pedagógica teve como objetivo promover o respeito pela participação de cada elemento do grupo, bem como desenvolver a capacidade de atenção e concentração. Simultaneamente, visou o reforço da autonomia, o aperfeiçoamento da motricidade fina, o incentivo à partilha, e a consolidação de noções fundamentais, como o conceito de espaço e a lateralidade. Permitiu também a melhoria e o reforço de determinados comportamentos da criança, através do elogio, do incentivo e da aplicação de estratégias de reforço positivo.

Figura 3.

*Dinâmica de grupo AEC – A canastra da Gata Tareca*



Nota: elaboração própria

Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criança constrói conhecimento num contexto social e educacional que a apoie, que facilite e celebre a sua participação, uma vez que aprender é crescer em participação. A criação de atividades diferenciadas, com recurso a materiais próprios, brincar ao faz de conta, realizar experiências, jogos e construções, bem como a incorporação de materiais produzidos pelas próprias crianças, facilita a aquisição de aprendizagens significativas.

***Categoria 8 – Contributo das AEC no desenvolvimento de competências comportamentais***

Na sala de aula transmitem-se conhecimentos, mas também se partilham afetos, cruzam-se olhares e trocam-se sorrisos. A relação que se estabelece entre professor e aluno é extremamente importante na dinâmica de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na Tabela 9, apresenta-se a categoria principal e quatro subcategorias que emergiram a partir do objetivo de investigação que propunha averiguar em que medida as AEC estimulam a autoestima, a criatividade, a concentração e a capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE.

**Tabela 9***Contributo das AEC no desenvolvimento de competências comportamentais*

Categoria	Subcategorias	Indicadores							n	
			CE	PEE	PTT	AFDAEM	AEE	PI	n	
8. Competências comportamentais	8.1 Autonomia	... permite que os alunos escolham a atividade que querem dinamizar, tomem decisões e sejam responsáveis pela sua concretização. (AEE)								
		... realizam-se muitos jogos e a própria prática da atividade física permite o desenvolvimento das capacidades motoras e motricidade. (AFD)	1		1		1		3	
	8.2 Criatividade	... têm um grande potencial para estimular a autonomia...(CE)								
		Desenvolvem a criatividade e exploram os seus próprios talentos. (AEE)								
		... grande potencial para estimular, a criatividade (...) explorar novas formas de comunicar, criar e inventar... (CE)	1				1		2	
		... têm um grande potencial para estimular a concentração nos alunos com NSE, devido à sua natureza mais prática e interativa... (CE)								
	8.3. Concentração	... têm um grande potencial para estimular a natureza mais prática e interativa... (CE)	1						1	
	8.4. Resolução de problemas	... resolvem os problemas que vão surgindo. (AEE)								
		... a capacidade de análise, interpretação e procuram solucionar os problemas. (AFD)								
		... têm um grande potencial para estimular ... a capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE, devido à sua natureza mais prática e interativa, oferecendo um ambiente favorável para trabalhar essas habilidades de maneira dinâmica e envolvente. (CE)	1		1				2	
		<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas – expressões; AEM=Professora de atividades lúdico expressiva-música; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

Relativamente ao objetivo mencionado, três dos inquiridos consideram que as AEC promovem a autonomia dos alunos com NSE.

Neste ponto, é relevante mencionar que, na entrevista G (anexo 7), a professora responsável pela AEC de atividades lúdico expressivas-expressões, esclarece que os

alunos dispõem de autonomia para escolher as atividades que pretendem realizar, para tomar decisões e assumir a responsabilidade pela sua concretização.

Também no diário de campo, no registo de 14 de janeiro de 2025 (anexo 9), verifica-se que, após a apresentação da temática da atividade, uma aluna se propôs realizar a demonstração da tarefa e apoiar os colegas na sua execução.

A coordenadora do estabelecimento de ensino, na entrevista A (anexo 1), salienta que, devido à sua natureza mais prática e interativa, as AEC têm um grande potencial para estimular a autonomia dos alunos com NSE. Esta ideia é reforçada pela nota de campo do dia 22 de outubro (anexo 9), na qual um aluno com NSE solicita para ser o ajudante da professora durante a aula de AEC; a professora atribuiu-lhe uma função, que o aluno desempenha de forma autónoma.

Com base na entrevista E (anexo 5), no entender do professor de atividades físico-desportivas, a realização de diversos jogos e a própria prática da atividade física permitem o desenvolvimento autónomo das capacidades motoras e da motricidade.

Relativamente à subcategoria criatividade, a professora de expressões, na entrevista G (anexo 7), não tem dúvidas de que os alunos desenvolvem a criatividade e exploram os seus talentos.

Ao participarem nas AEC, os alunos com NSE desenvolvem capacidades de concentração e são capazes de solucionar os problemas que vão surgindo. A coordenadora da escola na entrevista A (anexo 1), refere que as AEC,

(...) desde que bem planeadas e adaptadas, têm um grande potencial para estimular a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com Necessidades de Saúde Especiais, devido à sua natureza mais prática e interativa, oferecendo um ambiente favorável para trabalhar essas habilidades de maneira dinâmica e envolvente. Por exemplo, a música, a arte e o teatro proporcionam aos alunos com NSE espaços de expressão livre e de inovação, onde podem explorar novas formas de comunicar, criar e inventar, sem se preocuparem com o julgamento externo.

Para muitos alunos e, em particular, para os alunos com NSE, a aquisição de competências comportamentais, nomeadamente, no que se refere à autonomia e à capacidade de resolução de problemas, surge como um desafio.

Nos registos do diário de campo (anexo 9, dias 22 e 29 de outubro de 2024), podemos constatar que, em algumas situações, os alunos, incluindo os alunos com NSE, apresentam um comportamento pouco assertivo na sala de aula, verificando-se a necessidade de mediar conflitos e estabelecer regras.

Neto (2020) menciona que o desenvolvimento pleno, harmonioso e equilibrado do ser humano só é possível se este se confrontar com adversidades ao longo da vida e for capaz de as superar com êxito, através da tentativa e erro, desenvolvendo resiliência. Toda a aprendizagem exige adaptação ao risco, com a finalidade de alcançar o tão almejado sucesso e a realização pessoal e coletiva.

Através das brincadeiras, a criança ganha segurança e autonomia, confronta-se com a adversidade, desenvolve capacidades adaptativas e de superação e aperfeiçoa competências motoras, linguísticas, expressivas, perceptivas, afetivas e interativas.

De acordo com Ramsey (2001), é necessário transformar a sala de aula num espaço seguro para todos os alunos. As crianças precisam de aprender a resolver as suas disputas; sendo por isso, fundamental ensinar técnicas de resolução de conflitos, promover a escuta ativa, incentivar a ajuda e refletir sobre os sentimentos.

“Os novos ambientes escolares têm de permitir às crianças e aos jovens experiências que, de outro modo, nunca teriam tido. Por exemplo, o silêncio e a escuta, num tempo em que só ouvimos o som das nossas palavras” (Nóvoa, 2022, p. 27).

O professor deve proporcionar aos alunos oportunidades para que desenvolvam um entendimento e um relacionamento cordial e harmonioso entre si, aprendendo a lidar com os problemas e desafios do dia a dia e a fortalecer laços de amizade e empatia. Por vezes, basta um pequeno incentivo para que se empenhem na resolução de conflitos e na procura de respostas para diversas questões e, ao serem motivados, conseguem traçar o seu próprio caminho.

Como defende Costa (2021), quando reconhecemos que a criança é um elemento ativo e está no centro da aprendizagem, e que o docente é o mediador do processo educativo, construímos um ambiente relacional capaz de facilitar e assegurar a aprendizagem. Facilitam-se as relações interpessoais, promove-se um clima de confiança, de lealdade e de encorajamento. Os alunos avaliam as suas próprias necessidades, emoções e valores e tomam as suas próprias decisões.

Cabe ao adulto, ao professor a responsabilidade de proporcionar experiências diversificadas, inclusivas, socializadoras e enriquecedoras, capazes de fortalecer a autoestima das crianças, bem como de desenvolver as suas capacidades, de modo a promover e garantir o efetivo sucesso educativo (Pereira, 2014).

A inclusão escolar constitui um princípio fundamental do sistema educativo, na medida em que beneficia todas as crianças ao proporcionar oportunidades de aprendizagem conjunta e colaborativa. Este processo educativo favorece a interação entre pares, promovendo o desenvolvimento de relações de cooperação, empatia e cuidado mútuo, essenciais para a construção de um ambiente escolar positivo e enriquecedor.

Para além disso, a inclusão contribui significativamente para a aquisição e consolidação de atitudes, competências e valores fundamentais, tais como o respeito pela diferença, a solidariedade, a responsabilidade e a capacidade de convivência em contextos diversificados. Estes aspetos são determinantes para a formação integral do aluno, não apenas ao nível cognitivo, mas também ao nível social e emocional.

Deste modo, a prática da inclusão em contexto escolar desempenha um papel essencial na preparação de cidadãos mais conscientes, participativos e sensíveis à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora para todos.

### ***Categoria 9 – Estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas nas AEC***

Ao abordarmos as estratégias e metodologias adequadas ao desenvolvimento de dinâmicas de ensino-aprendizagem com alunos com NSE, é importante perceber se os professores têm conhecimento e se implementam, nas suas práticas diárias, metodologias diferenciadas com enfoque nas áreas fortes destes alunos ou com base nas suas limitações.

A aprendizagem tem sido objeto de estudo, análise e reflexão, com o objetivo de reforçar o papel da escola e dos seus profissionais, de modo a alcançar os melhores resultados possíveis para os alunos.

Na tabela 10, identificamos a categoria referente às estratégias de ensino-aprendizagem e as subcategorias relativas ao método diferenciado com base nas limitações dos alunos com NSE e ao método diferenciado com base nas capacidades dos alunos com NSE.

**Tabela 10**

*Estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas nas AEC*

Categoria	Subcategorias	Indicadores	n							
			CE	PEE	PTT	AFDA	AEM	AEE	PI	n
9. Estratégias de ensino e aprendizagem	9.1 Método diferenciado com base nas limitações dos alunos com NSE	Sim, tento utilizar muitas vezes métodos diferenciados, para gerir as limitações de alguns alunos com NSE. (PI) sendo atividades mais lúdicas que eles conseguissem desenvolver e fazerem até atividades adaptadas às necessidades desses alunos...dinamizassem AEC adaptadas a esses alunos. (PTT) ...atividades diferenciadas para que possam permanecer mais concentrados, nomeadamente, aos alunos com perturbação do espectro do autismo. (AEM). ... têm o potencial de ser uma estratégia poderosa para se focar nas potencialidades dos alunos... Seria, assim, necessário proceder a uma avaliação das competências e interesses de cada aluno (habilidades motoras, criatividade, interesses em áreas específicas, ou capacidades cognitivas), personalizar as estratégias de ensino...(CE)			1		1		1	3
	9.2 Método diferenciado com base nas capacidades dos alunos com NSE	Tento que todos os alunos realizem os exercícios, caso não consigam, ajudo-os, acompanhando-os e faço com eles...alunos que tenho com NSE, não têm comprometimento motor, conseguem fazer sozinhos quase todas as atividades. (AFD) Tento que todos consigam fazer as atividades, mesmo com NSE e acho que tenho conseguido que esses alunos realizem as atividades em pé de igualdade. (AEE)	1			1		1		3
	<b>Total</b>			<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEM=Professora de atividades lúdico expressivas – música; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas-expressões; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

A pedagogia inclusiva, segundo Armstrong e Rodrigues (2014), envolve o reconhecimento das diferenças individuais, a valorização da diversidade cultural, o fomento e a promoção de valores inclusivos em todos os contextos da vida escolar.

Como se observa na entrevista A (anexo 1), a coordenadora da escola defende que as AEC, teoricamente, têm potencial para constituírem uma estratégia poderosa, centrada nas potencialidades dos alunos. Assim, faz saber que:

(...) a implementação prática dessa abordagem depende de vários fatores, como o planejamento das atividades, a formação dos professores e a articulação com os profissionais de apoio. Seria, assim, necessário proceder a uma avaliação das competências e interesses de cada aluno (habilidades motoras, criatividade, interesses em áreas específicas, ou capacidades cognitivas), personalizar as estratégias de ensino, formar adequadamente os professores e disponibilizar apoio especializado.

Na perspectiva da professora titular de turma, na entrevista C (anexo 3), os docentes que ministram as AEC deveriam implementar estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadoras. Contudo, tem a percepção de que, pelo atual modelo das AEC, esse método não está a ser aplicado. Considera que, tratando-se de atividades mais recreativas, estas seriam igualmente mais propícias à implementação de metodologias de ensino-aprendizagem adaptadas às necessidades destes alunos, de modo a promover a sua autonomia.

A professora titular de turma refere ainda que seria relevante a existência de técnicos especializados que dinamizassem atividades específicas e adaptadas a alunos com NSE, uma vez que os professores/técnicos das AEC, devido ao elevado número de alunos que acompanham, não têm disponibilidade para criar estratégias assentes na diferenciação.

Acrescenta que uma hora de aula por turma, por semana, é um tempo muito escasso, sobretudo tendo em conta que, no final do dia, os alunos já se encontram cansados.

Como consigna na entrevista D (anexo 4), o recurso a pequenas atividades mais simples e diferenciadas é a metodologia utilizada pela professora de música para que os alunos permaneçam mais concentrados, sobretudo, os alunos com perturbação do espectro do autismo. Quando as atividades são apelativas para toda a turma, também incentivam os alunos com NSE a participar.

A professora de Inglês expõe, na entrevista B (anexo 2), que procura utilizar métodos diferenciados para gerir as limitações de alguns alunos com NSE.

Sempre que necessário o professor de educação física como se observa na entrevista E (anexo 5), procede a adaptações e/ou condiciona as atividades para que os alunos com NSE realizem os exercícios. Quando estes não são capazes, ajuda-os, acompanha-os e faz em simultâneo com eles.

Esta é uma das estratégias à qual se recorre com frequência. A demonstração de como se faz determinado trabalho ou exercício e depois acompanhar passo a passo o que o aluno vai fazendo é sinónimo de concretização. Por vezes algum aluno sem NSE também colaborava, ajudando o colega com NSE.

A professora de expressões na entrevista G (anexo 7), considera que, apesar de não ter um método específico, tem conseguido que todos os alunos com NSE realizem as atividades em pé de igualdade com os alunos sem NSE.

Ainda que não seja profundamente conhecedora da metodologia de ensino utilizada nas AEC, a professora de educação especial, na entrevista F (anexo 6), menciona que cada professor deve estar informado sobre as dificuldades e pontos fortes dos alunos e, posteriormente, apresentar estratégias adequadas a cada um.

Nos diálogos estabelecidos com os pais de alunos com NSE, estes também partilham informações sobre os gostos dos seus educandos, bem como sobre o tipo de atividades que têm interesse em realizar e sobre os contextos em que se sentem mais à vontade. De certo modo, esta partilha constitui uma forma de permitir a criação de estratégias adequadas, contribuindo para ajudar a superar as dificuldades dos alunos.

Considerando esta abordagem, o professor tem liberdade para criar atividades promotoras da inclusão.

Como consta do anexo 9, registos do diário de campo, as atividades são programadas de acordo com as características dos alunos e tendo em conta as suas solicitações. Recorrendo à leitura ou ao conto de histórias e, a partir daí, dinamizar de um jogo, fazer uma pintura, construir um brinquedo, fazer um postal ou uma montagem, estimulam-se vários sentidos, como a visão, a audição e o tato. Melhoram-se a atenção, a concentração e o desenvolvimento motor.

Na esteira de Costa (2021), o professor é o promotor das aprendizagens e a aprendizagem é um processo de construção e desenvolvimento da criança. Esta

construção permite que o professor atue como mediador no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a criação de um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar os resultados, através da adequação de estratégias, da realização de atividades mais lúdicas e da utilização da tecnologia.

É ainda fundamental compreender a importância da relação afetiva entre o professor e a criança, pilar determinante no contexto educativo, devendo a escola proporcionar espaços onde a criança se sinta segura, valorizada e aceita, permitindo-lhe construir uma imagem positiva de si própria e dos outros.

Pela via da instrução direta, da orientação das atividades e do ensino de competências, os alunos são incentivados a participar e a explorar os seus interesses e potencialidades.

Normalmente, o professor partilha com os alunos a planificação da atividade ou do exercício a realizar durante a aula. São eleitos alunos ajudantes do professor ou dos colegas com NSE, realiza-se um exemplar do brinquedo, cartão, postal ou outro trabalho manual, que serve de modelo ou fonte de inspiração para que os alunos criem, pintem, desenhem e concretizem o seu projeto.

Os alunos solicitam e impulsionam o desenvolvimento de atividades, como se pode observar na nota de campo do dia 25 de março de 2025 (anexo 9), na qual uma aluna refere: “Tens de nos contar mais histórias da gata Tareca e fazermos outros jogos”. Ao prestar atenção ao que os alunos solicitam, percebe-se que estes conseguem exprimir uma miríade de emoções.

Recorrendo à personagem da gata Tareca e às suas histórias, apresenta-se no anexo 10 uma atividade inclusiva realizada no âmbito das atividades lúdico expressivas-expressões, designada “A gata Tareca e o amigo Cabeçudo

Esta atividade funcionou como um espaço simbólico de comunicação, sensibilização e debate, onde os alunos tiveram a oportunidade de se conhecerem melhor e de partilharem o que pensam e sentem relativamente às NSE. Este episódio ilustra o uso da personagem como projeção simbólica, facilitando a tomada de consciência das atitudes e emoções.

Mais do que uma atividade recreativa, a Tareca tornou-se mediadora de afetos, de regras de convivência e de resolução de conflitos. Vários alunos com NSE envolveram-se profundamente, demonstrando comportamentos de cuidado, iniciativa e partilha que

raramente tinham expressado em outras dinâmicas. O uso da personagem como canal indireto de expressão revelou-se uma estratégia eficaz de comunicação, especialmente para alunos com dificuldades verbais, emocionais ou comportamentais.

Esta proposta está em plena consonância com os princípios de uma educação inclusiva, onde se valoriza a escuta ativa, o reconhecimento das diferenças e a promoção do bem-estar emocional como condição essencial para o sucesso educativo. A atividade “*A Gata Tareca e amigo Cabeçudo*” ilustra exatamente a intenção pedagógica de criar condições simbólicas e afetivas para que cada criança possa ser quem é e crescer em relação com os outros.

Além disso, ao integrar a turma inteira, a atividade promoveu um verdadeiro trabalho na comunidade educativa. As crianças passaram a colaborar mais, a escutar os colegas com atenção, a regular comportamentos e a resolver pequenos conflitos com base no exemplo das personagens. Este envolvimento é visível nas produções dos alunos, nas atitudes observadas e no discurso dos pais (diário de campo do dia 8 de abril de 2025, anexo 9).

A Tareca e o Cabeçudo não foram apenas bonecos de peluche ou um recurso visual, foram um verdadeiro instrumento de mediação entre o conteúdo curricular, os valores sociais e as emoções vividas em grupo.

### ***Categoria 10 – Trabalho em equipa no contexto das AEC***

Trabalhar em equipa pressupõem inúmeras vezes que haja um elemento no grupo que serve de imitação, pode eventualmente, ser esse o papel dos professores das AEC.

Segundo Santos e Paiva (2023), a aprendizagem cooperativa, ou o trabalho em equipa, visa promover o sucesso educativo de todos os alunos através do trabalho em grupo, proporcionando-lhes os instrumentos necessários para resolver conflitos e a lidar com situações imprevistas. Esta metodologia tem como finalidade a constituição de grupos coesos, que contribuam não só para o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, mas também para a melhoria do seu desempenho académico.

Na tabela 11, espelha-se a categoria trabalho em equipa e as subcategorias a ela subjacente.

**Tabela 11**

*Trabalho em equipa no contexto das AEC*

Categoria	Subcategorias	Descritores	n							
			CE	PEE	PTT	AFDA	EM	AEE	PI	n
10. Trabalho em equipa	10.1 Entreajuda	Normalmente sim, contudo quando chegam às AEC os alunos já estão cansados... (PEE).								
		Se o grupo for pequeno, acho que sim. (PTT)								
		Sim, realizo atividades que permitam cultivar a entreajuda, é proveitoso tanto para quem ajuda, como para quem é ajudado. (PI)		1	1	1		1	1	5
		Sim e se soubermos motivar os colegas a ajudar, todos ganham. (AFD)								
		...os alunos do meio rural, ajudam-se mais...(AEE)								
	10.2 Colaboração	Normalmente sim, contudo quando chegam às AEC os alunos já estão cansados... (PEE)								
		Se o grupo for pequeno, acho que sim. (PTT)								
		... a maioria tem dificuldade em...trabalhar colaborativamente (AEM)								
		Incentivo-os a trabalharem em grupo, de modo a contribuírem para a concretização do trabalho de toda a turma. (PI)		1	1	1	1	1	1	6
		... aprendem a trabalhar em equipa e cada um dá o seu contributo. Aprendem a fazer uns com os outros.... Trabalham juntos para alcançarem os objetivos do grupo. (AFD)								
	...realizem atividades que envolva todo o grupo, para que haja partilha de tarefas de modo a que todos contribuam para a sua concretização. (AEE)									
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas – expressões; AEM=Professora de atividades lúdico expressiva-música; PI=Professora de Inglês

Nota: elaboração própria

As interações entre colegas promovem o espírito de entre ajuda e o trabalho em equipa. “O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorre num contexto de interação social quando esta é reconhecida como sujeito e agente do processo educativo, para tal, é importante reconhecê-la como autora e construtora da sua ação” (Costa, 2021, p. 28).

A responsabilidade da escola, não se pode resumir à aquisição de saberes. Os professores têm o papel de estabelecer uma relação afetiva com os alunos para que se fomente uma sociedade livre, justa, solidária e humanista.

Partindo da questão se os alunos com NSE são estimulados a interagir, a revelarem espírito de entre ajuda no seio do grupo e a trabalhar colaborativamente, de acordo com as respostas às entrevistas, verificámos que 5 dos docentes consideram que os alunos se entreadjudam. E 6 dos participantes consideram que os alunos trabalham colaborativamente.

É essencial que o professor solicite a colaboração de todos os alunos. Como se pode observar na figura 4, reforçado no diário de campo (anexo 9, dias 12 de novembro de 2014, 14 de janeiro e 8 de abril de 2025), e após informação da professora titular de turma, sempre que um aluno com NSE revela mais dificuldades, é importante realizar treino de algumas atividades, dando continuidade ao trabalho desenvolvido na aula regular.

Figura 4.

*Aluno com NSE a ser ajudado e pela imitação aprende com o colega*



Nota: elaboração própria

A figura 4 ilustra a realização de uma atividade de AEC que consistiu na construção de uma borboleta. No processo de pintar dentro dos contornos, recortar e colar as partes que a compõem, o aluno trabalha a motricidade fina, a coordenação, a atenção e a concentração, mantendo o foco. Ao ser ajudado pelo colega, vai, gradualmente,

ganhando autoconfiança e autonomia. Ao querer realizar uma borboleta igual à do colega, identifica cores e formas, interpreta e segue as instruções.

Para que se evidencie a participação de todos, os professores referem que é importante que as atividades dinamizadas envolvam todo o grupo e que haja partilha de tarefas, de modo a que todos contribuam para a sua concretização. A realização de atividades em pequenos grupos permite que os alunos aprendam a trabalhar em equipa, sendo que cada um contribui para a realização da tarefa. Adquirem conhecimentos ao fazerem uns com os outros.

Como acrescenta a professora de Inglês, na entrevista B (anexo 2), os alunos vão, aos poucos, ganhando confiança nas suas capacidades e nas capacidades dos outros.

No que diz respeito às potencialidades identificadas, foi possível perceber que os alunos têm gosto pela aprendizagem e, dessa forma, são bastante participativos nas tarefas propostas. A autonomia, a ajuda entre pares e a responsabilidade são também outras competências observadas nos alunos durante as atividades.

No decorrer das atividades, pode ser constituído um grupo de voluntários que se disponibilize para apoiar e acompanhar os colegas que revelem maiores dificuldades na concretização das tarefas. De um modo geral, a maioria dos alunos demonstra vontade e interesse para colaborar e ajudar os pares.

No sentido de se alcançarem resultados mais proveitosos, na entrevista C (anexo 3), a professora titular de turma acredita que com grupos mais pequenos promove-se melhor a interação e a colaboração.

Este desígnio de trabalho em equipa deveria estar contemplado, à partida, na planificação inicial elaborada pela entidade gestora do projeto AEC. A professora titular de turma não participa na elaboração dessa planificação, mas acompanha o desenvolvimento das atividades, a evolução e o aproveitamento dos alunos.

Na perspetiva da professora de educação especial, na entrevista F (anexo 6), as AEC poderiam complementar as atividades da educação especial, no entanto, os docentes de ambas as áreas, por falta de recursos materiais, não conseguem desenvolver tantas atividades quanto gostariam.

Ao nível do trabalho em equipa, observa que os alunos demonstraram facilidade em trabalhar em grupo. Verifica-se igualmente uma forte cooperação e ajuda entre os elementos dos grupos.

Importa valorizar a aprendizagem cooperativa, uma vez que os alunos também precisam de compreender que, na escola, tal como na vida, muitos problemas e desafios se resolvem com mais facilidade quando se trabalha em equipa.

Na perspetiva de Silva (2011), a interação presente na aprendizagem cooperativa é fundamental para o desenvolvimento de todos os alunos. Quando os alunos sem dificuldades apoiam os colegas com dificuldades, têm oportunidade de consolidar melhor as suas aprendizagens. Por sua vez, os alunos com NSE, através da interação que estabelecem no trabalho de grupo ou em grupo, ao observarem os outros, aprendem de forma mais eficaz e são percecionados pelos seus pares como elemento integrante da turma e da escola.

### ***Categoria 11 – Participação dos alunos com NSE nas AEC***

Ao questionarmos os professores, se os alunos com NSE gostam de frequentar as AEC, pretendemos averiguar se o seu contributo para a inclusão está no caminho desejado. A tabela 12, mostra-nos a opinião dos inquiridos sobre se os alunos com NSE gostam de participar nas AEC.

**Tabela 12**

#### *Participação dos alunos com NSE nas AEC*

Categoria	Subcategorias	Indicadores	n							
			CE	PEE	PTT	AFDA	AEM	AEE	PI	n
11. Gostam de participar nas AEC	11.1 Sim	Sim, porque são compreendidos e acompanhados ... (PI)								
		Sim, gostam, porque gostam de educação física, primeiro contato com o inglês e gostam muito de tudo o que é novo. (PTT)	1	1	1	1	1	1	6	
		Pode-se dizer que sim, visto nenhum rejeitar ou reagir de forma negativa... (AEM)								
		Sim. Porque é divertido e estimulante. (AFD)								
			Normalmente sim...(PEE)							
		Sim...(AEE)								
	11.3. Outra resposta	Não possuo elementos concretos para lhe poder responder. (CE)	1							
		<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	

CE=coordenadora da escola; PEE=Professora de educação especial; PTT=Professora titular de turma; AFD=Professor de atividades físico desportivas; AEE=Professora de atividades lúdico expressivas – expressões; AEM=Professora de atividades lúdico expressiva-música; PI=Professora de Inglês

Nota: produção própria

Dos 7 professores inquiridos, 6 responderam que os alunos com NSE gostam de participar nas AEC.

As AEC têm como missão enriquecer o currículo escolar dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, através da realização de atividades lúdico-pedagógicas. O desenvolvimento de jogos, brincadeiras, teatro, música, desporto contribuem para a socialização e para a participação ativa na comunidade escolar. Descubrem-se talentos, gostos e interesses que contribuem para o desenvolvimento global de todos os alunos.

Os alunos que frequentam as AEC revelam, que gostam das atividades, uma vez que estas não implicam uma carga excessiva de avaliação e apresentam uma componente prática que estimula a criatividade e a imaginação.

A realização de desenhos, pinturas, atividades musicais, dança, narração de histórias e outros trabalhos manuais constitui-se como um exemplo da descoberta de si próprio e do desenvolvimento da personalidade.

Como se verifica na nota de diário de campo do dia 22 de outubro de 2024 (anexo 9), uma aluna expressa que gostou da atividade desenvolvida na AEC e outro aluno pede ao pai que o deixe concluir o jogo, situação igualmente reveladora de que o aluno estava a gostar de participar na aula.

Nas atividades lúdico expressivas-expressões, os alunos com NSE realizam alguns trabalhos manuais e demonstram entusiasmo, uma vez que levam uma lembrança para oferecer aos pais. Por sua vez, os próprios pais manifestam agrado ao receberem os trabalhos realizados pelos filhos (diário de campo, dias 8 e 28 de abril de 2025, anexo 9).

A coordenadora da escola, na entrevista A (anexo 1), ressalva a pertinência de questionar os próprios alunos com NSE e as respetivas famílias sobre o gosto pela participação nas AEC. No entanto, reforça que, quando as AEC são adaptadas às necessidades e interesses dos alunos, promove-se o aumento do prazer e da motivação, contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento pessoal e social.

Com base nas respostas obtidas nas entrevistas, os alunos com NSE demonstram gosto pela prática das atividades de educação física e pelo primeiro contacto com a língua inglesa. Os alunos são compreendidos e acompanhados, promovendo-se, assim, a sua autonomia e criatividade.

Além disso, como refere o professor de atividades físico-desportivas na entrevista E (anexo 5), as atividades são divertidas e estimulantes, permitindo que, progressivamente, os alunos ultrapassem as suas dificuldades.

Quando se permiti que os alunos preparem e dinamizem uma atividade inteiramente da sua responsabilidade, estamos a acolher as suas escolhas, a valorizar os seus esforços, a permitir que criem objetivos e metas. Reparemos no exemplo do diário de campo do dia 14 de janeiro de 2025 (anexo 9), em que uma aluna se voluntaria para ensinar os colegas a fazer barquinhos de papel e aceita a colaboração de um colega com NSE, o professor deve reforçar e incentivar essas iniciativas para que os outros alunos também participem, aprendam a ser criativos e tenham interesse na aprendizagem.

Quando se permite que os alunos preparem e dinamizem uma atividade inteiramente da sua responsabilidade, acolhem-se as suas escolhas, valorizam-se os seus esforços e promove-se a definição de objetivos e metas.

Atente-se ao exemplo do diário de campo do dia 14 de janeiro de 2025 (anexo 9), em que uma aluna se voluntaria para ensinar os colegas a fazer barquinhos de papel e aceita a colaboração de um colega com NSE. O professor deve reforçar e incentivar estas iniciativas, de modo a promover a participação dos restantes alunos, estimular a criatividade e fomentar o interesse pela aprendizagem.

O único senão, como refere a professora de Educação Especial na entrevista F (anexo 6), reside no cansaço acumulado decorrente da sobrecarga de horas letivas. As AEC decorrem no final do dia, pelo que as atividades devem ter em consideração esta realidade, privilegiando propostas de carácter lúdico e de descontração.

Partilhando a opinião de Silva (2011), a inclusão só é possível se se aceitar que a diferença não é impeditiva da aprendizagem e que todos aprendemos uns com os outros. A escola inclusiva exige mudanças na forma como a concebemos e pode determinar o sucesso ou o insucesso dos alunos.

A prática pedagógica desenvolvida pela comunidade escolar deve incluir, de forma implícita, a cooperação e a colaboração entre todos os atores que atuam no espaço educativo, bem como a implementação de projetos e o estabelecimento de parcerias com outras instituições, de modo a garantir uma resposta o mais adequada possível aos alunos que dela necessitam.

A realização de qualquer atividade numa aula de AEC exige empenho do professor e dos alunos, tanto antes como durante e após a sua execução. Todos os alunos se envolvem na manipulação dos materiais e assumem uma atitude de compromisso com a concretização da tarefa, bem como com a limpeza e a arrumação da sala.

Neste sentido, Santos e Paiva (2023), remetem para a diferenciação pedagógica, na qual o professor deve ter em consideração as características individuais dos alunos, respondendo às suas necessidades e interesses específicos. Trata-se também de uma abordagem que valoriza o trabalho entre pares, aproveitando as diferenças existentes no grupo, recorrendo a métodos diversificados e variados e permitindo a adaptação de estratégias de acordo com a realidade de cada contexto educativo.

No entender de Pereira (2014), as AEC conferem às crianças a possibilidade de adquirirem competências básicas de forma lúdica, através de mecanismos, estratégias e recursos alternativos e, em certas situações, em espaços que não conheciam. Proporcionam às famílias o acompanhamento dos seus filhos por parte de professores qualificados e permitem adequar o tempo de permanência das crianças na escola, contribuindo para a redução de encargos com a ocupação dos tempos livres.

No contexto da educação inclusiva, a maioria das escolas tem recorrido a técnicas de dinâmica de grupo para promover a aprendizagem cooperativa em sala de aula, favorecendo a diferenciação pedagógica e a valorização das contribuições individuais e coletivas dos alunos. O professor assume um papel central na organização da sala de aula, orientando as dinâmicas e definindo as funções de cada elemento do grupo.

A escola inclusiva visa, assim, promover o sucesso educativo de todos os alunos através do trabalho colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e para a melhoria do desempenho académico, ao mesmo tempo que atende às suas características e necessidades individuais.

## 2. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados recolhidos sugerem que as AEC desempenham um papel importante na inclusão de alunos com NSE. No entanto, tendo em conta que a amostra utilizada, sete participantes pertencentes à mesma escola, é pouco representativa do universo da população, importa refletir sobre as evidências que consideramos mais significativas.

O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico surgiu no ano letivo de 2005/2006 e tinha como objetivo garantir a todos os alunos, de forma gratuita, o acesso a um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, geradoras de oportunidades e de sucesso (DGE, 2025).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, que decreta a transferência de poderes para as autarquias locais, é atribuída às Câmaras Municipais a responsabilidade de implementar medidas de apoio à família promotoras da ETI.

Assim, o nosso estudo revela que as AEC constituem uma das estratégias eficazes de apoio à família, promovendo a articulação entre a escola, os alunos, as famílias e a comunidade local, e assegurando o acompanhamento dos alunos nos períodos para além da componente curricular (Câmara Municipal de Viseu, 2025). Não obstante, importa estabelecer parcerias com instituições locais de âmbito cultural, desportivo e humanitário, de forma a proporcionar atividades enriquecedoras, diversificadas e motivadoras.

Algumas atividades deveriam decorrer em espaços físicos fora da escola, uma vez que, nos moldes em que estão atualmente estruturadas, se traduzem em mais horas passadas dentro da sala de aula ou, quando muito, no recreio da escola.

Uma sociedade ou instituição, neste caso, a escola, que não encoraje a participação e o acesso de forma equitativa não é justa, pois penaliza as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e ao seu mérito. A igualdade de oportunidades constitui o cerne da equidade: é a possibilidade de, a partir das diferenças, proporcionar instrumentos e direitos que conduzam à igualdade (Armstrong & Rodrigues, 2014).

Considerando que as AEC são atividades diferenciadas, podem enquadrar-se no âmbito do que Rodrigues (2014) designa, noutros contextos, como medidas promotoras do acesso e do sucesso para todos, constituindo ainda um protótipo que permite a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo.

Ao serem dinamizadas nas escolas, as AEC de Atividade Físico-Desportiva, Ioga, Expressão Artística, Música e Inglês visam complementar a democratização do ensino, garantindo o exercício do direito à igualdade de oportunidades para todos os alunos. Pretende-se, assim, desenvolver atividades extracurriculares capazes de contribuir para uma formação mais ampla e abrangente, nomeadamente no âmbito do Plano Nacional das Artes (DGE, 2025).

Com base em Armstrong e Rodrigues (2014), o nosso estudo demonstra igualmente que as AEC constituem uma estratégia de ensino específica, geradora de respostas e de métodos de aprendizagem diferenciados. Desta forma, contribuem para a formação integral dos alunos com NSE, através do reconhecimento das diferenças individuais, da valorização cultural, da promoção de valores inclusivos, assim como da participação e da cidadania.

Quando abordámos a formação dos professores afetos às AEC, procurámos compreender as competências inerentes à promoção de um método pedagógico diferenciador e inclusivo. Armstrong e Rodrigues (2014) apresentam um conjunto de questões a considerar no planeamento da formação de professores, de modo a que estes possam ser verdadeiros agentes de mudança no sentido da equidade e da inclusão de alunos com NSE.

Congruentemente, Ainscow (1997) defende que se deve encorajar os professores a explorar formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos. Os docentes precisam de ser estimulados a utilizar, de forma mais eficaz, o melhor recurso disponível na sala de aula: o próprio aluno.

Neste ponto, alguns dos docentes das AEC participantes no nosso estudo revelaram sentir dificuldades na implementação de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão dos alunos com NSE. Por essa razão, considerou-se que, no decurso de algumas atividades e para apoiar os alunos com NSE, nomeadamente, em turmas com elevado número de alunos, as AEC deveriam ser dinamizadas por mais do que um professor ou contar com o apoio de um técnico auxiliar.

Também para Machado e Cruz (2014), as AEC são responsáveis pela introdução de novas dinâmicas organizacionais nas escolas, por contribuírem para uma cultura de contratação de professores e para uma maior receptividade a estas atividades. As escolas têm-se apetrechado com recursos específicos, potenciadores do desenvolvimento de

atividades mais motivadoras e enriquecedoras. As AEC visam garantir que o tempo em que o aluno permanece na escola, em horário alargado, seja pedagogicamente rico e complementar das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.

Por conseguinte, é relevante que os professores das AEC e os professores titulares de turma tenham em consideração a planificação de atividades que possam dinamizar em colaboração. “Quando os professores e outro pessoal de apoio conseguem trabalhar juntos, por exemplo em situações de co-educação, os problemas associados à gravidade da dificuldade de aprendizagem e importância do currículo são minimizados” (Florian, 2003, p. 42).

Fazendo alusão a Salgado (2023), a inclusão de alunos com NSE depende da colaboração, da articulação e da adaptação das atividades, de modo a concretizar, de forma efetiva, uma Escola de e para Todos. A partilha de experiências, de ideias e de estratégias é fundamental para o enriquecimento de toda a comunidade educativa e da sociedade em geral. A escola é um lugar onde as práticas de aprendizagem são significativas, se tivermos em linha de conta a cooperação e a diferenciação inclusiva.

Os alunos com NSE, assim como qualquer outro aluno, gostam de atividades que os estimulem e desafiem. Lopes (2013) defende que a realização de atividades lúdicas constitui um recurso potenciador e apelativo para despertar nos alunos a imaginação, a criatividade, a capacidade de trabalhar em grupo, o respeito pelos colegas e professores, bem como o interesse e o prazer de aprender.

Segundo esta linha de orientação, o nosso estudo também conclui que as AEC impulsionam a aquisição de competências sociais, pessoais e comportamentais fundamentais para a inclusão de alunos com NSE. Ao trabalharem frequentemente em equipa ou em pares, promove-se a interação social, a socialização e facilita-se a comunicação. Muitas vezes, os alunos escolhem as tarefas e definem objetivos, aprendendo a tomar decisões e a resolver os problemas que vão surgindo.

Seguindo a ideia de Ramsey (2001), deveríamos ensinar aos alunos e às crianças um processo simples de resolução de problemas, com incidência na identificação do problema, na definição dos seus limites, no esclarecimento de questões, na procura de soluções, na capacidade de agir e na avaliação dos resultados.

Algumas atividades têm como finalidade permitir que os alunos identifiquem as suas capacidades intelectuais, manuais e emocionais, sentindo-se, no fundo, satisfeitos

com elas. Alguns jogos visam promover que cada aluno tenha consciência dos seus próprios valores e reconheça também os valores dos colegas, tenham estes NSE ou não.

Parafraseando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criança exerce a sua atividade em colaboração com os pares e com o professor, no âmbito da planificação, execução e reflexão das atividades e projetos. Este constitui um dos caminhos para que a criança se motive a aprender através da experiência e desenvolva a identificação dos seus interesses, motivações e expectativas.

As ações do programa AEC estão orientadas para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos, que devem ocupar os tempos livres de modo criativo e formativo, priorizando o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos alunos na comunidade (DGE, 2017). “Brincar é adaptar-se a situações de incerteza, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (Neto, 2020, p. 37).

Com estas práticas, é possível observar uma evolução por parte das crianças e, em certos aspetos, esta revela-se bastante significativa. Verifica-se o contentamento de cada aluno, com ou sem NSE, na realização das atividades. Demonstram entusiasmo e motivação para aprender de forma mais experiencial.

Como defende Costa (2021), quando reconhecemos a criança como elemento ativo e colocada no centro da aprendizagem, e o docente como mediador do processo educativo, construímos um ambiente relacional capaz de facilitar e assegurar a aprendizagem. Promovem-se também as relações interpessoais, bem como um clima de confiança, lealdade e encorajamento. Os alunos avaliam as suas necessidades, emoções e valores e tomam as suas próprias decisões.

Em suma, as AEC devem contemplar o tempo de recreio necessário para que todas as crianças brinquem livremente. Deve-se atender ao seu carácter lúdico, orientado para o desenvolvimento da criatividade e das expressões, uma vez que brincar permite às crianças explorar o mundo que as rodeia, criando universos que conseguem dominar, promovendo a autoconfiança e a resiliência necessárias para lidar com as mudanças aceleradas que o futuro lhes reserva. O enquadramento e os apoios necessários para que todos os alunos participem nas AEC, independentemente das suas capacidades ou condições de saúde, constituem um fator primordial.

## CONCLUSÕES FINAIS

A título de conclusão, as AEC enquadram-se num modelo de ensino mais participativo, no sentido em que as crianças manifestam maior curiosidade através da experimentação, da capacidade de resolução de problemas e da cooperação.

Através da observação direta, das notas de campo e da experiência diária em contexto de ensino-aprendizagem na dinamização de atividades lúdico-expressivas-expressões foi possível perceber a importância destas atividades na aquisição de competências por parte das crianças com NSE.

Em cada aula, era notório o entusiasmo destes alunos na realização das atividades. Nas conversas que estabeleciam entre si, afirmavam gostar das aulas de AEC por se tratarem de atividades mais práticas.

A realização de pequenos teatros, pinturas, construção de postais e outras atividades manuais, bem como a prática de desporto e ginástica, contribuem para que os alunos com NSE desenvolvam a criatividade e a motricidade, desafiando-se e procurando superar as dificuldades.

Seja qual for a área de atuação nas AEC, todas podem ser desenvolvidas recorrendo a jogos e brincadeiras. Quer no espaço exterior da escola, quer na sala de aula, o convívio, as trocas e as experiências proporcionadas pelo brincar criam um meio rico de promoção de práticas inclusivas.

A inclusão escolar não deve circunscrever-se apenas às orientações previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o qual estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e enquadra os alunos em medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. As medidas universais destinam-se a todos os alunos, implicando ajustes pedagógicos como a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares e a coadjuvação docente.

Quando as medidas universais não se revelam suficientes, são acionadas as medidas seletivas, que podem incluir apoio psicopedagógico, adaptações curriculares não significativas e tutorias. Por sua vez, as medidas adicionais compreendem intervenções mais especializadas, nomeadamente, adaptações curriculares significativas, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, estratégias de ensino estruturado, e a mobilização de recursos especializados e de terapias adequadas às necessidades dos alunos.

Contudo, as dificuldades que alguns alunos com NSE apresentam condicionam o modo como interagem com o mundo social e físico que os rodeia. Para facilitar o processo de aprendizagem, as AEC visam proporcionar à criança meios para representar o que observa, vivencia e percebe, permitindo-lhe ampliar o conhecimento do mundo, bem como desenvolver a independência e a autonomia necessárias à gestão da sua vida.

A metodologia utilizada na concretização dos conteúdos programáticos, através de jogos e brincadeiras, constitui-se como um complemento ao processo educativo e visa promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno com NSE. Tem como principais objetivos fomentar o respeito pelos outros, o trabalho em equipa e o relacionamento interpessoal com outras crianças de idades idênticas.

Cada aluno é um sujeito único, em virtude das suas características individuais, das suas vivências e do seu contexto familiar. Encontra-se igualmente influenciado pelo meio socioeconómico em que desenvolve as suas atividades quotidianas. Transporta para a escola um conjunto de experiências, valores, sonhos e conhecimentos que partilha com os restantes alunos, professores e comunidade educativa.

Ao professor cabe o papel de estimular nos alunos a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia e de os apoiar no seu percurso de desenvolvimento enquanto pessoas. Compete-lhe, ainda, promover competências orientadas para a igualdade de oportunidades, a eliminação da discriminação e o aumento dos níveis de participação comunitária e democrática.

Sabemos que podemos fazer a diferença, estando recetivos e capazes de observar, ouvir e intervir. A mudança começa em cada um de nós, permitindo-nos adaptar, adequar e ajustar a prática a cada criança e às suas diferenças e dimensões. Pretende-se ser mediadores na criação de ambientes cordiais e respeitadores, onde as diferenças sejam aceites e, em conjunto, se possa construir uma comunidade escolar saudável.

Não existem mudanças fáceis na vida, uma vez que transformar o que somos e o que pensamos exige processos de decisão internos e consistentes. As teorias, por si só, não são suficientes para transformar práticas e atitudes. Não basta, assim, a apropriação de ideias e conceitos sem a sua efetiva transposição para a prática, evitando a adoção de comportamentos inadequados no trabalho com alunos com NSE.

Devemos reconhecer que os alunos se encontram sempre em processo de aprendizagem, mesmo nas brincadeiras que ocorrem livremente no recreio. Na

atualidade, parece assistir-se a um novo tempo civilizacional na relação da sociedade com as crianças com NSE, evidenciando-se uma maior aceitação social e uma maior inclusão em contexto escolar.

Chegados ao final deste trabalho, emerge o sentimento de que muito ficou por dizer e por fazer. A instabilidade que caracteriza as AEC em cada ano letivo, nomeadamente, a incerteza quanto à sua continuidade nas mesmas escolas, à manutenção da mesma instituição coordenadora e dos mesmos professores, representa um fator limitador ao desenvolvimento de investigações nesta área. Ainda assim, propõe-se que investigações futuras auscultem os alunos, os pais e as entidades reguladoras.

Ainda que não exista um retorno imediato em termos materiais ou mensuráveis, as AEC revelam-se estimulantes, ao favorecer ambientes de aprendizagem nos quais as crianças demonstram vontade de aprender, gostam de agir, valorizam o imaginário e evidenciam curiosidade perante o mundo que as rodeia.

Em síntese, as AEC assumem-se como um contexto educativo privilegiado de enriquecimento curricular, no qual a dimensão lúdica e expressiva desempenha um papel central no desenvolvimento integral das crianças, incluindo as crianças com NSE. Os resultados e reflexões apresentados evidenciam que estas atividades favorecem a participação ativa, a motivação intrínseca e a aquisição de competências pessoais, sociais e cognitivas, contribuem para uma escola mais inclusiva e equitativa.

A articulação entre práticas pedagógicas diferenciadas, o trabalho colaborativo entre docentes e a valorização das características individuais de cada aluno revela-se determinante para a construção de ambientes de aprendizagem significativos. Neste sentido, as AEC são um espaço de oportunidades onde o brincar e a cooperação potenciam não só a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e de valores fundamentais de cidadania.

Importa, contudo, reconhecer que a consolidação destas práticas exige continuidade, estabilidade, organizacional e investimento em recursos humanos e pedagógicos, de forma a garantir respostas educativas consistentes e sustentadas. Assim, o caminho para uma escola verdadeiramente inclusiva passa pela reflexão contínua, pela abertura à mudança e pelo compromisso coletivo de todos os agentes educativos na promoção do sucesso de cada criança.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Celta Editora.
- Abrantes, P. (Coord.). Campos, R., & Ribeiro, A. A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: Casos de inovação e boas práticas, relatório final*. CIES-ISCT-Instituto Universitário de Lisboa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec\\_estudos\\_de\\_caso\\_20\\_08\\_2009.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_estudos_de_caso_20_08_2009.pdf)
- Abreu, C. D. & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: Os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial* 34, 1-22. Repositório Aberto Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/134162>
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: O estado educador ao controlo social da escola pública. In J. Barroso (Coord.), *A Escola pública: Regulação desregulação privatização*. (pp. 49-78). Edições ASA.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2022). *Posição da Agência sobre os sistemas de educação inclusiva*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-PT.pdf>
- Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (2016). Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- Ainscow, M. (1997). Uma educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-31). Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, A. S. T. (2022). *Escola inclusiva: um estudo de caso acerca práticas exercidas num agrupamento*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório do Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/21398>
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

- Amado, J. (Org.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 207-298). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel do Santos.
- Associação Tempos Brilhantes. (2025). *Novaec - novo modelo para as atividades de enriquecimento curricular (AEC), atividades de animação e apoio à família (AAAF) e componente de apoio à família (CAF)*. <https://atbrilhantes.pt/>
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Princípiã.
- Bairrão, J. (Coord.), (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídio para o sistema de educação – estudos e relatórios*. Editorial do Ministério da Educação.
- Baptista, J. A. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos - Seminários e colóquios* (pp.123-132). Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, J. (2016). A administração local da educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas. In M. Miguéns (Coord.), *Processos de descentralização em educação* (pp. 22-36). Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/processos\\_de\\_descentralizacao\\_em\\_educacaoofinal.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/processos_de_descentralizacao_em_educacaoofinal.pdf)
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva-Publicações Lda.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais escola e sociedade*. Instituto Piaget.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Boudon, R. (1971) *Métodos da Sociologia*. (2ª ed.). Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Bonito, A. I. L. (2017). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de enriquecimento curricular num agrupamento do Baixo Alentejo*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/4659>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. World Copyright CSIE Ltd.
- Câmara Municipal de Viseu. (2025). *Escola a tempo inteiro. Projetos educativos*. <https://www.cm-viseu.pt/pt/areas-servicos/educacao/>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: Perspetivas dos professores* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Aberto. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10759>
- Crato, N., Gomes, J. F., Parreira, L., Almeida, J. C., & Reis, F. E. (2015). *Educação pré-escolar, ensino básico e secundário: Relações internacionais 2011-2015*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Cerveira, M. A. M. (2016). *O lúdico como promotor da aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18325>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (1ª ed.). Porto Editora.

- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues. (Org.), *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, A. P. & Dias, P. (1998) A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 113-122.  
<https://hdl.handle.net/1822/490>
- Costa, A. M. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In *Seminários e Colóquios*. (pp.25-36). Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. F. V. (2021). *Afetividade no processo ensino-aprendizagem: Perceções dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum.  
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/41192?mode=full>
- Costa, S. T. S. (2023). Alcançar a equidade através da gestão curricular. In M. M. Batista. (Coord.), *Desafios da educação inclusiva* (pp. 61-74). Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção. [https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book\\_Desafios\\_educacao\\_inclusiva-23\\_06.pdf](https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book_Desafios_educacao_inclusiva-23_06.pdf)
- Curado, M. F. S. (2015). *A percepção dos professores relativamente ao impacto das AEC, na vida das escolas: Um estudo do Município de Vila Nova de Gaia*. [Dissertação de mestrado, ISLA-Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia]. Repositório Científico Lusófona. <https://repositorio.ensinolusofona.pt/handle/10437.1/11475>
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. *Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro. *Estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento*

curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/212-2009-489482>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto. *Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

Department of Education and Science. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (The Warnock Report). Her Majesty's Stationery Office. [Warnock Report \(1978\) - background notes](#)

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho. *Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente*

*de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).*

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9265-b-2013-1074099>

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. *Definição das normas a observar pelos estabelecimentos públicos de educação e ensino na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.* Diário da República, 2.ª série — N.º 122 - 28 de junho de 2011

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp\\_8683\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_8683_2011.pdf)

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio. *Define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular.*

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/14460-2008-1179736>

Despacho n.º 12591/2006 (2.ª série), de 16 de junho. *Define orientações quanto aos requisitos de habilitação dos profissionais a afetar às atividades de enriquecimento curricular e quanto ao modelo de organização e funcionamento das atividades de enriquecimento curricular. Define ainda o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.*

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/12591-2006-1267323>

Despacho n.º 16795/2005 (2.ª série), de 3 de agosto. *Considera a importância do desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular ou outras atividades extra-curriculares, traduzidas, por exemplo, na aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informáticas, entre outras, para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro.*

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/16795-2005-2658563>

Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série), de 5 de julho. *Define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico público e as orientações quanto aos requisitos de habilitação dos professores de inglês, bem como quanto à constituição de turmas.*

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/14753-2005-1932013>

- Direção-Geral da Educação. (2025). *AEC - Atividades de enriquecimento curricular*. <https://www.dge.mec.pt/aec-atividades-de-enriquecimento-curricular>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Comissão coordenadora das AEC - Relatório de acompanhamento 2016/2017*. <https://www.dge.mec.pt/aec-atividades-de-enriquecimento-curricular>
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*. Universidad Estatal a Distancia.
- Fernandes, L. S. C. (2022). *A expressão dramática/teatro e o aluno com necessidades educativas específicas: estudo de caso sobre autismo e comunicação em contexto de AEC no 1º CEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/8287>
- Figueiredo, R. V., Boneti, L. W. & Poulin, J-R. (2017). Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspetivas. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 959-977. <https://www.researchgate.net/publication/322776087>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed). Artemed.
- Florian, L. (2003). Prática inclusiva: O quê, porquê e como? In C. Tilstone, L. Florian, & R., Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva*. (pp.33-50). Instituto Piaget.
- Fonseca, M. C. A. (2022). *A escola inclusiva estudo de caso num agrupamento de escolas*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/42394>
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5ª ed.). Paz e Terra.
- Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Possibilidades e limites da política “autonomia e flexibilidade curricular” em Portugal. *Debates em Educação*, 12(Esp), 321-345. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp321-345>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, B. M. R. S. (2021). *Inclusão: Estratégias e perspetivas dos professores*. [Relatório final de prática de ensino supervisionada mestrado em educação pré-escolar e educação 1º ciclo do ensino básico, Escola Superior de Educação Jean Piaget].

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41195/1/Benvinda%20Gil.pdf>

- Gomes, R. (2002). Análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21ª ed., pp. 67–80). Editora Vozes.
- Gomez, M. T., Mir, V., & Serrats, M. G. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Edições Asa.
- Gonçalves, A. S. C. (2023). As lideranças na educação inclusiva. Desafios ou oportunidades? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 25 pp. 1-19.  
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/15882>
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo, (Eds.), *Investigar em educação desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multifacetado* (pp. 39-63). Várzea da Rainha Impressores S. A.
- Guedes, M. G. T. B. (2013). *As atividades de enriquecimento curricular e a pedagogia do lazer*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto.  
<http://hdl.handle.net/10400.22/7839>
- Hegarty, S. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto Editora.
- Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades educativas especiais: a mudança pelo relatório Warnock*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. RIA - Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.  
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf>
- Jezine, E., & Júnior, R. P. A., (2011). Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona de Educação*, (19), 37-66.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1991). *Metodologia científica* (1.ª ed.). Editora Atlas S.A.

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. *Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/50-2018-116068877>
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Universidade de Aveiro. <https://core.ac.uk/download/pdf/47132143.pdf>
- Lima, A. M. V. (2020). *A inclusão escolar segundo o olhar dos professores das atividades de enriquecimento curricular (AEC)*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/32918>
- Lopes, E. M. M (2013). *O contributo das atividades lúdicas na aprendizagem de L1 e L2*. [Relatório de mestrado de estágio pedagógico, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74349/2/28139.pdf>
- Lopes, M. S., Galinha, S. A., & Loureiro, J. L. (2010). *Animação e bem-estar psicológico-metodologia de intervenção sociocultural e educativa*. Intervenção – Associação para a Divulgação e Promoção Cultural.
- Machado, J. & Cruz, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 173–191. [https://ciencia.ucp.pt/files/19541064/AEC\\_no\\_EB.pdf](https://ciencia.ucp.pt/files/19541064/AEC_no_EB.pdf)
- Manes, S. (2007). *83 jogos psicológicos para dinâmica de grupos*. Paulus.
- Manga, V. P. B. B. (2017). *O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso*. [Tese apresentada ao programa de pós-graduação em educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório da Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/3f69692d-922e-43c7-90e8-16525185347e/content>
- Mayring, P. (2002). *Introdução à pesquisa social qualitativa: uma orientação ao pensamento qualitativo* (5ª ed.). Beltz Studium.

- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues, (Org.), *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 99-108). Porto Editora.
- Martins, G. O. (2017). Audição de ex-ministros da educação. In M. Miguéns (Coord.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva 1*, pp 45-49). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1234-lei-de-bases-do-sistema-educativo-balanco-e-prospetiva-volume-ii>
- Medeiros, A. M. R. (2016). *Gestão das atividades de enriquecimento curricular (AEC)* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9487>
- Miguéns, M., (Coord.). (2016). Processo de descentralização em educação. In *Seminários e colóquios*. Conselho Nacional de Educação [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/processos\\_de\\_descentralizacao\\_em\\_educacaoofinal.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/processos_de_descentralizacao_em_educacaoofinal.pdf)
- Minayo, M. C. de S. (2002). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21ª ed., pp. 9–29). Editora Vozes.
- Moreira, L. (2022) *Um olhar sobre a Educação Inclusiva em Portugal*. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140-157. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>
- Mouraz, A., Martins, J., & Vale, A. (2014). *Atividades de enriquecimento curricular – qual o sentido da mudança*. Centro de investigação e inovação educativa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. <https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/curricular-enrichment-activities>
- Mouraz, A., Vale, A., & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações*, 10. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.1438>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, O. C. (2002). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21ª ed., pp. 51–66). Editora Vozes.

- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar* (com a colaboração de Y. Alvim). SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Nóvoa, A. (2021). *Educação 2021: Para uma história de futuro*. Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)
- Nunes, R. S. (1989). A integração escolar. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial - Comunicações* (pp. 319-325). Fundação Calouste de Gulbenkian – Serviço de Educação.
- Obras Sociais Câmara Municipal de Viseu. (2025). *Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*. <https://obrassociaisviseu.pt/>
- Oliveira, L. L. S., Barbosa, C. M. D. S. F., Machado, C. P. F., Machado, N., Galvão, D. M. C. D. J., Pereira, L. M. C. D. J., & Vilelas, J. M. D. S. (2023). *Guia orientador de boas práticas: A criança e o jovem com necessidades de saúde especiais em contexto escolar*. (1ª ed.) Ordem dos Enfermeiros.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação da criança*. Porto Editora.
- Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D. & Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (9), 11-27. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2022). Review of inclusive education in Portugal (Reviews of National Policies for Education). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Pacheco, J. A. (2008) *Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414>
- Pedroso, J.V. S. D. (2017). *Atividades de enriquecimento curricular*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec\\_junho\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf)
- Pepe, D. I. S. S. N. (2012). *Atividade de enriquecimento curricular: Que contributo na construção e desenvolvimento de uma política educativa local? Estudo de caso numa autarquia da área metropolitana de Lisboa* [Dissertação de mestrado,

- Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8794>
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/para-uma-educacao-inclusiva-manual-de-apoio-pratica>
- Pereira, M. R. S. (2014). *AEC: Educação ou ocupação? – Perceção de atores locais*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12575>
- Pereira, M. L. M., Estrela, H. A., Sousa, I. N. & Rodrigues, M. G. (1989). A integração escolar. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial - Comunicações* (pp 319-325). Fundação Calouste de Gulbenkian – Serviço de Educação.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Mc Graw-Hill.
- Pires, C. (2011). Escola a Tempo Inteiro: problematização de um “modelo” de implementação. In C. Reis & F. Neves (coord.), *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (IV), 36-43. Repositório Científico. <https://share.google/VnOFa2wG9FTaK7B1G>
- Prelhaz, A. R. C. (2017). *A articulação entre os professores titulares do 1º ciclo do ensino básico e os professores das atividades de enriquecimento curricular: Estudo de caso no agrupamento de escolas de S. João da Talha* [Dissertação de mestrado, ISCT- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCT- Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/15559>
- Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. *Define as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)*. Diário da República n.º 164/2015, 3º Suplemento, Série II de 2015-08-24. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687>
- Ramalho, H. (2020). Meritocracia escolar e suas influência(s) na condição de jovem centralmente normalizada dos alunos da escola pública Portuguesa: uma análise

- às narrativas e racionalidades oficiais. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, 24, 27-63. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2020.24.2>
- Ramsey, R. D. (2001). *501 dicas para professores: Ideias, estratégias e sugestões devidamente testadas*. Replicação.
- Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D., Morato, P., Martins, R., & Clara, H. S. (1989). As novas tecnologias na educação especial do assombro à realidade. In *IV Encontro nacional de educação especial “Comunicações”*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. (1999). Comentário final. In *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos - Seminários e colóquios* (pp.159-169). Conselho Nacional de Educação.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Rose, R. (2003). O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? In C. Tilstone, L. Florian, & R., Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva*. (pp.51-64). Instituto Piaget.
- Rose, R. (2003). Incluir os alunos: Desenvolver uma parceria na aprendizagem. In C. Tilstone, L. Florian, & R., Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp.135-156). Instituto Piaget.
- Salgado, A. F. A. (2023) *Necessidades de saúde especiais - da revisão da literatura ao Planeamento*. Repositório Científico Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/1c23648e-64f8-48f8-b65e-af4fe4d9a97a>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37420205.pdf>
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação e educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>

- Santos, M. P. A. (2023). *A expressão plástica nas atividades de enriquecimento curricular (AEC), como meio de promoção da inclusão* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/44493>
- Santos, M. & Paiva, B. (2023). Educação, arte e inclusão. In M. M. Batista (Coord.), *Desafios da educação inclusiva* (pp. 75–91). Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção. <https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book-Desafios-educacao-inclusiva-23-06.pdf>
- Santos, P., Oliveira, A. L., & Festas, M. I. (2011). As atividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 45(1), 57-78. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_45-1\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_4)
- Silva, A. C. A. (2014). *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 a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo)* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6467>
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrónica*, 17(1), 1-14. <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>
- Silva, M. O. E., (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, (19), 119-134. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845/2162>
- Soares Ferreira, L. (2003). Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(3), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3333140>
- Sousa, F. (2008). A diferenciação como princípio de organização curricular - *iv colóquio Lusófono Brasileiro sobre questões curriculares* viii colóquio sobre questões curriculares ufsc. Brasil. <http://hdl.handle.net/10400.3/1202>

- Stein, I., Veber, S. C., Silva, M. P. da, Ribeiro, D. C., Paes, L. C. S., & Fernandes, A. M., (2020). Paradigmas educacionais: em busca de um novo referencial. *Research, Society and Development*, 9(12), e19191210843. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.10843>
- Trindade, R., (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social – questões e perspectivas*. Porto Editora.
- UNESCO (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem- Jomtien, 1990*. <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. Na área das necessidades educativas especiais - conferência mundial sobre necessidades educativas especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Varela, A. L. F. (2022). *Educação inclusiva, das concepções e práticas de escolarização: sentidos, gramáticas e efeitos em escolas do Brasil e Portugal*. [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Educação e Psicologia], Repositório Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/41228>
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. *Educar em Revista*, 33(65), 149–166. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454>

## **ANEXOS**

### *Anexo 1 – Entrevista A – Coordenadora da Escola Básica*

1. Há quantos anos é professora e coordenadora nesta escola?

Sou professora há 33 anos e coordenadora nesta escola há 2 anos.

2. Quantos alunos com NSE tem a escola?

Ao nível do ensino pré-escolar, temos 3 crianças com NSE e 8 no 1.º ciclo.

3. Qual a sua opinião sobre as AEC?

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são uma iniciativa importante, quando implementadas com qualidade e intencionalidade pedagógica, uma vez que contribuem para a promoção do desenvolvimento integral da criança, oferecendo oportunidades em áreas como música, desporto, TIC, artes, cidadania, entre outras.

4. Na sua opinião quais são as maiores vantagens e desvantagens das AEC no horário letivo das crianças?

Na minha opinião, as maiores vantagens são: a promoção de competências sociais, emocionais e criativas; ocupação estruturada do tempo livre das crianças; apoio extracurricular, especialmente em famílias onde este pode ser limitado; acesso a atividades que, fora da escola, seriam pagas e inacessíveis para muitos. Como desvantagens, há a apontar as seguintes: nem sempre os responsáveis pelas AEC têm formação pedagógica adequada, o que compromete a eficácia; por vezes, as AEC são vistas como “tempo morto” ou apenas ocupação; muitas vezes, não há articulação real entre as AEC e o restante currículo escolar.

5. Considera que as AEC são a metodologia mais eficaz para dar resposta aos princípios da Escola a Tempo Inteiro?

Não tenho dúvidas que sim, a par de outras iniciativas igualmente interessantes (parcerias com instituições locais de âmbito cultural, desportivo e humanitário). Elas são uma excelente ideia em teoria e podem funcionar muito bem na prática, desde que haja investimento na qualidade das atividades e na formação dos intervenientes.

6. As AEC são selecionadas de acordo com o Projeto Educativo da Escola? Como se realiza essa seleção?

Sim, uma vez que se pretende complementar a democratização do ensino, fazendo com que a Escola garanta o exercício do direito à igualdade de oportunidades para todos os alunos, desenvolvendo atividades extracurriculares capazes de contribuir para uma formação mais ampla e abrangente, nomeadamente ao nível do Plano Cultural das Artes.

7. Quais as AEC que estão a ser dinamizadas este ano letivo na escola?

Este ano letivo, na escola dinamizam-se as seguintes AEC: Atividade Físico-Desportiva, Ioga, Expressão Artística, Música e Inglês.

8. As AEC são selecionadas com a entidade promotora de acordo com as necessidades da escola e com vista à promoção da inclusão de alunos com NSE?

Uma vez que não sou parte integrante da equipa que desenha o mapa inicial em que assentará o conjunto das AEC, não consigo responder com eficácia a esta questão.

9. Tendo em consideração a inclusão de alunos com NSE na escola regular, acha que as AEC são uma mais valia para a formação integral desses alunos?

Sim, considero que as Atividades de Enriquecimento Curricular podem ser uma mais-valia significativa para a formação integral de alunos com Necessidades de Saúde Especiais, desde que sejam pensadas e adaptadas de forma inclusiva. As AEC: pela sua natureza mais flexível e menos formal, podem ser um espaço privilegiado de inclusão e desenvolvimento; desenvolvem-se num ambiente mais lúdico e prático, o que pode facilitar a participação de alunos com NSE sem o peso da avaliação formal; promovem a autonomia e a autoestima se incluírem atividades como expressão plástica, música ou desporto adaptado, podendo ajudar estes alunos a descobrir e valorizar os seus talentos. Mas este potencial só se realiza com uma abordagem conscientemente inclusiva, planeada e cooperativa entre os vários intervenientes: técnicos e monitores em educação inclusiva e em estratégias diferenciadas, docentes de educação especial e os técnicos de saúde.

10. No âmbito da descentralização de competências da educação para as Autarquias Locais, estas têm em consideração a cultura da Escola aquando da elaboração dos projetos educativos? A Escola contribui para essa elaboração?

A criação dos projetos educativos deve refletir as necessidades específicas de cada comunidade escolar e a cultura da Escola (a identidade, os valores, as práticas pedagógicas e as características da comunidade escolar), devendo ser um elemento central na elaboração dos projetos educativos. Uma vez que as escolas têm uma visão detalhada da sua realidade, das necessidades dos alunos e das características da comunidade, existe uma parceria entre Escola e Autarquia Local, estando a escola encarregue de contribuir com dados sobre o perfil dos alunos, as dificuldades específicas que enfrentam e as práticas que funcionam melhor no contexto local.

11. Na elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) ficam definidas as condições de frequência das AEC por parte dos alunos com NSE?

Não. Infelizmente, as condições de frequência das AEC, de forma que estas atividades estejam adaptadas ao aluno e ao seu percurso de aprendizagem, não são delineadas no seu PEI, nomeadamente: adaptação nas metodologias, nos espaços ou nos materiais utilizados nas AEC (para garantir que os alunos com NSE possam participar de forma plena), apoio especializado (através do acompanhamento de professores de apoio ou auxiliares educativos durante as AEC) e articulação próxima entre os professores das AEC e os docentes de educação especial. No entanto, as adaptações implementadas pelo professor titular de turma nas áreas curriculares, ao nível do 1.º ciclo, e quem se encontram esplanadas no PEI do aluno, podem ser consultadas pelo técnico das AEC e utilizadas por este, caso assim o considere necessário.

12. Acha que os professores que estão a lecionar as AEC têm formação adequada ao ensino/aprendizagem dos alunos com NSE?

Em geral, os professores responsáveis pelas AEC são, muitas vezes, especializados em áreas mais práticas ou técnicas (como Educação Física, Música, Artes, Ioga...) e podem não ter uma formação pedagógica ou específica em educação inclusiva, o que pode limitar a capacidade de adaptar as atividades às necessidades de alunos com NSE, especialmente quando essas necessidades envolvem desafios complexos, como deficiências cognitivas, motoras ou sensoriais. O investimento numa maior qualidade, ao nível das AEC, passa, por: oferecer aos técnicos formação contínua sobre inclusão, diferenciação pedagógica e apoio a alunos com NSE; permitir parcerias com professores de educação especial ou auxiliares educativos que possuem formação específica; apostar na formação pedagógica necessária para diferenciar as atividades conforme as necessidades dos alunos uma vez que muitos dos professores das AEC não têm a experiência; disponibilizar os recursos materiais e o apoio especializado. Importa referir que o investimento na qualidade das AEC implica uma conseqüente valorização do trabalho do técnico que as implementa, nomeadamente a nível salarial.

13. Aos professores das AEC, a Escola facultava informações sobre os alunos com NSE? Como por exemplo: deficiência; necessidade de produtos de apoio, adaptações curriculares...

Caso assim seja solicitado pelo professor das AEC, o titular de turma, após autorização por parte do encarregado de educação, disponibilizará todas as informações que possui e que constam do processo individual do aluno.

14. A implementação e operacionalização das AEC tem contribuído para a aquisição de competências sociais e pessoais para inclusão dos alunos com NSE?

Em parte, sim, nomeadamente na aquisição de competências sociais e pessoais dos alunos com NSE. Atividades coletivas como música, dança, desporto ou teatro promovem a interação social entre os alunos, ajudam na socialização, permitindo que os alunos interajam com os seus pares num ambiente mais descontraído. Por exemplo, para os alunos com dificuldades de comunicação ou com autismo, estas atividades podem ser uma forma de praticar habilidades de comunicação e desenvolver a empatia. Outras atividades são uma oportunidade para superar desafios e atingir objetivos, o que pode ser extremamente positivo para a autoestima e a autoconfiança. As AEC podem ser uma excelente oportunidade para os alunos trabalharem competências emocionais como o controle emocional, a autorregulação e a resolução de conflitos (jogos, atividades de grupo, ioga...) e aprenderem a expressar emoções.

15. Na sua opinião as AEC estimulam a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE?

Sim, desde que bem planeadas e adaptadas, têm um grande potencial para estimular a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com Necessidades de Saúde Especiais, devido à sua natureza mais prática e interativa, oferecendo um ambiente favorável para trabalhar essas habilidades de maneira dinâmica e envolvente. Por exemplo, a música, a arte e o teatro proporcionam aos alunos com NSE espaços de expressão livre e de inovação, onde podem explorar novas formas de comunicar, criar e inventar, sem se preocupar com o julgamento externo.

16. As AEC apresentam estratégias de ensino/aprendizagem dos alunos com NSE baseadas nas suas áreas fortes e não na deficiência ou limitações?

Em teoria, as AEC têm o potencial de ser uma estratégia poderosa para se focar nas potencialidades dos alunos. No entanto, a implementação prática dessa abordagem depende de vários fatores, como o planeamento das atividades, a formação dos professores e a articulação com os profissionais de apoio. Seria, assim, necessário proceder a uma avaliação das competências e interesses de cada aluno (habilidades

motoras, criatividade, interesses em áreas específicas, ou capacidades cognitivas), personalizar as estratégias de ensino, formar adequadamente os professores e disponibilizar apoio especializado.

17. Os alunos com NSE gostam de frequentar as AEC? Acha que são estimulados a interagir com o grupo e a trabalharem colaborativamente?

Estas duas questões penso que deveriam ser colocadas aos próprios alunos e respectivas famílias, bem como aos técnicos que trabalham no terreno.

18. Os alunos com NSE gostam de frequentar e realizar as atividades propostas nas AEC?

Não possuo elementos concretos para lhe poder responder. No entanto, no geral, quer sejam ou não alunos com NSE, o sucesso da implementação de qualquer projeto passa obrigatoriamente pelo planeamento, adaptação e modo de realização. Quando bem adaptadas às necessidades e interesses dos alunos a quem se destinam, não só aumentam o prazer e a motivação dos alunos, mas também contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social.

## *Anexo 2 – Entrevista B – Professora Inglês*

1. Qual é a sua formação base? Tem outras formações relevantes na área da educação?

A minha formação base é em 1ºCiclo do Ensino Básico e tenho Pós-graduação em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor.

2. Há quanto tempo está afeto/a à dinamização das AEC?

Apenas desde o início deste ano letivo.

3. Leciona AEC em quantas escolas? Quantas turmas tem?

Leciono AEC em 4 escolas e tenho 7 turmas.

4. Na sua AEC participam alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE)? A escola fornece-lhe informação sobre as NSE, limitações ou capacidades dos alunos? E sobre os equipamentos de apoios que necessita para realizar as atividades?

Sim, participam alunos com NSE. A escola dá-me muito pouca informação, para aquilo que considero ser essencial. E sobre os equipamentos, não tenho informação.

5. Sente-se preparado para trabalhar com alunos com NSE?

Sim, pela minha formação.

6. O que pensa das AEC e como as avalia do ponto de vista do seu contributo para a formação dos alunos com NSE?

Penso que as AEC estão subvalorizadas, são frequentadas em muitos casos apenas para permitir a permanência das crianças na escola até mais tarde. Relativamente ao enquadramento das mesmas para a formação dos alunos com NSE, não considero que tenham uma importância relevante.

7. A planificação da AEC é proposta pelo professor titular de turma? Ou pela Entidade responsável pela gestão do projeto AEC?

Pela Entidade responsável pela gestão do projeto AEC.

8. Essa planificação tem em conta as NSE dos alunos e a sua inclusão na realização das atividades?

Penso que não.

9. Dinamiza alguma atividade em cooperação com os professores titulares de turma promotora da inclusão dos alunos com NSE?

Não.

10. Que metodologia utiliza como estratégia de ensino/aprendizagem dos alunos com NSE? Utiliza um método diferenciado com base nas limitações dos alunos ou apostando nas suas capacidades ou áreas fortes?

Sim, tento utilizar muitas vezes métodos diferenciados, para gerir as limitações de alguns alunos com NSE.

11. A implementação e operacionalização da AEC tem contribuído para a aquisição de competências sociais e pessoais importantes para a inclusão dos alunos com NSE?

Penso que nesse aspeto é irrelevante a nível de programa, no entanto a minha formação específica, permite-me trabalhar um bocadinho essa parte mais social e pessoal, sendo que considero insuficiente o tempo passado com cada turma por semana.

12. Para que os alunos com NSE possam frequentar a sua AEC, necessita de proceder a adaptações do programa? Do espaço exterior onde desenvolve a AEC? Da sala? Sim, muitas vezes é necessário adaptar o programa, adaptar as atividades para os alunos com NSE.

13. Na sua opinião as AEC estimulam a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE?

Depende muito da AEC e da forma como é desenvolvida, mas penso que de uma forma geral, pelo tempo que um professor de AEC dedica à turma, essas capacidades não têm como ser muito desenvolvida.

14. Os alunos com NSE gostam de frequentar a sua AEC? Porquê?

Sim, porque são compreendidos e acompanhados nas suas necessidades específicas de aprendizagem, dentro do meu possível.

15. Estimula o aluno com NSE a interagir com o grupo e a trabalhar colaborativamente? Ajudam-se? São incentivados? Dão valor ao sucesso uns dos outros? Promovem a autonomia e a confiança de todos os alunos? Sim.

Sim, realizo atividades que permitam cultivar a entreatajuda, é proveitoso tanto para quem ajuda, como para quem é ajudado. Incentivo-os a trabalharem em grupo, de modo a contribuírem para a concretização do trabalho de toda a turma. Verifico que nem sempre dão valor ao sucesso uns dos outros, mas vão sendo autónomos e aos poucos ganham confiança nas suas capacidades e nas capacidades dos outros.

16. Quais as vantagens e desvantagens na frequência das AEC por alunos com NSE?

A maior vantagem é a inclusão e a maior desvantagem é que às vezes existe dificuldade em acompanhar os alunos com NSE.

17. Considera que as AEC promovem novos conhecimentos e aprendizagens aos alunos com NSE? Ou têm apenas a finalidade de ocupar os tempos livres/não letivos?

Infelizmente, como já referi penso que hoje em dia as AEC são muito vistas meramente como ocupação dos tempos livres.

18. Acha que as AEC são um método/modelo eficaz para a inclusão escolar de alunos com NSE?

Sinceramente na forma como são desenvolvidas, não acredito muito que sejam um modelo eficaz de inclusão.

### *Anexo 3 – Entrevista C – Professor/a titular de turma*

1. Há quantos anos leciona nesta escola?

Há um ano.

2. A sua turma tem quantos alunos?

A minha turma tem 18 alunos.

3. Quantos alunos têm NSE?

Tenho 3 alunos com NSE.

4. Esses alunos necessitam de produtos de apoio ou adaptações curriculares?

Precisam de algum apoio na reeducação da leitura e da escrita.

Um aluno tem adaptações curriculares significativas e equipamentos de apoio – computador. Tem também ajuda de segunda pessoa – assistente operacional.

5. Os alunos com NSE, estão inscritos nas AEC?

Dois alunos estão inscritos e participam nas atividades.

6. Qual é a sua opinião sobre a implementação das AEC no 1º ciclo do ensino básico?

Acho que é uma boa medida educativa desde que sejam implementadas de forma correta, isto é, que a sua implementação vá ao encontro das necessidades dos alunos e que promovam atividades extra e que complementem o ensino dito regulamentar.

7. Considera que as AEC são a metodologia mais eficaz para dar resposta à Escola a Tempo Inteiro?

Considero que é uma das metodologias eficazes para a escola a tempo inteiro. Se as AEC forem dinamizadas de acordo com as necessidades dos alunos, são uma mais valia para os alunos que as frequentam.

8. E para as famílias?

Para as famílias também, claro que sim. Os pais que saem mais tarde dos seus trabalhos têm os alunos/filhos ocupados. As AEC e CAF ajudam os alunos a fazerem os trabalhos de casa e proporcionam atividades que os pais muitas vezes não têm acesso e não têm possibilidade de facultar aos filhos por estarem a trabalhar.

9. No caso de alunos com NSE, acha que também é pertinente que aproveitem os momentos que as AEC proporcionam?

Acho que sim, embora dependa das necessidades porque há alunos que precisam de um grande acompanhamento, mesmo de uma segunda pessoa. Por vezes o/a

professor/a das AEC não consegue trabalhar com tantos alunos. Neste momento não sei se as AEC têm oferta formativa para dar resposta a todos aos alunos com NSE.

10. Na escolha das AEC para determinado ano letivo, têm em conta a frequência das mesmas, por alunos com NSE?

Atualmente, considero que não. O programa é estabelecido pela Câmara, ou seja, a Câmara decide quais são as disciplinas e não me parece que tenham em consideração se há ou não alunos com NSE inscritos. Se calhar até têm essa questão em conta, mas eu não estou a par dessa situação. E no caso das empresas devem ter acesso a esses dados, mas não me parece que adaptem as AEC a esses alunos.

11. Considera que os professores selecionados para lecionar as AEC têm formação adequada ao trabalho a desenvolver com crianças com NSE?

Eu considero que sim, contudo, acho que o número de professores não é suficiente, porque as AEC, pelo menos nas escolas onde tenho trabalhado, funcionam no final do dia. No final do dia os alunos estão mais cansados, mais agitados, para se desenvolver um bom trabalho não poderia ser só um professor. Com alunos com NSE agrava-se a situação, teriam de ser mesmo dois professores para acompanhamento a esses alunos.

12. De acordo com a legislação, despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho a planificação das AEC é elaborada pelo professor titular de turma e em articulação com os respetivos departamentos curriculares. Como se processa essa planificação?

Não sei, nunca participei nessa planificação. Participo da articulação, ou seja, articulo com os professores como estão a correr as atividades, como é que os alunos têm evoluído e o aproveitamento no final de cada período. Agora na planificação das atividades que irão desenvolver, nunca participei.

13. Nessa planificação incluem atividades para os alunos com NSE?

Não é feita nenhuma planificação para os alunos com NSE.

14. Na sua opinião as AEC complementam as outras áreas curriculares? (português, matemática, estudo do meio).

Sim, se devidamente planificadas, devidamente orientadas podem perfeitamente complementar, alias deveriam complementar.

15. De que modo é feita a partilha de informações entre o professor titular de turma e o professor/técnico das AEC, sobre os alunos com NSE?

Normalmente, a partilha de informação é feita através de pequenas reuniões, pequenos encontros. O professor titular de turma diz quais são as necessidades, em que é que o colega das AEC pode trabalhar, pode colaborar, pode trabalhar mais. No caso da AEC de educação física a articulação pode ser feita alertando o professor que os alunos têm dificuldade em fazer determinado exercício. Embora os colegas tenham perceção e observem essas dificuldades, o professor titular está mais horas com os alunos com NSE, portanto pode alertar para essas situações.

16. A implementação e operacionalização das AEC tem contribuído para a aquisição de competências sociais e pessoais para inclusão dos alunos com NSE?

Eu acho que deveria contribuir. Porque as AEC são normalmente atividades mais lúdicas, em que os alunos têm atividades mais práticas pelo que são uma forma desses meninos conseguirem acompanhar os outros colegas sem NSE. Têm a oportunidade para desenvolverem as mesmas atividades lúdicas ao seu ritmo sem que se exija estarem tão concentrados e em stress.

17. Na sua opinião as AEC estimulam a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE?

Acho que sim, se forem bem desenvolvidas. No atual modelo, não me parece que estimulem porque juntam-se duas ou três turmas com vários alunos. Com alunos com NSE mais complicado será. Se na sala de aula normal é difícil e está inserido na sua turma, se juntam duas ou três turmas com muitos alunos é mais difícil esse acompanhamento. Turmas diferentes em que os alunos não se conhecem entre si, torna tudo mais complicado para os alunos com NSE.

18. Sabe se as AEC apresentam estratégias de ensino/aprendizagem dos alunos com NSE baseadas nas suas áreas fortes e não na deficiência ou limitações?

Não sei se isso acontece, mas se não acontece, deveria acontecer. Da forma como está o modelo atual das AEC, não me parece que isso seja feito. Era até o espaço certo para que isso acontecesse, sendo atividades mais lúdicas que eles conseguissem desenvolver e fazerem até atividades adaptadas às necessidades desses alunos de modo a permitir que fossem mais autónomos. Seria até importante haver técnicos especializados que dinamizassem AEC adaptadas a esses alunos.

19. O método de ensino usado pelo professor/técnico é diferenciado?

Não me parece que seja, os professores/técnico das AEC não têm tempo para isso. Com a quantidade de alunos que têm, não têm essa disponibilidade. E uma hora de aula é um tempo muito escasso, ainda para mais ao final do dia com os alunos já cansados.

20. Os alunos com NSE gostam de frequentar as AEC?

Sim, gostam, porque gostam de educação física, primeiro contato com o inglês e gostam muito de tudo o que é novo.

21. Acha que são estimulados a interagir com o grupo e a trabalharem colaborativamente?

Se o grupo for pequeno, acho que sim. Se o grupo for grande o professor não consegue promover essa interação e colaboração, essa é uma realidade.

22. A colaboração de todos os docentes no planeamento, na partilha de informações e de materiais, na dinamização e avaliação das atividades facilitaria a inclusão de alunos com NSE?

Sim facilitaria, como já referi, o professor titular de turma conhece melhor o aluno porque está com ele mais horas. A partilha de algum material com os professores das AEC para este desenvolver com os alunos com NSE, os alunos seriam mais estimulados em determinadas áreas, claro que seria benéfico.

23. Tem alguma sugestão de melhoria para que as AEC se desenvolvam de modo mais eficaz para a promoção da inclusão de alunos com NSE?

Deveriam ser grupos mais pequenos, seis ou sete alunos por professor/técnico. E deveriam ser atividades diferentes daquelas que eles têm no currículo do dia todo. Deveriam ser mesmo atividades de enriquecimento, que os enriquecesse, fizessem coisa diferentes, que os motivasse. Nos moldes em que estão, são mais umas horas na escola. Deveriam proporcionar outras atividades num espaço diferente da escola, fora da escola, envolvendo a comunidade. Não estarem sempre no espaço escola, se não é tipo castigo, estarem 7 horas no mesmo espaço, nem o adulto gosta de estar 7 horas no mesmo espaço.

*Anexo 4 – Entrevista D – Professora de Atividades Lúdico – Expressivas – Música*

1. Qual é a sua formação base? Tem outras formações relevantes na área da educação?

Licenciatura no Ensino Básico- 1º Ciclo.

Formação no Conservatório Regional de Música de Viseu.

2. Há quanto tempo está afeto/a à dinamização das AEC?

Desde 2008, com algumas interrupções.

3. Leciona AEC em quantas escolas? Quantas turmas tem?

Leciono em 7 escolas e tenho 19 turmas.

4. Na sua AEC participam alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE)?

Sim alguns alunos.

5. A escola fornece-lhe informação sobre as NSE, limitações ou capacidades dos alunos?

Não, apenas os professores titulares respondem a dúvidas no caso de os questionar.

6. E sobre os equipamentos de apoios que necessita para realizar as atividades?

Não existe qualquer equipamento de apoio para realizar as atividades com os alunos com NSE.

7. Sente-se preparado/a para trabalhar com alunos com NSE?

Na verdade, não.

8. O que pensa das AEC e como as avalia do ponto de vista do seu contributo para a formação dos alunos com NSE?

As AEC não conseguem ir ao encontro dos alunos com NSE pois não existem outros profissionais presentes na sala de aula de forma a ir ao encontro de todos alunos, nomeadamente dos alunos com NSE.

9. A planificação da AEC é proposta pelo professor titular de turma? Ou pela Entidade responsável pela gestão do projeto AEC?

Não, a planificação é proposta pela Entidade empregadora, no entanto, as minhas planificações são da minha inteira responsabilidade.

10. Essa planificação tem em conta as NSE dos alunos e a sua inclusão na realização das atividades?

Infelizmente não.

11. Dinamiza alguma atividade em cooperação com os professores titulares de turma promotora da inclusão dos alunos com NSE?

Não.

12. Que metodologia utiliza como estratégia de ensino/aprendizagem dos alunos com NSE?

A única metodologia é fornecer algumas pequenas atividades diferenciadas para que possam permanecer mais concentrados, nomeadamente, aos alunos com perturbação do espectro do autismo. Quando as atividades são comuns para toda a turma são consideradas apelativas, eles são incentivados a participar.

13. Utiliza um método diferenciado com base nas limitações dos alunos ou aposta nas suas capacidades ou áreas fortes?

Não, como foi dito anteriormente, o único método é criar algumas atividades que lhes permitam focar em determinadas atividades simples.

14. A implementação e operacionalização da AEC tem contribuído para a aquisição de competências sociais e pessoais importantes para a inclusão dos alunos com NSE?

De alguma forma posso dizer que sim. No entanto, muito aquém daquilo que poderia contribuir.

15. Para que os alunos com NSE possam frequentar a sua AEC, necessita de proceder a adaptações do programa? Do espaço exterior onde desenvolve a AEC? Da sala?

Sim, tenho que fazer adaptações ao programa, nomeadamente, na utilização de instrumentos musicais, por vezes os alunos com NSE não se adaptam com facilidade aos instrumentos. Tenho que simplificar as aprendizagens. Seria importante a presença de um técnico especializado para acompanhar o aluno nas atividades.

Normalmente, as atividades decorrem dentro da sala de aula e quando é preciso fazemos alterações ao espaço, como por exemplo, alterar a disposição das mesas e cadeiras.

16. Na sua opinião as AEC estimulam a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE?

Se as condições estivessem reunidas para que os alunos com NSE pudessem estar apoiados com outros técnicos, sim podem estimular todas essas competências.

17. Os alunos com NSE gostam de frequentar a sua AEC? Porquê?

Pode-se dizer que sim, visto nenhum rejeitar ou reagir de forma negativa, no entanto, o nível de participação no geral é bastante baixo.

18. Estimula o aluno com NSE a interagir com o grupo e a trabalhar colaborativamente? Ajudam-se? São incentivados? Dão valor ao sucesso uns dos outros? Promovem a autonomia e a confiança de todos os alunos?

Sim, procuro fazê-lo, no entanto, é muito difícil, quando por si a maioria tem dificuldade em interagir com o grupo ou a trabalhar colaborativamente.

No geral, os alunos têm dificuldade em incentivarem e valorizar o sucesso uns dos outros. Embora hajam algumas turmas que conseguem atingir melhor esses objetivos.

19. Quais as vantagens e desvantagens na frequência das AEC por alunos com NSE?

Na forma como as AEC estão organizadas a desvantagem é que os alunos ao participarem pouco, devido às dificuldades no ritmo de aprendizagem e interação, acabam por não desenvolver muitas competências. A vantagem, é que pelo menos têm algum contacto com as vivências promovidas na sala de aula. E para alguns alunos também é muito bom porque têm contacto com uma atividade que não têm possibilidade de terem fora da escola.

20. Considera que as AEC promovem novos conhecimentos e aprendizagens aos alunos com NSE? Ou têm apenas a finalidade de ocupar os tempos livres/não letivos?

As AEC podem promover alguns novos conhecimentos e aprendizagens, mais do que apenas ocupar os tempos livres.

21. Acha que as AEC são um método/modelo eficaz para a inclusão escolar de alunos com NSE?

Como estão organizadas atualmente, sem apoio de mais profissionais dentro da sala de aula, penso que ainda não são capazes de promover uma plena inclusão de alunos com NSE.

*Anexo 5 – Entrevista E – Professor de Atividades Físico Desportivas – Educação Física*

1. Qual é a sua formação base? Tem outras formações relevantes na área da educação?

Licenciatura no Ensino Básico - Variante Educação Física e Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

2. Há quanto tempo está afeto/a à dinamização das AEC?

19 anos.

3. Leciona AEC em quantas escolas? Quantas turmas tem?

Nesta Escola e tenho 5 turmas.

4. Na sua AEC participam alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE)? A escola fornece-lhe informação sobre as NSE, limitações ou capacidades dos alunos? E sobre os equipamentos de apoio que necessita para realizar as atividades?

Sim, na minha AEC participam alunos com NSE. A escola e os professores titulares de turma transmitem-me informações sobre os alunos com NSE, nomeadamente, sobre as dificuldades que têm em realizar algum exercício que exija mais esforço físico. Normalmente, os equipamentos que utilizo é material desportivo que a escola disponibiliza e esse material é usado por todos os alunos.

5. Sente-se preparado para trabalhar com alunos com NSE?

Sim. Para além de algumas formações realizadas, ao longo dos anos tive sempre alunos com NSE, inclusive, num dos anos uma das turmas de AEC era constituída apenas por alunos com NSE.

6. O que pensa das AEC e como as avalia do ponto de vista do seu contributo para a formação dos alunos com NSE?

Se bem estruturadas, as AEC podem contribuir e potenciar as capacidades de todos os alunos, incluindo os com NSE.

7. A planificação da AEC é proposta pelo professor titular de turma? Ou pela Entidade responsável pela gestão do projeto AEC?

Os professores titulares de turma não planificam as AEC, embora por vezes solicitem ou sugiram algumas atividades. Costuma ser a entidade responsável pela gestão do projeto, Agrupamento, ultimamente pelas Associações (IPSS). No caso da Escola onde

leciono as AEC' estão abrangidas por uma cooperação com a FPP e é ela que faculta a planificação.

8. Essa planificação tem em conta as NSE dos alunos e a sua inclusão na realização das atividades?

Especificamente, não. Mas permite que façamos alterações nas aulas e nas atividades de modo a serem realizadas por todos os alunos. E também permite que façamos propostas de exercícios e adaptações.

9. Dinamiza alguma atividade em cooperação com os professores titulares de turma promotora da inclusão dos alunos com NSE?

De momento as atividades que dinamizo não têm a cooperação dos professores titulares de turma por serem atividades desportivas e de educação física.

10. Que metodologia utiliza como estratégia de ensino/aprendizagem dos alunos com NSE? Utiliza um método diferenciado com base nas limitações dos alunos ou apostando nas suas capacidades ou áreas fortes?

Adapto e/ou condiciono as atividades em função do aluno com NSE sempre que necessário. Tento que todos os alunos realizem os exercícios, caso não consigam, ajudo-os, acompanhando-os e faço com eles. Mas como os alunos que tenho com NSE, não têm comprometimento motor, conseguem fazer sozinhos quase todas as atividades.

11. A implementação e operacionalização da AEC tem contribuído para a aquisição de competências sociais e pessoais importantes para a inclusão dos alunos com NSE?

Considero que sim. Como são atividades em que todos participam, em grupo, em pares, por equipas, os alunos têm de interagir, colaborar, cooperar e competir entre si.

12. Para que os alunos com NSE possam frequentar a sua AEC, necessita de proceder a adaptações do programa? Do espaço exterior onde desenvolve a AEC? Da sala?

Não preciso de proceder a grandes adaptações, o programa facilmente se ajusta a que todos os alunos pratiquem as atividades de ginástica e educação física.

Quanto ao espaço exterior, normalmente, uso o campo de jogos no qual não existem barreiras. No ginásio também não preciso de fazer adaptações. A escola tem as adaptações necessárias.

13. Na sua opinião as AEC estimulam a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE?

Considero que sim. Na AEC de educação física, realizam-se muitos jogos e a própria prática da atividade física permite o desenvolvimento das capacidades motoras e motricidade. Fomenta-se o espírito desportivo e o respeito pelas regras. Os alunos desenvolvem também a capacidade de análise, interpretação e procuram solucionar os problemas.

14. Os alunos com NSE gostam de frequentar a sua AEC? Porquê?

Sim. Porque é divertido e estimulante. E com calma conseguem ir ultrapassando as dificuldades.

15. Estimula o aluno com NSE a interagir com o grupo e a trabalhar colaborativamente? Ajudam-se? São incentivados? Dão valor ao sucesso uns dos outros? Promovem a autonomia e a confiança de todos os alunos?

Sim e se soubermos motivar os colegas a ajudar, todos ganham. Ao realizarem atividades em pequenos grupos aprendem a trabalhar em equipa e cada um dá o seu contributo. Aprendem a fazer uns com os outros, estimulam o contacto, a comunicação, a auto estima e as relações afetivas. Trabalham juntos para alcançarem os objetivos do grupo.

16. Quais as vantagens e desvantagens na frequência das AEC por alunos com NSE?

Como disse anteriormente, vantagens para a criança que tem estímulos diferentes e para os colegas que mudam o foco da “vitória” para auxiliar os colegas com NSE.

A desvantagem é que por vezes é necessário mais tempo de explicação e execução das tarefas, diminuindo o tempo de empenhamento motor.

17. Considera que as AEC promovem novos conhecimentos e aprendizagens aos alunos com NSE? Ou têm apenas a finalidade de ocupar os tempos livres/não letivos?

Se bem estruturadas, sim. São importantes e permitem que todos os alunos possam adquirir skills que de outra forma não teriam, como por exemplo, saltar à corda.

No entanto, com o desinvestimento e organização que se tem verificado nos últimos anos nas AEC, os pais começam a ver as AEC como ocupação dos tempos livres. Numa turma que tenha 3, 4 ou mais professores da mesma AEC no mesmo ano letivo não

pode ter o mesmo impacto nem o mesmo nível de aprendizagem que uma turma que tem o mesmo professor do início ao fim do ano letivo.

18. Acha que as AEC são um método/modelo eficaz para a inclusão escolar de alunos com NSE?

As AEC ajudam na inclusão, mas está longe de ser um modelo eficaz. Como são atividades mais informais e lúdicas permitem maior flexibilidade para puderem ser frequentadas por alunos com NSE. Estes alunos têm a oportunidade de realizarem atividades iguais às dos colegas sem NSE e atividades que fora do contexto escolar, poderiam não ter acesso a elas.

### *Anexo 6 – Entrevista F – Professora de Educação Especial*

1. Há quantos anos leciona nesta escola?

Estou nesta escola pela primeira vez.

2. Acompanha quantos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

(Na nova nomenclatura designam-se de alunos com Necessidade de Saúde Especiais-NSE).

São onze alunos no total.

3. Esses alunos necessitam de algum produto de apoio? Especifique quais?

Tiveram necessidade de proceder a adaptações curriculares?

Não necessitam de produtos de apoio. Mas 6 dos alunos tem Adaptações Curriculares não Significativas. (ACNS).

4. Os alunos com NSE, estão inscritos nas AEC?

Nem todos. Alguns vão para casa após as aulas.

5. Qual é a sua opinião sobre a implementação das AEC no 1º ciclo do ensino básico?

As AEC são importantes, mas com um carácter lúdico.

6- Considera que as AEC são uma metodologia eficaz para dar resposta à Escola a Tempo Inteiro?

Penso que podem ser uma resposta para os alunos que necessitam de estar mais tempo na escola. Contudo, aumentam o tempo de permanência na escola, o que nem sempre é benéfico para as crianças.

6. Tem conhecimento se na escolha das AEC para determinado ano letivo, têm em conta a frequência das mesmas, por alunos com NSE?

Não, julgo que essa questão não é tida em conta.

7. Considera que os professores selecionados para lecionar as AEC têm formação adequada ao trabalho a desenvolver com crianças com NSE?

Nem sempre. Já assisti a situações em que os candidatos não eram professores das áreas.

8. O professor de educação especial colabora na planificação das AEC? Como se processa essa planificação tendo em consideração a inclusão dos alunos com NSE?

Oralmente vamos falando com os docentes e, no caso de haver necessidade, procuramos que os docentes realizem atividades que vão ao encontro das dificuldades dos alunos.

9. Na sua opinião as AEC podem complementar as atividades dinamizadas pelo professor de educação especial?

Tal com referi na pergunta anterior, podem sim. Contudo, muitas vezes os docentes de ambas as partes, por falta de material não fazem tanto como gostariam. Eu, como docente da Educação Especial vejo-me, muitas vezes, confrontada com a necessidade de comprar materiais para as crianças, pois as escolas têm muito poucos recursos.

10. Existe partilha de informações entre o professor de educação especial e o professor/técnico das AEC, sobre os alunos com NSE?

Normalmente sim, não tanto com a frequência que seria necessária, por falta de tempo.

11. Na sua opinião a implementação e operacionalização das AEC tem contribuído para a aquisição de competências sociais e pessoais dos alunos com NSE?

De certa forma sim, mas há ainda muito a fazer nesse campo.

12. Considera que as AEC estimulam a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE?

Todos os estímulos são importantes.

13. Sabe se as AEC apresentam estratégias de ensino/aprendizagem dos alunos com NSE baseadas nas suas áreas fortes e não na deficiência ou limitações?

Nunca assisti às AEC e em relação a isso não me posso pronunciar, contudo acredito que cada professor se deve informar sobre as dificuldades e pontos fortes dos alunos e, sim, apresentar estratégias adequadas a cada um.

14. Tem conhecimento se o método de ensino usado pelo professor/técnico das AEC é diferenciado?

Como disse antes nunca assisti a estas aulas e, por isso, não me posso pronunciar.

15. Os alunos com NSE gostam de frequentar as AEC? Acha que são estimulados a interagir com o grupo e a trabalharem colaborativamente?

Normalmente sim, contudo quando chegam às AEC os alunos já estão cansados e, por isso, as atividades têm de ter em conta esta situação adotando atividades lúdica e de descontração, pois são alunos muito pequenos.

16. A colaboração de todos os docentes no planeamento, na partilha de informações e de materiais, na dinamização e avaliação das atividades facilitaria a inclusão de alunos com NSE?

Sim, obviamente. Sou de opinião que se estão a trabalhar com os alunos, deviam ter uma presença mais ativa, na vida escolar. Ou seja, deviam assistir a todas as reuniões de avaliação e monitorização de aprendizagens bem como de planificações a longo prazo. O que assistimos é que normalmente não estão presentes nestas reuniões o que a meu ver é negativo para todos.

*Anexo 7 – Entrevista G – Professora de Atividades lúdico – Expressivas – Expressões*

1. Qual é a sua formação base? Tem outras formações relevantes na área da educação?

A minha formação é uma Licenciatura em Educação Básica.

2. Há quanto tempo está afeto/a à dinamização das AEC?

Desde outubro de 2024

3. Leciona AEC em quantas escolas? Quantas turmas tem?

Estou em 7 escolas diferentes e tenho algumas turmas, que até lhe perco a conta

4. Na sua AEC participam alunos com NSE? A escola fornece-lhe informação sobre as NSE, limitações ou capacidades dos alunos? E sobre os equipamentos de apoios que necessita para realizar as atividades?

Na minha AEC participam alguns alunos com NSE.

Sim, em cada escola fornecem-me informação acerca dos alunos com NSE, contudo, é muito limitada e feita de forma oral.

As escolas disponibilizam e permitem a utilização de material e produtos de apoio para a realização das atividades e para que todos os alunos participem nas mesma.

5. Sente-se preparado/a para trabalhar com alunos com NSE?

Não, por vezes tenho dificuldades em trabalhar com alguns alunos que têm menos capacidades de expressão oral, de concentração, pois tenho alunos com hiperatividade. Alguns alunos têm dificuldade na concretização de algumas tarefas.

6. O que pensa das AEC e como as avalia do ponto de vista do seu contributo para a formação dos alunos com NSE?

Apesar de considerar que não estou preparada para trabalhar com alunos com NSE, acho que os alunos gostam de estar nas atividades por serem de carácter mais lúdico. Por realizarem mais jogos, pinturas e outras brincadeiras.

7. A planificação da AEC é proposta pelo professor titular de turma? Ou pela Entidade responsável pela gestão do projeto AEC?

Foi a entidade responsável pelas AEC que propôs a planificação das diferentes atividades.

8. Essa planificação tem em conta as NSE dos alunos e a sua inclusão na realização das atividades?

Sinceramente, penso que não.

9. Dinamiza alguma atividade em cooperação com os professores titulares de turma promotora da inclusão dos alunos com NSE?

Não, raramente tenho contato com os professores titulares de turma.

10. Que metodologia utiliza como estratégia de ensino/aprendizagem dos alunos com NSE? Utiliza um método diferenciado com base nas limitações dos alunos ou apostando nas suas capacidades ou áreas fortes?

Não uso um método diferenciado. Tento que todos consigam fazer as atividades, mesmo com NSE e acho que tenho conseguido que esses alunos realizem as atividades em pé de igualdade.

11. A implementação e operacionalização da AEC tem contribuído para a aquisição de competências sociais e pessoais importantes para a inclusão dos alunos com NSE?

Sim, considero que o facto de os alunos realizarem atividades num ambiente académico mais informal e menos exigente permite a interação entre os colegas, desenvolvem a empatia e respeito pelas diferenças. As AEC reduzem as barreiras sociais e emocionais.

12. Para que os alunos com NSE possam frequentar a sua AEC, necessita de proceder a adaptações do programa? Do espaço exterior onde desenvolve a AEC? Da sala?

Não, não é necessário adaptar o programa, porque como são atividades de carácter lúdico expressivo, com recurso a desenho, pintura, recorte, colagem os alunos conseguem concretizá-las. Em contexto de ar livre, normalmente, realizamos jogos, por exemplo: o jogo do lençinho, jogo do macaquinho chinês, jogo das escondidas e como os alunos têm capacidade de locomoção, conseguem realizar as atividades sem necessidade de adaptar o espaço.

13. Na sua opinião as AEC estimulam a autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolução de problemas nos alunos com NSE?

Considero que na maioria das situações sim, desde que sejam bem planeadas e que vão ao encontro dos interesses e características dos alunos com NSE. Contudo, depende também das turmas.

O carácter lúdico das AEC permite que os alunos escolham a atividade que querem dinamizar, tomem decisões e sejam responsáveis pela sua concretização. Desenvolvem a criatividade e exploram os seus próprios talentos e resolvem os problemas que vão surgindo.

14. Os alunos com NSE gostam de frequentar a sua AEC? Porquê?

Sim, porque tento promover a autonomia e criatividade deles, através das atividades que realizam.

15. Estimula o aluno com NSE a interagir com o grupo e a trabalhar colaborativa mente? Ajudam-se? São incentivados? Dão valor ao sucesso uns dos outros? Promovem a autonomia e a confiança de todos os alunos?

Sim, tento que realizem atividades que envolva todo o grupo, para que haja partilha de tarefas de modo a que todos contribuam para a sua concretização.

Na minha opinião, os alunos do meio rural, ajudam-se mais, promovendo a autonomia e a confiança, enquanto que os alunos do meio urbano, são todos muito por si, são mais individualistas.

16. Quais as vantagens e desvantagens na frequência das AEC por alunos com NSE?

Uma das vantagens é a inclusão e interação entre todos os alunos. Uma das desvantagens é que, muitas vezes, esses alunos, acabam por perturbar os restantes.

17. Considera que as AEC promovem novos conhecimentos e aprendizagens aos alunos com NSE? Ou têm apenas a finalidade de ocupar os tempos livres/não letivos?

Sim, claro que sim, considero que as AEC são promotoras de novos conhecimentos tanto para os alunos com NSE, como também para os outros alunos.

18. Acha que as AEC são um método/modelo eficaz para a inclusão escolar de alunos com NSE?

Sim, apesar de tudo, sim. Como as AEC têm um peso menos formal e avaliativo, facilita que os alunos com NSE participem e realizem as atividades e podem até revelar as suas competências e talentos nas expressões, artes, música, desporto. E o facto de serem gratuitas, as AEC podem proporcionar essas experiências que muitos alunos não teriam fora da escola.

## ***Anexo 8 – Consentimento Informado***

### **LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS**

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** O contributo das atividades de enriquecimento curricular na inclusão de alunos com necessidades de saúde especiais.

**Enquadramento:** Este trabalho insere-se no projeto final do Mestrado em Educação Especial Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Tem como docente responsável o Professor Doutor Henrique Ramalho.

**Explicação do estudo:** Para procedermos à recolha de dados para o nosso estudo, solicitamos que responda a uma entrevista semidiretiva, para que possamos recolher informação acerca do contributo das atividades de enriquecimento curricular na inclusão de alunos com necessidades de saúde especiais. Esta entrevista ocorrerá num local tranquilo e terá a duração de 30 minutos.

**Condições:** A sua participação nesta entrevista é voluntária. A sua não colaboração não acarreta qualquer prejuízo.

**Confidencialidade e anonimato:** Os dados recolhidos para o presente estudo, serão exclusivos do tratamento documental da disciplina de Seminário de Apoio ao Projeto. Todos os contatos necessários, serão efetuados em ambiente de privacidade.

Agradecemos a sua participação neste estudo.

**A investigadora;**

**Assinatura/s:** Maria Alcide de Oliveira Costa

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assinam. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.*

Nome:

---

Assinatura:

---

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

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:  
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

**Anexo 9 – Diário de Campo**

<b>Dia 15 de outubro de 2024</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Apresentação - turma B	<p>Primeiro dia de aulas das atividades lúdico expressivas-expressões. Realizou-se uma curta reunião com a professora titular de turma, que nos fez a apresentação da turma e transmitiu algumas situações sobre os alunos, nomeadamente, comportamentos e dificuldades.</p> <p>Facultou também informações acerca dos alunos com NSE.</p> <p>O aluno T (NSE) tem apoio com a professora do ensino especial.</p> <p>No momento da apresentação, os alunos falaram da cor, da comida, dos jogos que mais gostavam e do animal de estimação que preferiam.</p> <p>Os alunos quiseram saber o nome e qual era o meu animal preferido. Contei-lhes gostava muito de gatos e que tinha uma gata especial- a Gata Tareca.</p> <p>A mãe do aluno G, foi buscá-lo mais cedo para ir à terapia.</p>
<b>Dia 16 de outubro de 2024</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Apresentação - turma A	<p>Primeiro dia de aulas das atividades lúdico expressivas-expressões. Realizou-se uma curta reunião com a professora titular de turma, que fez a apresentação da turma. Transmitiu informações acerca dos alunos.</p> <p>Tem alunos com NSE que precisam de equipamentos de apoio e ajuda de um assistente operacional, mas esses alunos não estão inscritos nas AEC. O aluno D (NSE) e a aluna V são muito inquietos. A aluna CA tem muitas dificuldades na leitura e escrita.</p> <p>No momento da apresentação, os alunos falaram da cor, da comida, dos jogos que mais gostavam e do animal de estimação que preferiam.</p> <p>Os alunos quiseram saber o nome e qual era o meu animal preferido. Contei-lhes que gostava muito de gatos e que tinha uma gata especial, a Gata Tareca.</p>
<b>Dia 22 de outubro de 2024</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Gira a bola da Gata Tareca	<p>Ao entrar na sala da turma B, o aluno H disse “boa tarde professora da Gata Tareca”.</p> <p>Todos os colegas riram e perguntaram “o que vamos fazer hoje?” E o aluno T (NSE) perguntou “posso ser o teu ajudante?” “Sim, podes, vais fazer a chamada.” O aluno fez a chamada todo contente.</p> <p>Vamos fazer um jogo que se chama “Gira a bola da Gata Tareca” e tem como objetivo saber o que vocês gostam de fazer.</p> <p>Girei a bola e disse, “gosto de escrever histórias” e passei a bola para a aluna L (NSE). A aluna L, girou a bola, demorou algum tempo a responder, os colegas ficaram enfurecidos e em coro</p>

	<p>referiram: “a L é sempre a mesma coisa, nunca sabe nada.” Pedi que fizessem silêncio e que dessem tempo à colega para pensar. A aluna contou, “eu gosto de pintar e de recortar” passou a bola para o aluno S que disse “eu gosto de fazer cimento.” A atividade continuou e no final da aula todos os alunos tinham dito o que mais gostavam.</p> <p>A aluna LS, “professora, gostei muito desta aula de expressões”.</p>
Gira a bola da Gata Tareca	<p>Quando cheguei à turma A, as alunas F e C disseram “já sabemos o que vamos fazer, a outra turma contou-nos”. O aluno D (NSE), “posso ficar com esta bola?”, pegou na bola e atirou contra a parede.</p> <p>Começamos a atividade e o aluno D, andava de um lado para o outro da sala a tirar a bola aos colegas. “Se continuares a atirar a bola aos colegas, ficas sem jogar.”</p> <p>“Professora, o D porta-se sempre mal, a professora M já se zangou com ele”, referiu o aluno G.</p> <p>O pai do aluno S foi buscá-lo mais cedo para ir aos treinos de futebol. “Oh!!! Espera um bocadinho...quero acabar o jogo.” - disse S ao pai.</p>
<b>29 de outubro de 2024</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Vassouras de Halloween	<p>Entro na sala e a professora titular da turma B ainda lá estava, falamos um bocadinho do aluno T (NSE) porque anda mais desatento e tem demonstrado alguma rebeldia. A professora sai da sala e o aluno H pergunta: “Porque é que T é especial? Quando arranja lutas com os colegas, não lhe podemos fazer nada porque é especial?”</p> <p>O aluno T (NSE) pega na tesoura e corre direto ao aluno H. Começa uma grande algazarra na sala de aula.</p> <p>Falei individualmente com os alunos T e H. Expliquei ao aluno H que T tinha NSE, e por vezes tinha dificuldade no relacionamento com os colegas.</p> <p>Peço à turma para se acalmar e começamos a fazer as tarefas destinada para aquele dia – Vassouras de Halloween.</p>
Conflito entre alunos	<p>Na turma A, quando chego à sala a aluna L estava a chorar. Perguntei o que tinha acontecido.</p> <p>A aluna L disse: “- o D rasgou-me o desenho da gata Tareca, que fiz para ti.”</p> <p>O aluno D, saiu da sala a correr. Informei um assistente operacional que o aluno D tinha saído da sala para que o pudesse localizar. Quando voltou para a sala, disse-lhe para pedir desculpa à colega.</p> <p>“- A gata Tareca existe mesmo? Eu queria vê-la.” Disse o aluno D (NSE)</p> <p>“- Sim, existe. É uma gata verdadeira, mas não a posso trazer para a escola.” Respondi-lhe.</p>

	Este interesse dos alunos pela gata Tareca, fez com que começasse a escrever histórias e a criar jogos, atividades e outras dinâmicas tendo por base ou inspiração a gata Tareca.
<b>5 de novembro de 2024</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Jogos de Mimica	<p>Hoje vamos fazer jogos de mimica, os alunos ficaram contentes exceto a aluna L (NSE) “- Eu não quero fazer, eu não gosto desses jogos e vou-me embora mais cedo, tenho apoio.” – disse L. “Depois fazes um desenho.” Respondi-lhe.</p> <p>Mas primeiro vou contar-vos uma história que se chama “Era uma vez a Gata Tareca” e depois jogamos com uns cartões.</p> <p>“- O que tens nessa caixa?” Perguntou a aluna Y.</p> <p>“- Os cartões para o jogo.” Respondi.</p> <p>Todos os alunos participaram, mesmo a aluna L que inicialmente não queria jogar. Ela retirou o cartão da caixa, no cartão estava representado um biscoito. Ajudei-a a realizar alguns gestos para que os colegas adivinhassem o que era.</p> <p>Quando a mãe a veio buscar, ela disse à mãe que tinha feito um jogo para adivinhar coisas e que lhe calhara um biscoito. Estava muito contente. A mãe informou-me que a L às terças feiras tem que sair mais cedo porque tem terapia.</p>
<b>12 de novembro de 2024</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Borboleta	<p>Encontrei uma professora titular de turma e falámos dos alunos que têm mais dificuldades, nomeadamente, em estarem concentrados na realização das atividades. A professora mostrou-me os desenhos e os poemas que estavam a fazer sobre Camões.</p> <p>O aluno R tem dificuldades na motricidade fina, o desenho não estava pintado dentro das linhas.</p> <p>Na aula de AEC fizemos uma borboleta para treino de pintura, recorte e colagem.</p> <p>Como o aluno R tem mais dificuldades nessas tarefas, perguntei quem queria ajudar o colega. Foram vários os alunos que se voluntariaram. O aluno R foi ajudado pela aluna C.</p>
<b>20 de novembro de 2024</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Material	<p>A mãe do aluno H trouxe algum material para utilizarmos nas aulas de atividades lúdico expressivas – expressões – cartolinas, cartão, cordel e alguns tecidos.</p> <p>Com os cartões, começaram a realizar pinheirinhos de Natal para depois levarem para casa e colocarem na árvore de Natal.</p>
<b>10 de dezembro 2024</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Informações	<p>No início da aula falei com a professora titular de turma sobre o comportamento de alguns alunos. A professora referiu que nota que mesmo sem diagnóstico há alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Precisam de reeducação da leitura e da escrita.</p>

	<p>-“A aluna L (NSE) vive no mundo dela. Está completamente alheia ao contexto da aula, tem sempre tudo desorganizado, não se entende o que escreve.” - disse a PTT.</p> <p>Disse-lhe que também já tinha percebido isso, inclusive que por vezes falava sozinha e quase não conseguia trabalhar com os colegas.</p> <p>No final da aula, falei com a mãe da aluna e disse-lhe que achava que ela estava mais desatenta e tinha alguma dificuldade em trabalhar com os colegas. A mãe referiu que tinha marcado consulta de desenvolvimento e pedido avaliação psicológica, porque também notava que em casa andava mais distraída.</p>
<b>7 de janeiro de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Início do 2º período	<p>No corredor alguns alunos vieram ter comigo e perguntaram-me pela gata Tareca.</p> <p>No final do 1º período, tinha oferecido a cada aluno um cartão com a fotografia da gata Tareca.</p> <p>“- Maria, coloquei a fotografia da gata Tareca na minha mesinha de cabeceira, assim vejo-a todos os dias.” - disse a aluna LS.</p>
<b>14 de janeiro de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Atividade de origami: Barquinhos de papel	<p>Disse aos alunos que íamos ler uma história e depois fazer barquinhos de papel, com reaproveitamento de papel, folhas de revistas.</p> <p>“- Professora, eu sei fazer barquinhos e aviões de papel, posso mostrar como se fazem?” Perguntou a aluna MF.</p> <p>“- MF, hoje vais ser a professora e vais ensinar os colegas, pode ser?” – disse-lhe eu.</p> <p>A aluna ficou muito entusiasmada com a ideia. E os colegas também acharam interessante.</p> <p>Fui orientando em algumas situações, mas a MF, escolheu os alunos para lerem a história, demonstrou como se fazia um barquinho de papel e foi ajudando alguns colegas.</p> <p>Ajudei o aluno R nas dobragens, devido às suas dificuldades de motricidade.</p> <p>A mãe da aluna FO disse-me que era muito interessante fazer estas atividades mais manuais com os alunos.</p>
<b>22 de janeiro de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Confusão na sala de aula	<p>O aluno T (NSE) tem andado um bocadinho mais agitado. Passou pelo aluno GS e deu-lhe um pequeno empurrão. O aluno GS embateu na cadeira e em resposta ao aluno T, chamou-o de um nome feio. Instalou-se logo uma grande confusão na sala. O T começou a gritar porque os colegas estavam todos a fazer muito barulho e sons mais altos incomodam-no. Os colegas por vezes também não compreendem porque é que ele reage aos barulhos.</p> <p>Voltei a referir que o T tem NSE.</p>

<b>4 de fevereiro de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Partilha de informação	Antes da aula falei com a professora de educação especial sobre o aluno T. Ela também considera que ele anda menos focado nas atividades e reage de modo menos correto ao que os colegas fazem. Vai tentar perceber no apoio individualizado o que se passa.
<b>18 de fevereiro de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Partilha de informação	A mãe da aluna L (NSE) quando a veio buscar, perguntou-me como é que a filha se tinha portado na aula. Disse-lhe que tinha estado mais atenta e com vontade em fazer as atividades e que até me tinha pedido um abraço. A mãe, referiu que a L já tinha ido ao médico e que estava a fazer medicação. Pediu-me o favor de estar atenta durante algum tempo, afim de verificar alguma situação diferente. Antes de ir para a CAF, falei com a PTT, sobre a L e também referiu que achava que a aluna estava mais concentrada, que a medicação estava a fazer efeitos benéficos.
<b>18 de março de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
A canastra da gata Tareca	“- Professora, que tens nesse saco?” Perguntou o aluno SC. Respondi-lhe que era material para fazermos uma atividade e que a atividade podia ser feita na sala ou no recreio. Dei-lhes a escolher, quiseram ir para o recreio. Com um novelo de lã e um gato de peluche, representativo da gata Tareca, fizeram uma canastra de lã cor de rosa para a gata dormir. Divertiram-se e colaboraram todos. Cada um por sua vez quis pegar no gato de peluche e estar um bocadinho com ele como se fosse a verdadeira Tareca.
<b>25 de março de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Desenhos da gata Tareca	Ao entrar na sala, quase em coro, os alunos perguntaram-me se tinha trazido a gata Tareca. Tirei a gata Tareca do saco e coloquei em cima da mesa, quiseram vir para junto da secretária para tocarem na gata. “- Podemos fazer o jogo da canastra, no recreio?” – Perguntou o aluno G (com NSE). “- Vão fazer desenhos sobre a história que ouviram a “Canastra de gata Tareca”. Respondi. Verifiquei que os alunos ficaram muito animados. “- Tens de nos contar mais histórias da gata Tareca e fazermos outros jogos.” Disse a aluna LS. “- Na próxima semana fazemos outra atividade com a gata Tareca.”- Respondi-lhe

<b>2 de abril de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
A gata Tareca e o amigo Cabeçudo	<p>“- Hoje vamos falar dos meninos e das meninas que têm NSE ou alguma dificuldade.” Referi logo no início da aula.</p> <p>Começou logo o burburinho e a apontarem que era este ou aquele colega porque não lia bem, porque não percebia nada na matemática.</p> <p>Pedi silêncio e disse-lhes que era a gata Tareca que lhes ia contar uma história e ajudá-los a fazerem um brinquedo. Quando coloquei o material em cima da mesa, acharam estranho.</p> <p>Ouviram a história e falaram sobre NSE, cada um deu a sua opinião e começaram a fazer o brinquedo, uma trouxa de pano.</p>
<b>8 de abril de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
A trouxa de pano	<p>A maioria dos alunos tem dificuldade em usar tesouras, fazer bolas pequeninas de papel, fazer nós e laçadas com cordel. A atividade da realização do brinquedo a trouxa de pano levou mais tempo para ser realizada.</p> <p>Todos os alunos com NSE, precisaram de ser ajudados por algum colega ou por mim.</p> <p>A mãe do aluno GI, quando o foi buscar, disse – “Ai!!! que coisa tão gira, parece o saco do Tom &amp; Jerry”.</p> <p>O aluno H, quando a mãe chegou, disse logo – “Olha o que fizemos com o pano e com o cordão que deste à professora...” A mãe do aluno, disse-me que guardava todos os trabalhos que o filho fazia nas minhas aulas.</p>
<b>28 de abril de 2025</b>	
<i>Tema/momento</i>	<i>Registo</i>
Postal dia da Mãe	<p>“- O que vamos fazer hoje? Posso ser o teu ajudante?” Perguntou o aluno o aluno GN (NSE)</p> <p>“- Posso ser eu a professora?” Perguntou a aluna ML.</p> <p>“- Vamos fazer postais para o dia da mãe. Se todos concordarem a D vai ser a professora e o GN (NSE) o ajudante. Eu ajudo-vos. Dei indicações à aluna ML, sobre a atividade e esta explicou-a aos colegas e distribuiu o material com a ajuda de GN (NSE).</p> <p>Algumas mães, quando vieram buscar os filhos, ficaram contentes por terem uma lembrança feita pelos filhos na AEC.</p>

## *Anexo 10 – Atividade inclusiva*

### **A gata Tareca e o amigo Cabeçudo**



*“Numa noite fria e chuvosa de inverno, estava a gata Tareca quentinha a ronronar na sua canastra cor de rosa. Dormia profundamente, quando de repente sentiu algo que a despertou!!!*



*- Miauuu, miaaauu, miauuu....*

*Aquele miado forte, era-lhe familiar. Conseguia identificá-lo a muitos passos de distância.*

*Curiosa e de orelhas em riste, seguiu o som daquele miado que lhe indicava o caminho como se fosse um raio de sol.*

*Eis que nada a surpreendeu. Era o gato Cabeçudito, a pedir ajuda.*

*O Cabeçudito era um gato muito meiguinho, nasceu com uma deficiência numa das suas patinhas e com o passar dos anos começava a ter também dificuldades de visão....e os gatinhos não podem usar óculos....ehehee!!!*

*Apesar das dificuldades gostava de passear e de brincar com os seus amiguinhos. Certo dia, numa das suas brincadeiras, ausentou-se de casa por algum tempo.*

*Ao regressar vinha magoado numa das suas bochechas e cheio de fome.*

*Prontamente, a gata Tareca foi ajudar o amigo, curou-lhe a ferida com pomadinha e encheu uma taça com os seus biscoitos favoritos e deu-os ao gato Cabeçudito, que num piscar de olhos comeu tudo. Ficou tão satisfeito que até se lambuzou.*

*Prontamente, a gata Tareca foi ajudar o amigo, curou-lhe a ferida com pomadinha e encheu uma taça com os seus biscoitos favoritos e deu-os ao gato Cabeçudito, que num piscar de olhos comeu tudo. Ficou tão satisfeito que até se lambuzou.*



*De barriga cheia, estava pronto para partir novamente para as suas aventuras campestres, mesmo com as suas limitações gostava de trepar às árvores, correr e saltar por entre ervas e arbustos. Saltitar à altura do voo dos pardais e planear as mais ágeis emboscadas aos ratitos e lagartitos que tentavam sair dos seus esconderijos. O Cabeçudo não desistia...*



*A Tarequinha sabia que por causa dessas aventuras, o Cabeçudito passava alguns dias sem comer aqueles maravilhosos biscoitos- Estou aqui a pensar, tenho que partilhar os meus biscoitos com o Cabeçudo, ele é meu amigo. – Dizia a Tareca para os seus bigodes, enquanto abanava a cauda.*

*Tareca - Cabeçudito, sempre que partes para as tuas aventuras, não comes estes biscoitos deliciosos, como sou tua amiga vou preparar um punhado deles para levares na*

*próximaviagem.*

*Cabeçudo - Obrigada Tarequinha, és muito fofinha. - Agradeceu o Cabeçudo, lambendo os bigodes.*

*A gata Tareca fez uma pirueta no ar e foi buscar os biscoitos. - E agora como é que vais levar os biscoitos? - Observou a gata Tareca.*

*Logo lhe ocorreu uma ideia, decidida pegou num pedaço de pano, num cordel e num pau para fazer uma trouxa. Estendeu o pano no chão, colocou lá dentro os biscoitos, juntou as pontas do pano e prendeu-as com um cordel, fazendo um laço bonito. Por fim, amarrou a trouxa ao pau para que o Cabeçudo a pudesse transportar melhor.*

*Feliz, deu umas lambidelas à Tareca, pegou nos biscoitos e partiu para novas descobertas”*



Nota: Criação própria

**Atividade:** Construção de uma Trougha de biscoitos

**Participantes:** Crianças/alunos com idades dos 6 aos 10 anos, incluindo alunos com NSE.

**Nº de Participantes:** de 1 a vários participantes

**Duração da atividade:** 60 minutos

**Grau de dificuldade:** Médio

**Local:** Sala, ginásio ou recreio

**Material necessário:**

- A história “A gata Tareca e o Gato Cabeçudo” impressa, ou se a sala tiver projetor, projetar a história;

- Tecidos/Panos;
- Revistas, jornais, papel para a reciclagem;
- Paus;
- Cordel;
- Tesoura.

**Objetivos:**

- Aumentar a consciência como indivíduo inserido num grupo, com diferentes características e recursos.

- Sensibilizar para a deficiência e para as NSE.
- Promover comportamentos baseados na empatia.
- Reforçar o autoconhecimento, a escuta ativa e a comunicação eficaz.
- Estabelecer regras para realizar as atividades.
- Promover o respeito pela participação de cada elemento do grupo.
- Promover a criatividade;
- Treinar a capacidade de atenção e concentração.
- Melhorar a comunicação verbal e não verbal.
- Estimular a interiorização da noção de limites.
- Fomentar a partilha, a ajuda mútua, o respeito, a aprendizagem cooperativa, a socialização e principalmente a colaboração de todos.
- Trabalhar a autonomia, a motricidade fina, o conceito de espaço, e a lateralidade.

- Recorrer à aprendizagem cooperativa ou à tutoria de pares.
- Repetir e sistematizar as atividades para que se processe a aprendizagem
- Usar pistas visuais.
- Demonstrar a realização da atividade (o professor faz uma trouxa exemplificando passo a passo).
- Acompanhar o aluno no decorrer da atividade.

### **Desenvolvimento:**

- O animador/professor:
  - Lê a história em voz alta, ou pede aos alunos para lerem a história. Cada um pode ler uma frase.
  - Realiza-se um pequeno debate para que os alunos expressem a sua opinião sobre NSE, deficiências, dificuldades de visão e outras incapacidades.
  - O professor pode fazer algumas perguntas para orientar o debate e para que os alunos respondam assertivamente. (ver lista de questões, a abaixo)
  - O professor demonstra como se faz a atividade prática:
    - Pega no pedaço de pano, mostra-o aos alunos e estende-o na mesa.
    - Pode colocar sobre o pano um objeto redondo e desenhar um círculo e cortar para ficar mais direitinho. Mas também se pode usar um pedaço de pano em forma de quadrado.
    - Com pedaços de papel de revista, jornal, ou outro papel para reciclar, faz pequenas bolinhas com as mãos, como se fossem os biscoitos.
    - Coloca os biscoitos no pano.
    - Junta as pontas do pano, fazendo um pequeno novelo no fundo, onde estão os biscoitos.
    - Com o cordel, ata o pano, para que os biscoitos não saiam.
    - Por fim e com o mesmo cordel prende a trouxa no pau.

- Depois do professor demonstrar como realiza a tarefa, os alunos vão fazer a atividade.
- O professor vai acompanhando e ajudando.
- Os alunos com NSE, são ajudados pelos colegas e pelo professor.

### **Resultado Final:**

- Construção da Trougha de biscoitos.

### **Questões para debate sobre NSE:**

1. Somos todos iguais?
2. Porque dizemos que algumas crianças são especiais?
3. Todos os alunos realizam as atividades ao mesmo tempo e sem darem erros?
4. Todos os alunos são capazes de ler um texto corretamente?
5. Os meninos e meninas que andam em cadeira de rodas também fazem ginástica?
6. Que atividades podem fazer?
7. Porque é que alguns meninos e meninas têm professor de educação especial?
8. Devemos ajudar os colegas que têm mais dificuldades? Porquê?
9. Algum menino ou menina que dizer porque é que é especial?

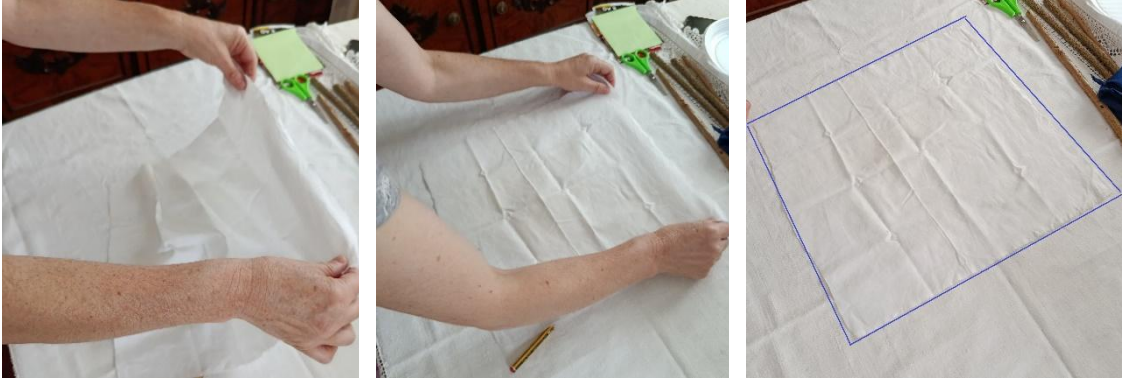
### **Exemplificação da realização da trouxa de biscoitos**

Os materiais necessários.



### Pano para cortar

- O professor explica e mostra o pano/tecido necessário para fazer a trouxa;
- Pode estar cortado em quadrado ou pode ser cotado em círculo.



### Marcação do pano

- Para desenhar o círculo, podemos utilizar um prato de papel ou qualquer outro utensílio, no caso de não termos um compasso.



### Corte do pano

- Recortamos o pano pela linha;
- Ficamos com o pano redondo.



Fabrico dos biscoitos com reutilização de papel.

- Com papel para reciclagem, cortamos pequenos pedaços e enrolamos de modo a fazermos pequena bolas;
- Colocamos as bolas de papel no centro do pano.



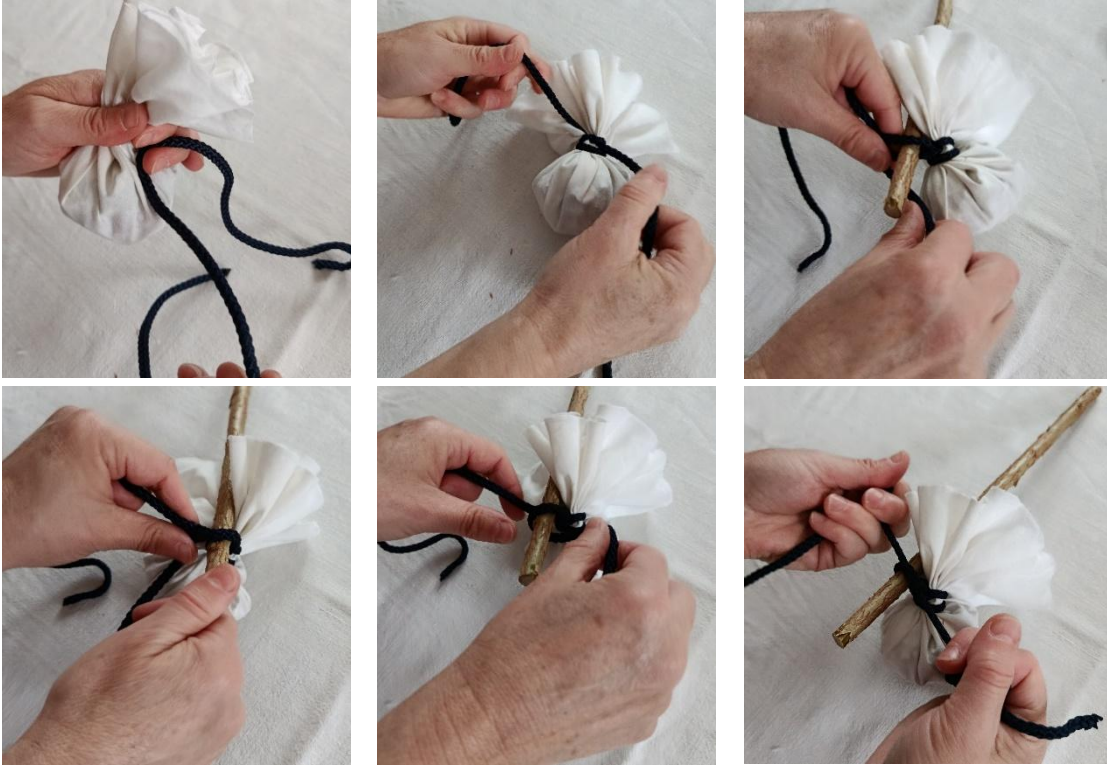
Montagem da trouxa

- Unimos o pano de modo a ficar em formato tipo meio rebuçado.



Atar a trouxa com cordel juntamente com o pau.

- Com um cordel atamos o pano para que os “biscoitos”, bolinhas de papel não saiam;
- Prendemos o cordel ao pau.



Resultado final

- Trousa de biscoitos.



### Trouxas realizadas pelos alunos

- Após as explicações e demonstração da atividade, os alunos realizaram as suas trouxas numa aula de AEC;
- Quase todos os alunos tinham dificuldades em recortar o pano e atar a trouxa com o cordel, foram ajudados pelo professor;
- Cada aluno personalizou com desenhos ou colagens a sua trouxa.



### **Avaliação:**

No final da atividade o professor/animador realiza um questionário aos alunos/crianças para que estes procedam à avaliação da mesma.

<b>Questionário de avaliação</b>		
(Marca com uma cruz a resposta certa. Os participantes/alunos/crianças com dificuldades na leitura e na escrita, podem pedir ajuda para responderem ao questionário)		
<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Gostei de ouvir e de ler a história A Gata Tareca e o Amigo Cabeçudo?		
Gostei de falar sobre deficiência e NSE?		
Fiquei a saber mais coisas sobre os meus colegas com NSE?		
Esta atividade ajudou-me a estar mais atento às dificuldades dos outros?		
Ajudou-me a identificar algumas dificuldades pessoais?		
Gostei de ser ajudado pelos meus colegas?		
Senti-me motivado a colaborar com o grupo?		
Gostei de realizar esta atividade com a participação de todos os colegas?		

Na era das tecnologias estas atividades por vezes são encaradas com algum ceticismo por serem diferentes dos jogos informáticos, aos quais os alunos estão habituados. Contudo, rapidamente se tornam eficazes por serem bem planificadas e pelos materiais utilizados, consubstanciam-se como ideias felizes e têm êxito, mesmo na relação professor-aluno.

O professor motivado e entusiasmado pela via de uma comunicação empática ao partilhar estas histórias e ao construir pequenos brinquedos, desperta nos alunos a atenção, o interesse e a assimilação, complementando-se com a exploração incumbida ao realizarem a tarefa após as instruções fornecidas.