



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Sandra Sofia Fernandes Ornelas

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA E.B. 2,3 MARTIM DE FREITAS JUNTO DE UMA TURMA DE 8º ANO
NO ANO LECTIVO DE 2011 / 2012**

**Inclusão de um aluno com síndrome de Asperger
no processo de aprendizagem da educação física escolar**

**COIMBRA
2012**

SANDRA SOFIA FERNANDES ORNELAS

Nº 2006012742

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA E.B. 2,3 MARTIM DE FREITAS JUNTO DE UMA TURMA DE 8º ANO
NO ANO LECTIVO DE 2011 / 2012**

**Inclusão de um aluno com síndrome de Asperger
No processo de aprendizagem da educação física escolar**

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário.

Orientadora: Professora Elsa Silva

COIMBRA

2012

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Ornelas, S. S. (2012). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**À família Ornelas:
meus pais Francisco e Élia,
meus irmãos Ana, Nina, Miguel, Diana e meu sobrinho Leonel.
Por todos os sacrifícios à distância ao longo destes seis anos
para que o percurso académico que idealizei se concretizasse.
Aos meus tios Madalena e Júlio,
meus anjos da guarda que acreditaram em mim e me ajudaram
quando mais ninguém o poderia fazer.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor e orientador Nuno e Silva Barroso, pelo apoio e incentivo contínuos ao longo do estágio e percurso de leccionação, pelo apoio e orientação direccionados para esta problemática, que me permitiram desenvolver este tema. À comunidade escolar da escola 2,3 Martim de Feitas, em especial aos professores do grupo de educação física, com os quais pude sempre contar, revelando-se um bom grupo de trabalho. Às colegas do núcleo de estágio, pelo companheirismo ao longo das tarefas comuns do estágio e pelas reflexões críticas, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. À directora da minha turma de estágio, a quem tive o privilégio de auxiliar ao longo do estágio, aprendendo como gerir uma direcção de turma e como interagir com os encarregados de educação. Ao aluno com síndrome de Asperger, pela sua unicidade, que me permitiu crescer como professora estagiária ao partilhar comigo reacções, comportamentos, dificuldades e particularidades da sua problemática. À psicóloga Ana Santos e à professora do ensino especial, pela colaboração na disponibilização de informação sobre o aluno em estudo e no desenvolvimento da sua problemática. À orientadora da faculdade, professora Elsa Silva pela disponibilização de bibliografia sobre a área do ensino e da pedagogia e pela orientação que contribuíram também para a realização deste trabalho. Mais do que a quaisquer pessoas, agradeço aos meus pais Francisco e Élia Ornelas e irmãos, Ana, Nina, Miguel e Diana Ornelas por todo o amor, suporte, confiança e força que depositaram em mim e por todas as dificuldades contornadas ao longo do meu percurso académico para que eu o pudesse concluir. Agradeço às minhas amigas madeirenses Juana Faria, Paula Andrade, Teresa Gonçalves e Carla Faria, pela verdadeira amizade que prevaleceu à distância, ao longo destes anos em que estive a cumprir o meu projecto pessoal. E por último, às amigadas que construí ao longo do meu percurso académico que se tornaram o meu suporte académico e pessoal em terras continentais, Fabiana Patrício, Mónica Nascimento, Dina Silva, Nathália Alonso e Filipa Silva.

“A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação de comportamentos dos nossos professores”

Formosinho, 2001

“... e a sentir que o autismo, embora possa ser visto com uma condição médica e patologizado como uma síndrome, também deve ser encarado como um modo de ser completo, uma forma de identidade profundamente diferente, de que se deve ter consciência (e orgulho).”

Oliver Sacks, 1995

RESUMO

Este trabalho assume, antes de mais, o propósito de reflexão crítica do estágio pedagógico em educação física desenvolvido na escola 2,3, Martim de Freitas, ao longo deste ano lectivo. Esta reflexão é sustentada nas expectativas iniciais, evolução ao longo do estágio, aprendizagens realizadas, importância do trabalho individual e de grupo, conclusões relativas à formação inicial e necessidade de formação contínua. De acordo com o seu tema, este relatório reflexivo tem ainda por objectivo o estudo do processo de inclusão de um aluno com síndrome de Asperger (SA) no processo de ensino-aprendizagem em educação física escolar. Esta problemática assenta nas vivências e aprendizagens realizadas ao longo do estágio pedagógico, assistido pelo orientador, sendo sustentada por diagnósticos realizados clinicamente e estratégias de ensino aplicadas em contexto escolar, fundamentada cientificamente e acreditada pela legislação nacional. Para desenvolver a síntese reflexiva, procurei confrontar as experiências vividas e resultados adquiridos com os registos existentes na literatura nacional e internacional, facultando uma maior fiabilidade ao conteúdo reflexivo. No caso concreto da reflexão direccionada ao aluno com a problemática estudada, procurei basear-me nas experiências adquiridas por mim, nos diagnósticos realizados pelas suas psicólogas particular e educacional, nas estratégias adoptadas pelo sistema de ensino, nas referências disponíveis na bibliografia nacional e na percepção das dificuldades do ponto de vista do aluno em estudo. Os resultados das reflexões assumem-se como confrontos de todas estas variáveis que busquei conjugar e as conclusões às quais cheguei convergem com os registos existentes na literatura consultada.

Palavras-chave: Reflexão crítica. Estágio pedagógico. Educação física escolar. Processo de ensino-aprendizagem. Estratégias de ensino. Necessidades educativas especiais. Síndrome de Asperger. Inclusão. Medidas educativas. Programa Educativo Individual.

ABSTRACT

This academic paper aims at providing a critical analysis of the teaching training in physical education carried out at School 2.3, Martim de Freitas, during this school year. This analysis is based on the initial expectations, on the training evolution, on the acquired learning skills, on the importance of the individual and group work, and on the conclusions about the need for initial and continuing training. According to its theme, this work also aims to study the process of including a student with Asperger syndrome in the process of teaching and learning physical education. This issue is based on the learning experiences made during the teaching training, assisted by the supervisor teacher, being reinforced by clinical diagnoses and teaching strategies implemented in school context, scientifically based and recognized by national legislation. In order to develop a reflective synthesis, I have tried to compare the obtained experiences and achieved results with the records in the national and international literature, providing a more reliable reflective content. In the case of the student with the issue above mentioned, I tried to base my research on the experiences acquired by myself, on the diagnoses made by the student's individual and educational psychologists, on the strategies adopted by the education system, on the references available in the national bibliography and on the perception of the difficulties from the student's point of view. The analysis outcomes are assumed to result from the comparison of the variables that I sought to combine, and the conclusions I have reached are in accordance with the existing literature.

Keywords: *Critical analysis. Teaching practice. Physical education. Teaching-learning process. Teaching strategies. Special educational needs. Asperger syndrome. Inclusion. Educational measures. Individual Educational Plan.*

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	14
2.1.	Expectativas e opções iniciais em relação ao estágio	14
2.2.	Projecto de formação inicial	17
2.3.	Caracterização da escola	19
2.4.	Caracterização do grupo de educação física	22
2.5.	Caracterização da turma de estágio	23
2.6.	Planeamento do processo de ensino-aprendizagem	24
3.	ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	28
3.1.	Evolução operada no estágio e formação inicial	28
3.2.	Aprendizagens Realizadas	30
3.3.	Experiência do estágio	35
3.4.	Necessidade de formação contínua	38
4.	INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	40
4.1.	Justificação e pertinência do tema	40
4.2.	Conceito de NEE	42
4.3.	A legislação em vigor: DL nº. 3/2008	43
4.4.	Síndrome de Asperger	44
4.5.	Caracterização do Leonel	46
4.6.	Intervenção	50
4.7.	Ontem, hoje e amanhã – evolução e preocupações	61
5.	CONCLUSÃO	64
6.	REFERÊNCIAS	65
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
8.	ANEXOS	70

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Cronograma idealizado no início do estágio pedagógico. Retirado de ORNELAS, S. *Projecto de formação individual* (2011). Estágio pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Figura II: Variáveis facilitadoras e dificultadoras do processo de ensino – aprendizagem. Retirado de PIÉRON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, Espanha.

Figura III: Dimensões utilizadas na caracterização das concepções de estágios pedagógicos. Retirado de FREIRE, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APSA: associação portuguesa da síndrome de Asperger

CADIn: centro de apoio ao desenvolvimento infantil.

CARS: *childhood autism rating scale*.

CEO: centro educativo dos Olivais.

CFQ: ciências físico-químicas.

CIF-CJ: classificação internacional da funcionalidade de crianças e jovens.

DGIDC: direcção geral de inovação e de desenvolvimento curricular.

DL: decreto lei.

EE: encarregado de educação.

EF: educação física.

FB: feedback.

FCDEF-UC: faculdade de ciências do desporto e educação física da universidade de Coimbra.

HUC: hospitais da universidade de Coimbra.

IBILI: instituto biomédico de investigação da luz e da imagem.

MEEFEBS: mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário.

NEE: necessidades educativas especiais.

PEI: programa educativo individual,

PHDA: hiperactividade com deficit de concentração.

SA: síndrome de Asperger.

UEE: unidades de ensino estruturado.

DECLARAÇÃO SOB COMPROMISSO DA AUTORA

Sandra Sofia Fernandes Ornelas, aluno nº 2006012742 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este relatório final de estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea s do artigo 3º do regulamento pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

1. INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio visa uma reflexão crítica do estágio pedagógico realizado na escola 2,3 Martim de Freitas no ano lectivo 2011 / 2012, inserido no segundo semestre do segundo ano do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário (MEEFEBS) da faculdade de ciências do desporto e educação física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O relatório de estágio visa *uma reflexão estruturada e apoiada que foque, entre outros, os seguintes aspectos: expectativas e opções iniciais em relação ao estágio; evolução operada ao estágio, aprendizagens realizadas, conclusões referentes à formação inicial, à experiência do estágio e às necessidades de formação contínua* (Silva, Fachada e Nobre, 2011). Desta forma, os aspectos supracitados serão alguns dos enfoques deste trabalho, à parte do tema seleccionado para apurar esta reflexão crítica, que deve ir ao encontro de uma dificuldade significativa e percebida ao longo da minha actuação durante o estágio pedagógico.

Elegemos como tema do relatório de estágio a inclusão de um aluno com síndrome de Asperger (SA) no processo de aprendizagem da educação física (EF) escolar, por ter sido uma das singularidades com as quais tivemos o privilégio de nos deparar ao longo do processo de formação enquanto professoras estagiárias. Esta unicidade assumiu-se, paradoxalmente, como elemento de enriquecimento pessoal e profissional ao longo do estágio, tendo-se assumido também como umas das principais dificuldades a superar, já que esta síndrome tem uma conexão forte com problemas de interacção social.

Para além de uma reflexão que visa o crescimento pessoal e profissional como docente, este trabalho objectiva também auxiliar professores de educação física que necessitem incluir crianças com a SA numa turma de ensino regular.

O nosso relatório de estágio constitui-se em três partes: uma primeira dedicada à contextualização da prática desenvolvida, uma segunda prestada à análise reflexiva sobre a prática pedagógica e uma terceira direccionada para o aprofundamento do tema que elegi – a inclusão de um aluno com SA no processo de ensino da educação física escolar.

Da primeira linha reflexiva sobre a contextualização da prática desenvolvida, fazem parte as seguintes temáticas: expectativas e opções iniciais em relação ao estágio; projecto de formação individual; caracterização da escola; caracterização do grupo de educação física, caracterização da turma de estágio e planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda linha reflexiva é sobre a prática pedagógica e é constituída por: evolução operada no estágio e formação inicial; aprendizagens realizadas; experiência do estágio e necessidades de formação contínua.

Numa terceira linha reflexiva, direccionada para o aprofundamento do tema principal a desenvolver, iremos ainda desenvolver os seguintes sub-temas: justificação e pertinência do tema; o conceito de necessidades educativas especiais (NEE); a legislação actual – decreto lei (DL) nº. 3/2008; a síndrome de Asperger (SA); caracterização do Leonel; intervenção; ontem, hoje e amanhã – evoluções e preocupações com o caso do Leonel.

Todos estes temas serão devidamente apresentados, sustentados com referências literárias científicas e confrontados com a nossa experiência como professoras estagiárias.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. Expectativas e opções iniciais em relação ao estágio

O estágio pedagógico assumiu-se como fulcral para a conclusão da formação académica na área da docência. Foi no decorrer deste que aplicámos todos os nossos conhecimentos adquiridos até então e que descobrimos novas formas de actuar perante uma situação, desenvolvemos a nossa pedagogia, adquirimos novos saberes e evoluímos enquanto futuros profissionais desta área.

Considerando as expectativas iniciais por nós perspectivadas, esperávamos um enorme conjunto de tarefas que nos possibilitassem elaborar, estruturar e organizar todo o processo de ensino-aprendizagem de uma turma, em conformidade com as indicações que seriam levadas a cabo pelos orientadores de escola, o professor Nuno Barroso e de faculdade, professora Elsa Silva. Assim, estávamos convictas que sairíamos preparadas para leccionar, expandindo as nossas competências nas várias dimensões pedagógicas.

As expectativas consideradas no início do ano lectivo distribuem-se em cinco grandezas, designadamente: dimensão profissional e ética; participação na escola; desenvolvimento e formação profissional; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e cronograma semanal. Passamos a apresentar as expectativas relativas a cada uma destas dimensões.

2.1.1. Dimensão profissional ética

O estágio pedagógico assume-se como a verdadeira aprendizagem daquilo que é ser professor, sabermos superar as dificuldades que nos são apresentadas no dia-a-dia como docentes e ajudar a contornar as dificuldades dos alunos com os quais trabalhamos.

Antes de iniciado o estágio, acreditávamos que a leccionação só podia ser conseguida com êxito quando concretizada com competência e dedicação: competência relativamente aos saberes que nos são fornecidos durante o percurso académico até então, e dedicação relativamente ao sentimento com o qual operamos. Valorizávamos os professores que, para além de eficientes, conseguiam transmitir aos alunos gosto por aquilo que fazem e conseguiam fazer do processo de

ensino-aprendizagem, mais do que aprender, uma forma de crescer a todos os níveis.

Quanto à disponibilidade, tencionávamos ser docentes prestáveis e disponíveis para com os nossos alunos, auxiliando-os sempre que necessário. Em todo o nosso percurso enquanto treinadoras/formadoras de crianças, sempre fomos caracterizadas como pessoas dinâmicas e inovadoras, já que esses aspectos fazem parte do treino desportivo e dos campos de férias, pelo que nos sentíamos preparadas para trabalhar essas vertentes durante a leccionação no estágio pedagógico.

Ambicionávamos ainda explorar as actividades propostas com o intuito de crescermos a nível pessoal e profissional e conseguirmos também esse impacto positivo durante a nossa acção como professoras.

2.1.2. Participação na Escola

Anteriormente ao estágio, pretendíamos fazer parte integrante e participante do agrupamento ao qual pertencíamos, não nos assumindo apenas como professoras estagiárias, mas procurando aprender o máximo possível com a experiência dos nossos colegas professores e, simultaneamente, sugerir novas metodologias de trabalho que pudessem melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos na educação física. Considerávamos de extrema relevância acompanharmos todo o trabalho desenvolvido pelo grupo de educação física, pois possibilitar-nos-ia aprender como se processavam determinados aspectos, nomeadamente: avaliação; conteúdos programáticos para os determinados anos lectivos; a programação dos espaços de aula e suas rotações; planificação de actividades de carácter desportivo e procedimentos associados.

Todas estas grandezas foram por nós consideradas de extrema relevância, objectivando assimila-las ao longo do estágio para um dia mais tarde poder aplicá-las na nossa carreira docente.

2.1.3. Desenvolvimento e Formação Profissional

Com respeito à formação profissional delineamos várias expectativas antes da nossa actuação como professoras estagiárias, particularmente a criação de rotinas de trabalho, que seria também benéfica para a nossa função como docentes, pois possibilitar-nos-ia adoptarmos um formato de organização de trabalho e,

consequentemente, aproveitarmos ao máximo o tempo de aula e evoluirmos como profissionais.

Relativamente às eventuais dificuldades que seriam apresentadas ao longo do estágio, pretendíamos enfrentá-las de forma activa, pedindo auxílio aos colegas de agrupamento, particularmente aos do grupo de educação física, procurando assim estabelecer novas estratégias de acção para contornar essas dificuldades e melhorarmos a nossa eficiência como professoras.

Ao longo do ano lectivo desejávamos observar o maior número de aulas, de acordo com a nossa disponibilidade, pois considerávamos de extrema relevância aprofundar a minha aprendizagem através da observação. Objectivámos observar as aulas semanais das nossas colegas estagiárias, bem como as mensais do professor Nuno Barroso, esperando conciliar mais algumas aulas do que as que tinham de constar, obrigatoriamente, no dossier de estágio. Acreditávamos que o papel de observador de uma aula oferecia-nos outros ângulos, aos quais não temos acesso quando estamos dentro do espaço de aula, dando-nos também uma outra visão sobre aspectos práticos que temos de considerar e que não são facilmente perceptíveis durante a leccionação. Admitíamos que, depois de observarmos criticamente um aspecto menos positivo na aula de um colega, seria mais fácil controlarmos a sua verificação numa próxima aula, melhorando a qualidade da nossa actuação como professores e, consequentemente, favorecendo o cumprimento dos objectivos da aula e o processo de ensino-aprendizagem.

2.1.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

A nossa experiência como treinadoras desportivas, quer com crianças, quer em contexto de ginásio, permitia-nos estar familiarizada a trabalhar por objectivos e a estabelecer, periodicamente, novas metodologias de actuação para conseguirmos cumprir com os objectivos pré-estabelecidos. No seguimento dessa experiência, considerámos, anteriormente ao estágio, que o sentimento de responsabilidade, preocupação e compromisso com a aprendizagem dos meus alunos não seria uma novidade com a qual teríamos de lidar.

De acordo com o nosso perfil de treinadoras, acreditávamos que seria fácil estabelecermos uma relação pedagógica saudável com a nossa turma e com os nossos alunos, já que não nos assumíamos como líderes predominantemente autoritários ou demasiado permissivos. Normalmente conseguíamos gerir bem um

grupo de alunos/pessoas, sem ter que nos tornar autoritárias e conseguíamos gerir satisfatoriamente a nossa actuação como líderes. Quanto aos princípios de procedimento relativos aos processos de planeamento, realização e avaliação dos alunos, prevíamos aplicar todos os ensinamentos adquiridos ao longo do primeiro e segundo ciclo de estudos.

2.1.5. Cronograma Semanal

Ao longo de todas as semanas de aulas, confiávamos organizar o tempo de forma a poder cumprir, sempre que possível, o maior número de tarefas de entre as referenciadas no quadro seguinte:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<ul style="list-style-type: none"> - Observar a aula da estagiária Vera Simões (90'); - Auxiliar na direcção da turma de estágio do oitavo ano (45'); - Assistir/participar no atendimento aos EE (45'). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a aula da estagiária Raquel Freitas (45'); - Observar a aula do orientador Nuno Barroso (90'); - Leccionar a aula da turma de estágio do oitavo ano (90'). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar as aulas das estagiárias Marta Moreira (45') e Vera Simões (45'); - Reunir com o orientador Prof. Nuno Barroso e restante núcleo de estágio (120'). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a aula do orientador Nuno Barroso (45'). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a aula da estagiária Raquel Freitas (90'); - Observar a aula da estagiária Marta Moreira (90'); - Leccionar a aula da turma de estágio do oitavo ano (45').

Figura I – Cronograma idealizado no início do estágio pedagógico

À semelhança do que aconteceu nas semanas que decorreram até ao momento da enumeração das expectativas iniciais, tínhamos consciência que nem sempre seria possível conciliarmos todas as tarefas descritas com a nossa actividade profissional. De qualquer forma, comprometemo-nos a cumprir semanalmente, como havíamos cumprido até ao momento, as tarefas obrigatórias definidas no guia de estágio pedagógico, assinaladamente: a leccionação das aulas da nossa turma de estágio; o acompanhamento à direcção de turma com a directora da turma de estágio; observação semanal de, pelo menos, uma aula das nossas colegas estagiárias; e observação de, no mínimo, uma aula mensal do orientador professor Nuno Barroso.

2.2. Projecto de formação inicial

Quanto às nossas competências antes de iniciado o estágio, tínhamos noção dos nossos pontos fortes, sendo as principais características positivas como

formadoras a proactividade, disponibilidade, facilidade de comunicação e explicitação, competência, espírito de liderança, capacidade de inovar e idealizar, persistência, segurança na acção pedagógica, experiência e facilidade em lidar com crianças, emissão frequente de reforço positivo e estabelecimento de regras de funcionamento dentro de um espaço de aprendizagem.

Quanto aos pontos fracos elucidados antes do estágio, como futuras professoras, pudemos apontar a exigência demasiada que apostávamos nas crianças, que surgiu como consequência da exigência do treino desportivo. Tínhamos a ideia de que esta exigência, em contexto escolar, teria de ser moderada, sendo do nosso conhecimento que pedagogicamente prevalecia o respeito pelo ritmo individual de aprendizagem dos alunos, com todas as suas particularidades e com o que estas significam na aprendizagem da unidade curricular que iríamos leccionar. Assumimos também a dificuldade que temos em aceitar que um aluno não é capaz de fazer algo, pois iríamos sempre acreditar que conseguiria e iríamos persistir até que o aluno alcançasse essa aprendizagem, pelo que teríamos também de moderar esse idealismo / perfeccionismo em relação às crianças e teríamos de respeitar os seus próprios ritmos de aprendizagem. Ainda nos pontos fracos, pudemos apontar a capacidade de liderança afincada, que associada à nossa exigência podia fazer com que não admitíssemos faltas de respeito ou incumprimentos das regras de funcionamento da aula pré-estabelecidas, apresentando tendência para aumentar o tom de voz drasticamente perante estas situações e podendo actuar de forma severa na atribuição de castigos eficazes.

Quanto às oportunidades / possibilidades de melhoria, enunciámos os objectivos que pretendíamos atingir com o estágio pedagógico, que resumiam os objectivos de qualquer aspirante a professor estagiário de educação física: exercer a profissão de professor de EF; responder às exigências da formação desportiva e cultural de crianças e jovens adultos; promover actividades físicas e desportivas adaptadas às situações de forma original e motivante; aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos bem como os princípios didácticos e metodológicos do ensino da educação física; adequar os conhecimentos anteriormente adquiridos à população alvo bem como ao contexto social e cultural em que esta se insere; procurar soluções didácticas e currículo de instrução, planificação e organização da turma, adequadas ao programa nacional de educação física; analisar os processos de ensino à luz dos princípios da didáctica; desenvolver as funções da docência tendo

em conta a relação entre objecto – tarefas – objectivos – conteúdos; desenvolver competências instrumentais, intergrupais e sistémicas; utilizar métodos e instrumentos de observação facilitadores da aquisição e das habilidades de ensino, fundamentais para a investigação no ensino da educação física; empregar como instrumentos de intervenção pedagógica a observação e análise de dados com o intuito de diagnosticar situações educacionais específicas; desenvolver eficazmente processos de planeamento, realização e avaliação do ensino; consolidar aprendizagens através da auto-aprendizagem orientada; resolver os problemas inerentes ao desenvolvimento da docência; desempenhar correctamente cargos e funções requeridas no âmbito da administração e gestão escolar.

2.3. Caracterização da escola

Sendo o estágio pedagógico realizado em contexto escolar, assume-se como imprescindível a caracterização da escola onde teve lugar o estágio, descrevendo os vários contextos convergentes que constituem a sua caracterização, particularmente: o contexto histórico; contexto social, cultural e económico (actividades económicas e serviços; problemas sociais); localização geográfica e enquadramento; caracterização escolar da população deste ano lectivo (constituição da população do agrupamento escolar) e caracterização física da escola.

2.3.1. Contexto Histórico

Segundo a informação disponibilizada no seu site oficial, a escola de segundo e terceiro ciclos da Martim de Freitas, foi criada como preparatória em 1972, devendo o seu nome de Martim de Freitas ao alcaide da cidade de Coimbra (século XIII). Esta transitou para ensino unificado em 1983 e transformou-se em escola de primeiro e segundo ciclo em 1988, passando a agrupamento de escolas Martim de Freitas em Julho de 2003. Deste agrupamento de escolas, fazem parte a escola de segundo e terceiro ciclos da Martim de Freitas e as escolas básicas de primeiro ciclo de Montes Claros, Santa Cruz, Olivais, Celas, Conchada, Coselhas e do Hospital Pediátrico. A partir do ano lectivo 2008 / 2009, os jardins-de-infância dos Olivais e de Montes Claros passaram a fazer também parte deste Agrupamento.

2.3.2. Contexto social, cultural e económico

Salientámos a importância da implantação da escola básica de segundo e terceiro ciclos de Martim de Freitas numa cidade como Coimbra, com uma enorme riqueza patrimonial e diversificação de recursos educativos.

Já que a localização da escola é em Celas, realizámos o levantamento das actividades económicas, serviços e instituições culturais e desportivas existentes.

2.3.2.1. Actividades económicas e serviços

Celas tem ao seu dispor várias actividades económicas de comércio generalizado, nomeadamente pequenas lojas, supermercados, centros comerciais com diferentes classes de comércio, bem como restaurantes e cafés.

No que concerne a serviços ao público, tem à sua disposição bancos, correios, escritórios, etc. Se atendermos aos serviços de saúde disponíveis, verificámos os hospitais da universidade de Coimbra (HUC), hospital pediátrico, instituto maternal, instituto português de oncologia, instituto biomédico de investigação da luz e da imagem (IBILI), centros de saúde, clínicas privadas, laboratórios de análises clínicas e vários consultórios.

Relativamente a serviços públicos e privados de ensino superior, temos a faculdade de economia da universidade de Coimbra, a escola superior de enfermagem e o instituto Miguel Torga;

Analogamente a instituições culturais e desportivas, podemos usufruir dos serviços da casa municipal da cultura, da biblioteca municipal, instituto de juventude, mosteiro de Celas, piscina de Celas, pavilhão dos Olivais e os clubes desportivo de Celas, clube náutico académico de Coimbra, Olivais futebol clube.

De instituições sociais, temos ainda ao dispor creches e ateliês de ocupação de tempos livres, bem como igrejas locais.

2.3.2.2. Problemas sociais

Do vasto número de serviços e actividades económicas acima descritos, surgem alguns problemas sociais, nomeadamente: o deficiente aproveitamento das instituições supracitadas; o elevado número de construções que ao longo das últimas décadas têm ocupado os espaços verdes existentes, evitando a criação de áreas propícias a uma convivência saudável nos tempos de lazer; um trânsito desbocado, principalmente na zona que circunda a escola, o que dificulta o acesso

automóvel à escola por parte dos pais e professores, muitas vezes colocando em perigo a segurança dos alunos.

2.3.3. Localização Geográfica e Enquadramento

A escola fica situada na parte norte da cidade de Coimbra, na área de Celas (freguesia de Santo António dos Olivais), entre a via circular interna e a Alameda Dr. Armando Gonçalves, ocupando parte da antiga quinta de Guimarães.

O acesso principal faz-se por uma rua sem saída transversal da avenida *Calouste Goulbenkian*. Esta rua serve, também, as traseiras dos edifícios dos centros comerciais da referida avenida e de um hotel, resultando daí um escoamento de tráfego por vezes bastante difícil nas horas de entrada e saída das aulas, já referenciado anteriormente.

A norte da escola situam-se os HUC e o IBILI, a leste o hospital pediátrico e o mosteiro de Celas.

2.3.4. Caracterização da população escolar no ano lectivo 2011 / 2012

Com o objectivo de oferecer uma educação global, torna-se indispensável o conhecimento efectivo de toda a comunidade escolar, para se gerir um currículo adequado às necessidades pessoais e sociais de todos os alunos.

2.3.4.1. Constituição da população do agrupamento escolar

A população escolar da escola básica de segundo e terceiro ciclo da Martim de Freitas, no ano lectivo 2011 / 2012 foi de mil e setenta e oito indivíduos, dos quais cento e vinte e dois são docentes, quarenta e oito são funcionários não docentes e novecentos e oito são alunos. É importante referir que estes valores alteram-se de ano para ano.

No que caracteriza os alunos desta escola, existem: cinco turmas de terceiro e quarto anos, perfazendo um total de cento e quatro alunos; nove turmas de quinto ano, somando um total de cento e setenta e três alunos; nove turmas de sexto ano, completando cento e noventa e sete alunos, oito turmas de sétimo ano, juntando cento e oitenta alunos; seis turmas de oitavo ano, constituindo um total de cento e trinta alunos e seis turmas de nono ano, garantindo a soma de mais cento e trinta e quatro alunos.

2.3.5. Caracterização Física da escola

A escola é constituída por seis blocos, distribuídos por vários patamares, por um pavilhão gimnodesportivo e três campos de jogos (mais três espaços de recreio com balizas e uma tabela de basquetebol). No bloco C (bloco administrativo) situa-se a maioria dos recursos educativos facilitando o seu acesso e utilização a toda a comunidade escolar.

Considerámos apenas pertinente referenciar as instalações que convergiram com o ensino da EF, sendo elas: um pavilhão gimnodesportivo; um gabinete do grupo de educação física e dança; uma arrecadação; uma sala de apoio; um gabinete de aptidão física; quatro balneários; duas casas de banho; bancadas e dois espaços desportivos exteriores. Estes espaços exteriores são o espaço 3 (com caixa de salto em comprimento, dois campos de voleibol e uma tabela de basquetebol) e o espaço 4 (com campo de futebol, duas tabelas de basquetebol e uma pista de velocidade).

2.4. Caracterização do grupo de educação física

O grupo de educação física e dança é constituído por quinze professores, sendo quatro deles professoras estagiárias. Assim faremos a caracterização de cada um deles com referência ao ciclo em que leccionaram e aos cargos que exerceram na escola, distribuídos em três categorias: professores de segundo ciclo, professores de terceiro ciclo e professoras estagiárias.

Os professores que leccionaram EF no segundo ciclo foram: professora Ana Marta, que leccionou paralelamente ao segundo e terceiro ciclos; professor Mário Filipe, também responsável pelo desporto escolar de futebol (escalão de infantis), sendo também o coordenador do desporto escolar, coordenador do grupo de educação física e dança e director das instalações desportivas; e professor Pedro Mendes, tendo assumido também funções de director de turma.

Os professores que leccionaram, neste ano lectivo, EF no terceiro ciclo foram: professora Filipa Oliveira, que assumiu funções de direcção de turma; professor Francisco Louro, que leccionou no centro educativo dos olivais (CEO); professor Francisco Pinto, sendo também o responsável pela página da escola, apoio aos gabinetes e sistemas informáticos; professor Joaquim Rocha, que leccionou no

CEO; professor Miguel Santos, sendo também o responsável pelo desporto escolar de futebol (escalão de iniciados) e pelo gabinete de aptidão física; professor Nuno Barroso, assumindo também funções de director de turma e orientador de estágio do terceiro ciclo da FCDEF-UC; Paula Ruas, docente do terceiro ciclo apenas na opção de dança e no clube de dança; Rui Silva, sendo também o responsável pelo desporto escolar de badminton e director de turma.

Quanto à caracterização do núcleo de estágio pedagógico deste ano lectivo da escola do segundo e terceiro ciclos da Martim de Freitas, as professoras estagiárias da FCDEF-UC foram: Marta Moreira, professora de EF ao terceiro ciclo e realizando assessoria à DT da sua turma; Raquel Freitas, dando aulas de EF ao terceiro ciclo e realizando assessoria à DT da sua turma; Sandra Ornelas, docente de EF do terceiro ciclo, realizando cargo de assessoria à DT da sua turma, por fim, Vera Simões, estagiária de EF do terceiro ciclo e realizando assessoria à DT da sua turma.

2.5. Caracterização da turma de estágio

A nossa turma do oitavo ano é composta por vinte e quatro alunos, dos quais treze elementos são do sexo feminino e onze do sexo masculino. A idade dos alunos está compreendida entre os doze e os catorze anos (nove alunos com doze anos, treze alunos com treze anos e dois alunos com catorze anos). As disciplinas de opção da turma são a expressão plástica e espanhol. A turma tem dois alunos com retenções, um com uma retenção e outro com duas retenções. É de salientar ainda que, com excepção de dois alunos, todos os restantes têm como objectivo o ensino superior.

Com problemas de saúde, a turma tem três elementos: um aluno com défice de atenção / concentração com uma personalidade emocionalmente imatura (tem consultas no hospital pediátrico e toma medicação); uma aluna com asma (tendo indicações médicas específicas para a disciplina de educação física) e um aluno com SA, a quem irei chamar Leonel.

Todos os alunos têm pelo menos um irmão com excepção de uma aluna, que não tem nenhum, uma segunda aluna que tem dois irmãos, uma terceira aluna com três irmãos e uma quarta aluno com dois irmãos. Todos os alunos vivem com os pais

e irmãos, à excepção de uma aluna que vive com a mãe e irmã, de uma segunda aluna que vive com a mãe, padrasto e irmãos e de uma terceira aluna que vive com a mãe e irmãos.

Os encarregados de educação (E.E.) são maioritariamente mães, em dezassete dos alunos, e os restantes sete encarregados de educação são pais. Apenas dois alunos estão inscritos na disciplina de religião moral.

Quanto aos alunos que transitaram, nenhum apresentou nível inferior a três. Os alunos que ficaram retidos no ano lectivo anterior beneficiam de um plano de acompanhamento, o aluno que teve apenas uma retenção – que obteve nível dois nas disciplinas de língua portuguesa, inglês, história, geografia, matemática e ciências físico-químicas (CFQ) – e o aluno que obteve duas retenções – que alcançou nível dois às disciplinas de matemática, espanhol, história, geografia e CFQ. Estes dois alunos beneficiaram de um plano de recuperação no ano lectivo anterior. Foram propostos para apoio pedagógico nove alunos, dos quais seis foram propostos para apoio de matemática, três para língua portuguesa, dois para inglês e apenas um para CFQ. Contrariamente, foram propostos para quadro de distinção duas alunas.

Na turma existem três alunos subsidiados pelo serviço de acção social escolar: dois alunos com escalão A e um aluno com escalão B. Uma das alunas subsidiadas com escalão B tem actualmente uma situação económica preocupante, uma vez que a mãe está desempregada, o pai faleceu e o padrasto emigrou no final do ano lectivo anterior.

2.6. Planeamento do processo de ensino-aprendizagem

Esta temática será abordada de acordo com as estratégias planificadas / defendidas desde o ponto de partida do estágio, no início do mês de Setembro, onde apenas tínhamos leccionado duas semanas de aulas de EF. Iremos utilizar as ambições referenciadas por nós no início do estágio pedagógico, aquando da realização do projecto de formação individual, para nos aproximarmos o mais possível da situação real em que objectivámos planear o processo de ensino-aprendizagem, dividindo-as em três partes: planeamento, realização e avaliação.

2.6.1. Planeamento

De acordo com a experiência que tínhamos como professoras estagiárias até ao momento, encarámos o planeamento das aulas como uma das maiores dificuldades a enfrentar. A planificação para um ano de escolaridade com várias matérias a leccionar em espaços específicos que se alteram periodicamente e com objectivos pré-determinados, era uma tarefa que desconhecíamos por completo e acreditámos que seria a mais exigente de todas. Pretendíamos ampliar os nossos conhecimentos relativamente aos exercícios a propor para cada nível que os alunos apresentassem, às progressões pedagógicas que devíamos utilizar para atingir cada objectivo e aos métodos de ensino que deveríamos adoptar.

Projectarmos as aulas de acordo com os espaços e as matérias pré-definidas já era, na altura, uma dificuldade e certamente que à medida que o estágio avançasse, continuaria a ser um grande obstáculo com o qual teríamos que lidar. Uma vez que nos sentíamos menos familiarizadas com algumas modalidades, pois nem todas foram abordadas durante a licenciatura (como são os casos do badminton, ginástica acrobática e salto em altura), considerámos inicialmente que deveríamos debruçar-nos mais sobre essas, bem como sobre as modalidades que, apesar de fazerem parte da nossa formação académica, não nos sentíssemos tanto à vontade para as leccionar. Deveríamos basear-nos numa pesquisa exaustiva nestas matérias de forma a tornar a sua leccionação mais segura e o mais concordante possível com o programa nacional de educação física. Pretendíamos concluir este ano lectivo com estas bases já consolidadas, permitindo-nos elaborar um plano de aula para as diversas idades sem grandes dificuldades.

O planeamento de todas as actividades lectivas apresenta-se como um enorme pilar no processo de ensino-aprendizagem, aliado à necessidade de se cumprir o programa nacional de educação física estipulado para o oitavo ano de escolaridade. Partindo desse princípio, objectivámos reter o auge de informações relativamente a todos os aspectos a considerar na planificação, não nos restringindo apenas ao ano de escolaridade em que estávamos a leccionar, mas também ao nono ano de escolaridade, pois tínhamos a oportunidade de acompanhá-lo através das aulas do orientador nuno Barroso e de uma das colegas estagiárias Marta Moreira.

Prevemos observar o máximo de aulas que conseguíssemos, não só do orientador e das colegas estagiárias, como também dos restantes professores do grupo de educação física. À semelhança do que tinha acontecido até ao momento

(términos do mês de Setembro), programámos reflectir com as nossas colegas e com o orientador de escola todas as dificuldades e dúvidas que pudessem surgir sobre a leccionação, de forma a colmatar todas as dificuldades que fossem aparecendo.

2.6.2. Realização

Acreditámos que esta seria a parte mais fácil ao longo do ano lectivo, pois a grande experiência que tínhamos em leccionar crianças deu-nos algumas bases no controlo da turma, adaptações ao plano de aula, emissão de FB e principalmente na gestão da relação professor - aluno. Curiosamente, começamos o estágio pedagógico com esta segurança de que não seria muito diferente e consideramos positiva a interacção inicial com os alunos e a gestão da aula.

Quanto aos tipos de FB, sentiamo-nos à vontade quanto aos FB de reforço, embora tínhamos já a noção que os FB prescritivos e descritivos não seriam de tanta frequência, pelo menos enquanto não dominássemos completamente as determinantes técnicas de cada gesto técnico e/ou elemento que constituiria cada matéria a leccionar. Com o tempo, percebemos que não estava adquirida a capacidade de fechar ciclos de FB e que este era um conceito desconhecido do ponto de vista consciente da nossa acção pedagógica.

Outra novidade considerada no início do estágio foi o pedagogicamente correcto, pois o treino desportivo tem a particularidade de se criar uma grande relação de confiança e espontaneidade entre treinador – atleta, o que muitas vezes acaba por diminuir a pedagogia em relação à forma como se transmite uma determinada informação e à linguagem utilizada para se repreender um aluno. Essa foi uma dificuldade que tentámos superar aula após aula, tentando-nos conter na linguagem usada e nas estratégias de castigos utilizadas perante um dado comportamento desviante, pois tínhamos tendência para sermos demasiado rigorosas.

2.6.3. Avaliação

Apesar de estarmos habituadas a avaliar periodicamente as nossas atletas, através da utilização de grelhas com critérios de êxito para cada elemento técnico como forma de as preparar para as competições, sentíamos inicialmente necessidade de dominar cada critério de avaliação que caracterizariam cada nível

relativamente a cada matéria que leccionar, pois durante as aulas da unidade temática de avaliação diagnóstica foi um aspecto que nos dificultou a avaliação dos alunos, tendo sido necessárias duas aulas para fazer a avaliação de diagnóstico de voleibol e salto em comprimento.

Outra grande dificuldade relativamente às avaliações de diagnóstico que efectuámos, foi ter de aprender a identificar vários critérios de êxito de uma modalidade colectiva, em situação de jogo. Como estávamos habituadas a avaliar uma modalidade individual, é muito mais fácil, rápida e eficaz a avaliação de modalidades individuais (como o salto em comprimento e a ginástica de solo), pois facilmente se verifica se o aluno realiza ou não determinado critério. Já nas modalidades colectivas (como o voleibol, basquetebol ou badminton) foi mais difícil fazer essa verificação, pois a formação dos grupos de trabalho influencia directamente a actuação de cada aluno e corremos o risco de não avaliarmos correctamente o nível do aluno em questão devido ao par/grupo com quem este trabalha. Para além de que, num jogo, um aluno tem sempre menos protagonismo, pois podemos estar cinco minutos a olhar para um aluno e só poder avaliá-lo no gesto técnico da manchete, se os seus colegas não criarem condições para que este possa realizar o passe de frente ou até mesmo o serviço por baixo. Consideramos difícil, injusta e subjectiva a avaliação de modalidades colectivas.

Consideramos que evoluímos, aula após aula, catalisando a evolução como professora através das várias críticas construtivas que fomos absorvendo do professor Nuno Barroso e das colegas estagiárias Marta Moreira, Raquel Freitas e Vera Simões. O FB que fomos obtendo de cada um destes e as reflexões que realizámos em conjunto após as aulas, contribuíram imenso para a nossa evolução e para o crescimento de qualquer uma de nós como profissionais e pedagogos de desporto. Para além da opinião dos meus colegas e orientador, achamos sem dúvida fundamental a auto-reflexão que fizemos após cada aula, até porque fomos as primeiras a fazer esse balanço e há sempre aspectos que nos passaram despercebidos e que os nossos colegas ou orientador salientaram. Essa necessidade de nos auto-criticarmos aumentou a consciência que tínhamos do que era esperado e isso ajudou-nos a melhorar de aula para aula, buscando a perfeição em cada aula que demos, pois em cada uma delas havia sempre algo a melhorar.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Evolução operada no estágio e formação inicial

Em primeiro lugar, o que se aprende está fortemente influenciado por aquilo que já se conhece, o que vem chamar a atenção para o papel desempenhado pelo conhecimento prévio na aquisição de novos conhecimentos (Vosniadou & Brewer, 1987).

Relativamente à nossa evolução ao longo do estágio, iremos reflectir sobre as críticas/reflexões emitidas pelo orientador e colegas de estágio de acordo com a observação que realizaram das nossas aulas, confrontando-as com as reflexões críticas das últimas aulas. Esta medida tem como objectivo principal apurar a nossa evolução enquanto professoras estagiárias.

Nas primeiras aulas, as críticas emitidas pelo orientador e colegas estagiárias convergiam para algumas dimensões específicas, nomeadamente para a instrução inicial, gestão de tempo e instrução final. Passamos então a descrevê-las e a reflectir sobre quais foram melhoradas e consolidadas e quais ficaram por consolidar.

Na dimensão instrução, relativamente à instrução inicial, era frequente a aula iniciar depois da hora prevista, devido aos atrasos na montagem e preparação do material para as aulas (consequentes da actividade profissional que terminava trinta minutos antes do início da aula, que tinham de ser geridos entre deslocações, estacionamento na escola, disponibilização do material e montagem do material). Nestas situações, o orientador Nuno Barroso teve um papel fundamental, já que foi algumas vezes solicitado para disponibilizar o material e para auxiliar na sua montagem, de forma a minimizar os atrasos na aula. Estes atrasos provocavam uma imensa ansiedade, que interferia directamente na instrução inicial, onde não conseguíamos cumprir os objectivos da instrução, ficando algumas componentes técnicas por apresentar devidamente. Também associado a estes atrasos, foi criticado o clima de aula, que muitas vezes ficava condicionado por esta ansiedade, já que nos tornávamos menos tolerantes para com comportamentos fora de tarefa e conversas dos alunos.

No seguimento destas reflexões, o orientador aconselhou-nos a chegar à escola mais cedo para podermos ter tempo de acalmar e de poder iniciar a aula sem ansiedade e sem pressão relativamente à gestão de tempo, o que foi difícil de concretizar, até metade do segundo período, onde nos sentimos obrigadas a diminuir drasticamente a nossa actividade profissional para podermos melhorar a qualidade da nossa acção enquanto estagiárias. Quando isto aconteceu houve uma melhoria significativa na instrução inicial, já que a montagem antecipada do material, a possibilidade de reler o plano de aula e os conteúdos que tínhamos de focar catalisaram o clima de aula e a calma e confiança na instrução inicial. Fomos congratuladas várias vezes pelas nossas colegas e orientador pela qualidade da instrução já que demonstrámos a capacidade de seleccionar e abordar as determinantes técnicas dos gestos a introduzir/consolidar utilizando a demonstração como recurso. Outra crítica apontada foi também o consumo de tempo efectivo de aula na instrução inicial devido à formação de grupos, que ficou consolidada no final do estágio com recurso à utilização dos grupos formados afixados no início da aula.

Ainda na dimensão instrução, relativamente à condução da aula, tínhamos tendência para realizar algumas colocações de costas e para circular pelo centro do espaço, o que foi corrigido e consolidado no final do estágio. Em termos de controlo visual sobre a turma, desde o início que nos foi apontado como um aspecto positivo de partida para o estágio, bem como o controlo da turma em termos de disciplina, o que influenciava positivamente, desde o início do estágio o empenho dos alunos, não tendo sido tão visível a nossa evolução operada neste aspecto. Também foi positiva desde o início a capacidade de clarificar comportamentos de desvio e de aplicar estratégias de castigo eficazes.

Relativamente à comunicação, sempre apresentámos tendência para sermos claras e económicas nas intervenções que realizávamos, onde notámos uma evolução na qualidade da informação que transmitíamos. Embora sempre tivéssemos tendência para emitirmos FB, este era inicialmente de reforço/incentivo e descritivo, tendo evoluído ao longo do estágio e aumentado a frequência do FB prescritivo, quinestésio e fecho de ciclos de FB. Devido à experiência com o treino desportivo, também não se notou muito a evolução relativamente à utilização do FB de grupo ou de classe, já que esse era um aspecto já adquirido. No que toca ao questionamento, foi sem dúvida uma melhoria evidenciada ao longo do estágio, já

que tendencialmente fornecíamos a informação aos alunos sem os obrigar a reflectir sobre as aprendizagens realizadas.

Na comunicação sentíamo-nos muito à vontade desde o início, embora tenhamos notado uma grande evolução na segurança e domínio das matérias e na utilização da terminologia adequada aos alunos, que era uma das dificuldades iniciais. Relativamente à gestão de tempo, cremos que foi a melhor evolução, já que apresentávamos muitas dificuldades para cumprir os tempos e a duração das tarefas planificadas. No que respeita à organização e transição de estações, considerámos que foram relativamente rápidas, embora houvesse melhorias depois de definidas as rotinas.

Na conclusão da aula, na instrução final, melhorámos imenso na realização do balanço da aula, quer em relação à extensão e revisão dos conteúdos, aos erros mais observados a nível geral da turma, quer em relação ao reforço positivo do comportamento dos alunos, que foi uma das lacunas apontadas desde o início. Ainda nesta instrução, evoluímos muito na duração desta já que, primeiramente, demorávamos imenso tempo a realizar esta instrução, pois não conseguíamos ser sucintas e económicas no final da aula.

Quanto ao cumprimento do plano de aula, em consequência dos progressos atrás descritos e da aquisição de um maior conhecimento da prática lectiva da EF, verificou-se uma melhoria na escolha e pertinência dos exercícios e estratégias planificadas para o cumprimento dos objectivos, bem como um aumento da predisposição para adaptar o plano de aula às condições e imprevistos que surgiam nas aulas.

3.2. Aprendizagens realizadas

No que diz respeito às dimensões da qualidade de instrução indicadas pelo orientador Nuno Barroso, que foram adoptadas e trabalhadas pelo núcleo de estágio pedagógico ao qual pertencemos, considerámos pertinente fundamentar a utilização do instrumento de observação e avaliação pedagógica utilizado ao longo do estágio nas aulas das colegas estagiárias e orientador (anexo I – ficha de observação de aula).

Costa y Piéron (1990) realizaram um estudo através da aprendizagem da técnica de Fosbury Flop que enfocam o progresso quantitativo e qualitativo dos

alunos face às variáveis facilitadoras e dificultadoras do processo de ensino-aprendizagem. Assim, apresentamos em seguida a síntese dos resultados do estudo.

Progreso cuantitativo absoluto
<i>Variables facilitadoras</i>
Número de ensayos
Tasa de <i>feedback</i> descriptivo apropiado
Ausencia de comportamientos fuera de tarea
<i>Variables obstaculizadoras</i>
Comportamientos fuera de tarea
Comportamientos desviados
Progreso absoluto cualitativo
<i>Variables facilitadoras</i>
Alto tiempo de actividad motriz específica
<i>Feedback</i> interrogativo específico apropiado
<i>Feedback</i> descriptivo específico apropiado
Los alumnos centran su atención sobre la performance de otros alumnos
<i>Variables obstaculizadoras</i>
Bajo tiempo de actividad motriz específica
Tasa elevada de comportamientos fuera de tarea
Tasa elevada de <i>feedback</i> inapropiado
Comportamientos sin relación con la tarea a aprender
Progreso cualitativo relativo
<i>Variables facilitadoras</i>
Nivel elevado de práctica motriz específica (Práctica analítica)
Tasa elevada de <i>feedback</i> auditivo-visual apropiado
Actividad cognitiva
Alumno centrado en las tareas de aprendizaje
(muy pocos comportamientos clasificados en las categorías "otros")
<i>Variables obstaculizadoras</i>
Nivel bajo del tiempo de actividad motriz específica
Tasa elevada de comportamientos fuera de tarea
Tasa elevada de <i>feedback</i> inapropiado
Muchos comportamientos sin relación con el aprendizaje

Figura II - Variáveis facilitadoras e dificultadoras do processo de ensino-aprendizagem
Costa y Piéron (1990,1991)

Como se pode observar através da figura anterior, os resultados do estudo realizado durante a aprendizagem da técnica de *fosbury flop* no salto em altura, são variáveis facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem o número de repetições, a frequência de FB (feedback) descritivo apropriado e a ausência de comportamentos fora de tarefa. Em contrapartida, foram identificadas como variáveis dificultadoras do processo de ensino-aprendizagem os comportamentos fora de tarefa e os comportamentos de desvio. As conclusões deste estudo vão ao encontro das directrizes fornecidas pelos orientadores, as quais constam da ficha de observação utilizada ao longo do ano lectivo para observar criticamente as aulas leccionadas pelas colegas estagiárias e pelo orientador do núcleo. Assim, de forma a favorecermos o progresso quantitativo dos alunos, devemos, enquanto agentes do ensino, considerar na planificação e na instrução pedagógica o aumento da quantidade de repetições que os alunos realizam de um dado exercício, bem como a frequência e pertinência do FB descritivo relativamente aos erros dos alunos,

certificando-nos que não ocorram comportamentos fora de tarefa. Relativamente a estas considerações e analisando o nosso progresso ao longo do estágio, podemos afirmar que inicialmente, quando planeávamos uma aula, não tínhamos ideia da quantidade de repetições de um determinado exercício analítico que cada aluno realizaria no tempo planificado. Esta noção foi construída ao longo das aulas que leccionámos, com a ajuda das críticas construtivas do orientador e das colegas de estágio após observação das minhas aulas.

Em inúmeras situações, não conseguimos percepcionar sozinhas as lacunas da intervenção pedagógica apenas com recurso à nossa vivência, sendo por isso fundamental que um terceiro nos comunicasse essas lacunas que nos passaram despercebidas. Sobre este aspecto, consideramos pertinente destacar a forma como o núcleo de estágio dinamizou as sessões de reflexão crítica sobre as aulas, uma vez que iniciávamos sempre a reflexão pela estagiária que tinha leccionado a aula, seguindo-se a (s) colega (s) que tinham assistido e observado a aula, finalizando com uma reflexão detalhada e construtiva do orientador, que focava situações que muitas vezes nenhuma das estagiárias tinha percepcionado. Esta estratégia obrigou-nos a apurar o nosso sentido crítico, tendo-nos conduzido ao longo do ano lectivo para uma reflexão mais consciente do ponto de vista pedagógico e mais completa e exigente do ponto de vista crítico.

Ainda no âmbito do estudo supracitado, que visa facilitar o progresso dos alunos, a frequência e pertinência do FB descritivo relativamente aos erros dos alunos é também um saber que nos foi inculcado ao longo do estágio e que podemos afirmar que ficou consolidado. Por outro lado, no referido estudo, assume-se como uma necessidade didáctica o controlo da turma, de forma a minimizar os comportamentos fora de tarefa e os comportamentos desviantes que possam ocorrer nas aulas. Assim, torna-se imprescindível clarificá-los sempre que estes sejam observados, utilizando estratégias de castigo eficazes que minimizem o risco dessas situações se repetirem prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do estágio, procurámos que estes comportamentos fossem clarificados e devidamente utilizadas estratégias de castigo eficazes, com recurso frequente a benefícios físicos, como a corrida contínua ou repetições de exercícios de força, que por um lado melhoram a condição física dos alunos e por outro actuam como sanção, devido ao gasto energético que lhes está associado e que os alunos têm tendência a evitar.

Se considerarmos o progresso qualitativo absoluto, são facilitadores do ensino o elevado tempo da actividade motora específica que pretendemos ensinar, o FB interrogativo e descritivo específico apropriado e centrar os alunos na *performance* de outros alunos. Ao reflectir sobre as instruções realizadas ao longo do estágio, podemos afirmar que sempre fomos incentivadas pelo orientador a valorizar o elevado tempo de empenhamento motor dos alunos, quer através da diminuição das instruções iniciais / finais e das realizadas ao longo das aulas, quer através da criação de rotinas específicas eficazes, que minimizaram a inactividade dos alunos nas aulas de Educação Física. Relativamente à nossa reflexão sobre estas dimensões, podemos afirmar que fomos eficazes em garantir o elevado tempo de actividade motora na parte fundamental da aula, já que criámos rotinas eficazes na transição de estações e na reunião dos alunos para transmitir FB ao grupo ou à classe. A estratégia adoptada consistiu na contagem de cinco segundo após a chamada dos alunos e os que não estivessem reunidos junto a nós após a finalização da contagem realizavam benefícios físicos (cinco extensões de braços, dez abdominais, cinco cangurus, dez flexões de pernas, etc.) ou arrumação do material no final da aula, sendo pouco apelativas para os alunos, fazendo com que reagissem positivamente ao estímulo.

Relativamente à outra estratégia sugerida pelo orientador - diminuição das instruções iniciais e finais - devemos admitir que esta foi uma estratégia difícil de implementar e consolidar, devido à tendência de dedicar muito tempo às instruções iniciais e finais, ultrapassando com frequência a duração inicialmente planificada. Apenas no final do segundo período conseguimos consolidar esta lacuna, através da planificação mais rigorosa das instruções iniciais e finais, diminuindo a quantidade de conteúdos a abordar, dividindo-os pelas duas instruções, em vez de rever na instrução final os conteúdos que tínhamos abordado inicialmente. A aplicação desta estratégia favoreceu o controlo e cumprimento dos tempos de rotação das estações, que até essa altura, ficavam condicionados pela duração da instrução inicial. Não obstante, a instrução inicial era longa mas pertinente do ponto de vista dos conteúdos abordados e da qualidade de instrução, já que utilizava frequentemente o questionamento e a demonstração nas instruções.

Comparativamente à natureza facilitadora do FB interrogativo e descritivo específico apropriado no processo de ensino-aprendizagem, uma das nossas facilidades desde o início do estágio foi a comunicação com os alunos e a

transmissão de FB descritivo e quinestésico, já que esta foi uma aprendizagem adquirida durante o percurso de treino desportivo de crianças e jovens que pudemos experienciar. Potencializando esta mais valia na comunicação, com referência às críticas construtivas do orientador de escola, foi relativamente fácil consumir a utilização de FB interrogativo, já que apresentávamos tendência para nos excedermos na utilização do FB descritivo sem dar oportunidade aos alunos para demonstrarem se realmente tinham adquirido os conteúdos leccionados nas aulas, como já tínhamos referido. Ao longo do estágio, diminuámos essa tendência, substituindo-a pelo FB interrogativo, onde certificávamos a aquisição de conhecimentos, mantendo os alunos focalizados num determinado conteúdo técnico ou tático.

Costa y Piéron (1990,1991) indicam ainda como catalisador do processo de aprendizagem a estratégia de centrar os alunos na *performance* de outros alunos, que também foi adoptada nas nossas aulas, principalmente quando havia algum aluno na turma com experiência significativa na modalidade em leccionação. Podemos referir como exemplos uma atleta federada de ginástica, que utilizámos como modelo na leccionação da ginástica de solo e ginástica acrobática; dois alunos antigos jogadores de ténis, na leccionação do ténis e um jogador de hóquei em patins, na leccionação da patinagem. Para além destas situações específicas, em termos gerais, recorremos a dois alunos como modelos a seguir em outras modalidades, devido à elevada constância de capacidades e habilidades motoras apresentadas por estes nas várias matérias.

As aprendizagens realizadas não se cingiram apenas à intervenção pedagógica recorrendo às estratégias facilitadoras e dificultadoras do processo de ensino-aprendizagem, defendidas por Costa y Piéron (1990, 1991). Pretendemos ainda focar aspectos relacionados com a melhoria da qualidade pedagógica, tendo por base os resultados obtidos num estudo realizado com alunos do ensino secundário e respectivos professores estagiários. O objectivo do estudo era confrontar a perspectiva dos alunos com a dos professores relativamente à qualidade pedagógica do ensino (Silva e Neves, 2009). Em termos de importância para o processo de ensino-aprendizagem da educação física, os resultados obtidos, indicam que os alunos consideraram, em primeiro lugar, a demonstração por parte do professor dum domínio profundo da matéria que ensina, logo seguido da sequência lógica entre as aulas, e por último a apresentação de forma clara dos

trabalhos e/ou actividades que os alunos devem realizar orientando-os durante a sua realização (Silva e Neves, 2009). Considerando as respostas destes alunos relativamente às suas preocupações sobre a qualidade do ensino, *as suas percepções relativamente às práticas do professor vão para a necessidade de inovação das aulas, das matérias e das tarefas; da informação que necessita de ter do seu desempenho nos momentos da avaliação; nas estratégias pedagógicas de organização que o professor utiliza, nomeadamente na constituição dos grupos-equipas e na necessidade de sentirem mais proximidade e justiça na forma do professor intervir, referindo dever ser tratados de forma igual pelo docente* (Silva e Neves, 2009).

Atendendo aos resultados obtidos neste estudo e confrontando-os com a nossa experiência como estagiárias, consideramos difícil inovar nos exercícios adoptados para trabalhar as várias modalidades, já que a unidade didáctica construída teve por base outras unidades didácticas de anos lectivos anteriores e que se torna difícil afastarmo-nos dos exercícios comuns utilizados nos jogos desportivos colectivos em educação física. Nos exercícios utilizados no aquecimento e alongamentos, consideramos mais fácil inovar, já que existe uma panóplia de jogos desportivos com carácter lúdico que convergem para os mesmos objectivos e que não condicionam a parte fundamental da aula. À sua semelhança, também existem variados exercícios de alongamentos e de força muscular para os vários músculos, tendo sido possível inovar nestes dois casos.

Baseando-nos nos dois estudos atrás referidos e confrontando-os com o percurso pedagógico que tivemos oportunidade de vivenciar, pensamos poder afirmar que as aprendizagens realizadas ao longo do estágio, estruturadas pela transmissão de saberes dos orientadores, adquiriram um suporte científico válido, o que esperamos que venha a conferir maior qualidade ao nosso desempenho enquanto agentes do ensino.

3.3. Experiência do estágio

Sendo o estágio pedagógico o primeiro contacto do professor com a realidade escolar e com os problemas que surgem diariamente na escola (alguns dos quais profundamente superiores aos testemunhados por agentes do ensino), torna-se imprescindível uma reflexão crítica sustentada nas experiências vividas e nas suas consequências no pensar e agir de um professor estagiário.

O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as conseqüências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. (Jackson, 1968).

Assim, consideramos relevante situar a nossa experiência no estágio analogamente às concepções do estágio pedagógico existentes na literatura educacional e na prática profissional, seguida de uma reflexão e justificação da escolha, de acordo com a experiência vivenciada no estágio. Começamos por apresentar as três dimensões da concepção de estágio pedagógico que visam a caracterização de cada uma das concepções de estágio pedagógico, a saber: estágio pedagógico como aplicação da teoria, como prática profissional e como emancipação profissional. Em cada uma das concepções referenciadas, as dimensões e questões orientadoras da análise que se seguem tomam significados distintos.

Dimensões da Concepção de Estágios Pedagógico	Questões Orientadoras da Análise
Conhecimento Profissional	<ul style="list-style-type: none"> •Qual é a natureza do conhecimento profissional? •Quem cria esse conhecimento?
Papel da Reflexão nas Práticas de Formação	<ul style="list-style-type: none"> •Quais são as finalidades da reflexão nas práticas de formação?
Imagem do Professor	<ul style="list-style-type: none"> •Qual é a imagem de professor a valorizar?

Figura III – Dimensões utilizadas na caracterização das concepções de estágios pedagógicos
(Ana Freire, 2001)

Começamos por salientar que estas concepções não são mutuamente exclusivas, já que não existe uma divisão clara entre elas e que estão intimamente ligadas entre si, diferindo apenas na significância atribuída ao conhecimento profissional, papel da reflexão nas práticas de formação e imagem do professor. De acordo com a orientação que recebemos ao longo do ano lectivo, estamos convictas que a concepção do estágio pedagógico que mais se identifica com a experiência vivenciada é o estágio pedagógico como prática profissional, *uma vez que visa a orientação prática para a formação inicial de professores* (Liston y Zeicher, 1991). *Nesta concepção, o estágio surge como uma iniciação à prática profissional, em que as situações vividas são relevantes para o desenvolvimento da sabedoria da prática* (Schulman, 1988). Assim, a arte, flexibilidade, adaptabilidade e intuição são considerados pré-requisitos do professor para lidar com as situações problemáticas

que surgem no panorama escolar. Esta concepção defende ainda o estagiário como aprendiz, inserido na componente prática, no desempenho do ofício, tanto como observador (da realização das aulas do orientador e das colegas de estágio), como observado na leccionação das suas aulas, aceitando as sugestões que lhe são emitidas pelo orientador e colegas de estágio, com vista à aquisição de conhecimento profissional de natureza prática, através da actividade docente. As três dimensões desta concepção assumem significados desiguais dos que caracterizam as outras concepções de estágio pedagógico.

Na dimensão do conhecimento profissional, à semelhança da experiência vivenciada, prevalece o conhecimento profissional de natureza prática e teórica, onde o estagiário adquire conhecimentos enquanto actua profissionalmente. A dimensão da reflexão na prática de formação, exige do estagiário uma reflexão sobre quais as estratégias mais adequadas aos seus alunos e às circunstâncias, conduzindo-o à inquirição, o que obriga à compreensão da problemática, através da criação de soluções adequadas e da avaliação dos próprios resultados.

Se atendermos à imagem do professor, esta concepção assume-o como decisor, tendo no processo de leccionação o papel de diagnosticar os problemas dos alunos na aprendizagem, identificando e implementando as acções mais eficazes e adequadas a cada problemática. Esta concepção corrobora com a ideia do ensino corresponder à tomada de decisões e resolução de problemas (Clark & Peterson, 1986).

Ao confrontar estes princípios com a acção desenvolvida no estágio, esta dimensão parece-nos forçosamente real, já que a aquisição do conhecimento profissional, apesar de ter como base os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do primeiro ano do segundo ciclo de estudos, obteve a sua consolidação através das experiências vividas e decisões tomadas ao longo do estágio, sendo sempre acompanhadas pelo orientador e devidamente criticadas, visando o crescimento profissional através da prática da actividade docente.

Paradoxalmente, verificamos que, por um lado, esta concepção permitiu a realização de erros e tomada de decisões inadequadas em determinadas situações, e por outro, os mesmos foram devidamente inquiridos e reflectidos criticamente, resultando em aprendizagens massivas e consistentes ao longo do estágio, que espero se perpetuem no meu percurso enquanto docente. É de salientar que esta foi a concepção com a qual mais nos identificámos na nossa experiência no estágio,

não desvalorizando nenhuma das outras duas, já que qualquer uma delas possui ideais que completam esta concepção e que, se pudéssemos cruzar os pontos fortes de cada uma delas, construiríamos uma aproximação do professor estagiário perfeito.

3.4. Necessidades de formação contínua

Aprender a ensinar emergiu, nas últimas décadas, como uma questão importante na formação de professores e tem sido equacionado como um processo que ocorre de forma irregular, ao longo de toda a vida profissional dos professores. Porém, o constructo não tem sido usado de forma consistente (Carter, 1990).

A formação contínua visa a manutenção dos conhecimentos adquiridos, pelo que deveria constituir-se não como uma obrigação dos professores, mas como uma necessidade interior de conhecimento, indispensável à garantia da qualidade dos agentes de ensino.

Os professores aprendem a ensinar, pela observação de aulas (Lortie, 1975), aprendizagem através da observação, pelo desempenho na sala de aula, aprendizagem através da acção instrucional (Munby & Russell, 1993; Zeichner, 1993). A aprendizagem através da instrução inicia-se com a frequência da componente prática dos cursos de formação de professores, isto é, nos estágios pedagógicos quando lhes são atribuídas turmas com as quais irão desempenhar o papel de docente. Em consequência, à semelhança de todos os professores que se encontram em estágio pedagógico, adquirimos este ano lectivo os conhecimentos de partida para a actividade docente e estes saberes devem ser actualizados continuamente, através da formação contínua de professores e da aquisição de novos saberes e novas formas de actuação pedagógica uma vez que é uma área do conhecimento que se encontra em constante investigação.

Se atendermos ao artigo "Aprender a ler para ensinar" (Pinto, 1994), podemos ler preocupações manifestadas pelos alunos relativamente aos professores, nomeadamente à *falta de domínio das técnicas que exigem aos alunos; à necessidade de saber o que é essencial num texto; à necessidade de saber estudar; à necessidade de ir ao encontro das dificuldades de estudo dos alunos; à falta de sensibilidade para com os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e à*

incapacidade de ajudar os alunos que têm mais dificuldades (Pinto, 1994). Estas críticas foram realizadas por alunos que, certamente, não terão todos apenas professores estagiários, pelo que sugere uma falta de pedagogia e uma certa incapacidade do universo dos professores em conseguir realizar com êxito as funções para as quais fomos profissionalizados e conduzidos ao longo da nossa formação.

Esta incapacidade relativa a alguns docentes remete-nos para uma tentativa de recuperar essas funções que poderão não estar consolidadas, mesmo considerando extensos anos de actividade docente.

Esta incerteza deveria conduzir todos os agentes do ensino, que trabalham com o intuito de transmitir conhecimentos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para uma garantia da formação contínua na área de intervenção pedagógica, ao longo das suas carreiras profissionais docentes.

4. APROFUNDAMENTO DE TEMA: INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

4.1. Justificação e pertinência do tema

A concepção do autismo passa pela própria concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia; num nível ainda mais básico, passa pela eterna discussão sobre a relação corpo-mente (...) e requer como atitude do profissional modéstia, humildade e cautela. (Bosa, 2002)

De acordo com a legislação nacional, um dos propósitos do Governo é promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. (decreto-lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro).

Partindo do pressuposto que a inclusão é uma necessidade da sociedade e que a escola 2,3 Martim de Freitas assume um papel fundamental na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no processo de ensino – aprendizagem, escolhemos este tema por ser uma realidade com a qual nos deparámos, sendo professoras estagiárias de uma turma com um aluno portador da síndrome de Asperger (SA), que constitui uma doença enquadrada como um transtorno global do desenvolvimento, trazendo consequências relacionadas com as interações sociais.

No que respeita a esta síndrome, caracteriza-se por uma deficiência social muito grave, dominada pelo que poderíamos chamar de extremos de egocentrismo. Todos nós somos egocêntricos, mas estas crianças são extremamente egocêntricas. Elas têm uma incapacidade de realmente reflectir sobre o ponto de vista das outras pessoas. Para além disto, também apresentam padrões restritos de interesse, a existência de rotinas e rituais, peculiaridades de discurso e linguagem, problemas na comunicação não verbal e por vezes falta de coordenação motora (*Susan Martins, 2008*). Atente-se que a educação física é uma disciplina que fomenta as relações interpessoais e que motiva a interacção entre os alunos, havendo uma necessidade

de compreender as regras e de se colocar na posição do colega, de entender o espírito de equipa, de utilizar a comunicação não verbal e de mudar regularmente a organização da aula e as rotinas de trabalho, que são noções extremamente difíceis de serem assimiladas por indivíduos com este transtorno.

A educação especial visa uma ligação da especificidade de cada indivíduo dentro do processo de ensino-aprendizagem com a sua vida diária, englobando a noção de que “[...] a educação tem como princípio fundamental a capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada quanto a qualquer tentativa de previsão, ou seja, de antecipadamente indicar com precisão as possibilidades de cada um.”(Mazzota, 1987). A educação especial fornece-nos instrumentos direccionados para as necessidades educativas especiais de cada aluno, que podem e devem ser conduzidos para a educação física escolar, que se constitui numa dimensão de formação humana pela especificidade de conciliar saberes teórico-práticos com a motricidade de cada indivíduo, com habilidades e conjuntos de valores.

Pela dificuldade por nós experienciada nas interações sociais, bem como pelas dificuldades percebidas entre os próprios alunos da turma em lidar com esta existência, considerámos pertinente desenvolver este tema ao longo do nosso relatório de estágio, onde podemos partilhar as experiências e estratégias de ensino adoptadas para aprender a lidar com esta certeza.

Conhecendo a importância do processo de inclusão, quando fomos informadas que na turma teria um aluno com NEE surgiram muitas dúvidas na nossa cabeça que teriam de ser esclarecidas: Que síndrome é esta? De que forma se manifesta? Quais são os traços característicos dos portadores desta doença? Como trabalhar este aluno tendo em vista que somos professoras estagiárias? Será que a experiência que temos com crianças me é suficiente para saber lidar com esta realidade? Em que medida os conhecimentos teóricos e as experiências práticas que tivemos durante o nosso percurso académico seriam suficientes para trabalhar com este aluno?

Apercebemo-nos que estas questões, nos poderiam acompanhar no decorrer do estágio, às quais teríamos de descobrir as respostas e descobrir, por nós mesmas a verdade por detrás das respostas.

Neste caso específico, o acompanhamento escolar da educação especial é realizado por uma professora, que terei de manter em anonimato, que desde as primeiras reuniões fez questão de caracterizar esta patologia e referir o perfil de

funcionalidade do aluno, alertando-nos para a melhor forma de lidar com ele e o tipo de questões / comportamentos / atitudes que deveremos evitar nas aulas enquanto docentes deste aluno em particular. A título particular, o acompanhamento do aluno em estudo é realizado por uma psicóloga, Ana Santos, que auxiliou e guiou no desenvolvimento deste tema relativo ao seu paciente.

Desta forma esperamos, com o desenvolvimento deste tema ao longo do relatório de estágio, poder contribuir para a inclusão adequada de crianças com SA na educação física escolar, assumindo o papel de professora estagiária com responsabilidade e com os saberes suficientes para adaptar correctamente o processo de ensino – aprendizagem aos alunos com esta patologia, assegurando a nossa função na transmissão do currículo, sem perder de vista a sensibilidade e pedagogia necessárias a este desafio.

4.2. O conceito de NEE

O conceito de NEE responde à democratização das sociedades em prol da integração e que proporciona uma igualdade de direitos, concretamente no que respeita à não discriminação devido à raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a todas as crianças e adolescentes (Correia, 1997).

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação apropriada.” (Brennan, 1988).

Correia (1993), refere-se a NEE relacionando crianças e adolescentes que não acompanham currículo normal, tornando-se necessário proceder a adaptações curriculares adequadas à sua problemática.

Marchasi e Martin (1990) referenciam os alunos com NEE como aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, eu exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

As NEE podem-se classificar em dois grandes grupos, NEE permanentes e NEE temporárias. Segundo Correia (1997) NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno, durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. Para este autor, as NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-as às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento (embora na legislação actual estas dificuldades não estão abrangidas pela educação especial, só estão os NEE de carácter permanente, pelo que são os professores do ensino regular que elaboram as respostas educativas para estes alunos.)

São tipos de NEE permanentes as seguintes problemáticas: de carácter intelectual - deficiência mental; dotados e sobredotados; de carácter sensorial – cegos e amblíopes, surdos e hipoacúsicos; de carácter emocional – psicoses e outros comportamentos graves; de carácter motor – paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular e outros problemas motores; de carácter processológico – dificuldades de aprendizagem; outros problemas de saúde – sida, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, etc; traumatismo craniano e autismo, no qual está inserida a SA (Tony Hattwood, 2010).

4.3. A legislação em vigor: decreto-lei n.º 3/2008

O decreto-lei (DL) n.º 3/2008, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo *visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes 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* (DGIDC, 2008).

O nosso aluno encontra-se abrangido por este normativo legal, pois apresenta NEE decorrente de alterações estruturais (a nível neurológico) de carácter permanente, das quais resultam dificuldades continuadas na área do relacionamento interpessoal e da participação social.

Segundo a direcção geral de inovação e de desenvolvimento curricular (DGIDC, 2008), este DL enquadra-se no propósito de *inclusão educativa e social, no acesso e sucesso educativo, na autonomia, estabilidade emocional, promoção da igualdade de oportunidades, preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE de carácter permanente.*

Desta forma, o DL procura enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos que apresentam limitações significativas na actividade e participação, limitações estas decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente (DGIDC, 2008). Estas respostas educativas pressupõem vários processos: referenciação (comunicação de situações que possam indiciar a existência de NEE de carácter permanente); avaliação (o que se pretende avaliar e como se vai avaliar a existência de NEE); seguida de um relatório técnico-pedagógico (perfil de funcionalidade do aluno, razões que determinam as NEE e respostas/medidas educativas a adoptar) e elaboração do programa educativo individual (PEI) – documento que visa o direito à equidade educativa dos alunos com NEE, respondendo às necessidades específicas de cada aluno.

Esta legislação prevê ainda medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino-aprendizagem, onde devem estar descritas as áreas curriculares e disciplinas, objectivos e competências, conteúdos, metodologias e modalidades de avaliação. Estas adequações são constituídas por: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual e tecnologias de apoio (ver anexo III – Decreto-Lei 3/2008).

4.4. Síndrome de Asperger

4.4.1. O que é a SA?

A síndrome de Asperger, conhecida por SA, pode ser caracterizada como uma perturbação neurocomportamental do desenvolvimento, de base genética, que se manifesta através de alterações na interacção social, na comunicação e no comportamento (APSA, 2009).

O termo foi utilizado pela primeira vez por Lorna Wing, em 1981, onde descreveu um grupo de crianças e adultos com capacidades e comportamentos semelhantes aos anteriormente descritos pelo pediatra vienense Hans Asperger. Enquanto Hans Asperger chegou à conclusão que as crianças observadas eram pobres em interacção social, apresentando falhas de comunicação e interesses comuns, Lorna Wing constatou que algumas crianças apresentavam inicialmente características do autismo, chegando a desenvolver mais tarde algumas competências ao nível da linguagem e da socialização, que as excluía do diagnóstico do autismo clássico (ou síndrome de Kanner).

Segundo a associação portuguesa da síndrome de Asperger (APSA), a SA é considerada um subgrupo do espectro do autismo, sendo mais frequente no sexo masculino (cinco rapazes para uma rapariga), afectando de vinte a quarenta pessoas em cada dez mil. Em Portugal, o valor estimado de crianças com esta síndrome ronda os quarenta mil.

Relativamente às causas da SA, os estudos apontam para causas de origem biológica (aspectos relacionados com a estrutura do cérebro) e genética (APSA).

4.4.2. Sinais e diagnóstico

De acordo com a informação disponibilizada pela APSA, as crianças com esta síndrome, antes de diagnosticadas devidamente por médicos especialistas, podem oferecer sinais desta problemática, aos quais devemos estar atentos, entre eles: atraso significativo na linguagem ou linguagem e comunicação pobres; interpretação literal dos enunciados; linguagem pedante, características peculiares no ritmo, entoação e prosódia, ecolálias; dificuldades no pensamento abstracto e de conceitos; dificuldade de relacionamento social: designadamente dificuldade na interacção com os seus pares; dificuldade na compreensão das regras sociais; comportamento social e emocional desajustado; dificuldade na expressão não verbal (expressão facial pobre, contacto visual inter-pessoal limitado, distância corporal); dificuldade em entender e expressar emoções; jogo de símbolos e actividade imaginativa pobres ou ausentes; interesses limitados em números mas intensos; obsessão com determinados temas ou assuntos; comportamentos repetitivos e ritualistas; dificuldade na adaptação a alterações de rotina e procedimentos; atitudes excêntricas; resistência a mudanças; atraso no desenvolvimento motor e/ou falta de

coordenação motora; dificuldade na motricidade fina; hipersensibilidade sensorial (a ruídos, cheiros, sabores, textura, luzes, etc.); baixo nível de tolerância à frustração.

No caso de observarmos algumas destas características numa criança, devemos encaminhar a pessoa em causa para uma consulta especializada, onde esta poderá ser devidamente estudada a nível físico, emocional e de aprendizagem.

É fundamental realizar um diagnóstico precoce para que a intervenção seja imediata e directa sobre o comportamento (e suas manifestações) da criança com SA, o que permitirá rentabilizar ao máximo as suas potencialidades.

Segundo a APSA, o diagnóstico é ainda importante na determinação de outras perturbações do desenvolvimento associadas à SA, tais como a hiperactividade e deficit de atenção. Este diagnóstico da SA é realizado através de escalas / entrevistas / observação.

4.5. Caracterização do Leonel

Ao associar o meu relatório de estágio a uma problemática desta dimensão a um aluno, tenho necessariamente que o caracterizar. Passo então a caracterizar o aluno de acordo com o inquérito individual de aluno, aplicado no início do ano lectivo (anexo II), utilizando informações que sejam úteis para este estudo e que não comprometam a vida particular do aluno e sua família.

Relativamente à identificação do aluno, a quem iremos chamar Leonel, tem actualmente entre onze a catorze anos, é de nacionalidade portuguesa e residente em Coimbra. Quanto ao encarregado de educação e situação familiar, o aluno tem como EE a sua mãe, com o ensino secundário como habilitações literárias. No que diz respeito ao ambiente familiar, Leonel não é filho único e vive com os pais, considerando o ambiente familiar bom (na escala utilizada: bom, razoável e mau).

O Leonel afirma conversar com os pais sobre os problemas escolares e amigos/colegas de turma. Quando tem dificuldades, quem o ajuda a esclarecer as dúvidas são os pais. Quando questionado sobre a disciplina que mais gosta, respondeu a educação física, indicando o inglês como a disciplina em que sente mais dificuldade. O Leonel demonstrou ambição pelo ensino superior, embora não saiba que profissão gostaria de exercer.

No que toca à personalidade ou interesses pessoais, este elegeu como as suas duas principais qualidades: divertido e comunicativo. Quando questionado

sobre as características que gostaria de ver num professor, nomeou a exigência, pontualidade, simpatia e comunicabilidade.

Comparativamente à saúde e hábitos de higiene, o Leonel afirmou ouvir e ver bem, assegurando não sofrer de nenhuma doença permanente. Quando questionado sobre a necessidade de cuidados especiais de saúde, este afirmou “não preciso”.

Por fim, no que diz respeito à educação física / atividades desportivas, o Leonel respondeu afirmativamente à questão “gostas de educação física?”, afirmando que esta disciplina fez parte do seu currículo em todos os anos lectivos anteriores. Quando inquirido sobre as modalidades já praticadas nas aulas de educação física, este elegeu o futebol, voleibol, basquetebol, badminton, atletismo e ginástica, afirmando ser a ginástica a modalidade em que sentiu mais dificuldades. Quando inquirido sobre que modalidade gostaria de praticar nas aulas de EF, este nomeou andebol. Relativamente às práticas desportivas realizadas fora da escola, o Leonel afirmou ter praticado natação federada.

Numa última questão, quando questionado sobre a existência de algum problema de saúde que impossibilite a prática regular das aulas de educação física, este contestou “não, nenhuma”. Com esta resposta percebe-se a dificuldade do aluno em admitir as suas dificuldades, que no entanto são evidenciadas tanto pela família como pelos docentes e seus colegas.

Segundo a sua psicóloga particular, o Leonel tem perfeita consciência das dificuldades que tem, mas sabe evidenciar a seu favor estas dificuldades, quando sente necessidade de se desculpar. No entanto, paradoxalmente, apresenta muitos momentos de negação da sua problemática, parecendo acreditar que ninguém tem conhecimento da sua problemática, como se fosse um segredo só dele e da sua família.

4.5.1. O percurso individual do aluno

Segundo a informação fornecida pela EE, até aos seis anos o Leonel foi visto por três médicos particulares, um deles um neuropediatra. Aos seis anos foi analisado, pela primeira vez, pela psicóloga da escola 2,3 Martim de Freitas.

Aos sete anos foi avaliado por uma psicóloga particular, iniciando também aos sete anos as consultas de desenvolvimento da criança no hospital pediátrico de Coimbra, onde foi avaliado por um médico e por duas psicólogas.

Todos estes profissionais de saúde da área da psicologia realizaram o diagnóstico de hiperactividade com défice de atenção (PHDA).

No dia 18 de Agosto de 2010, decidiram deslocar-se a Cascais, onde o aluno realizou o CADIn. Poucos minutos depois de darem entrada, o Leonel tinha sido diagnosticado com a síndrome de Asperger (do espectro do autismo).

Desde aí, realiza as consultas particulares de psicoterapia semanalmente, uma vez que o seu diagnóstico foi tardio e já foi referida a importância de um diagnóstico precoce na SA, normalmente realizado aos três anos de idade.

Este atraso no diagnóstico da SA causou um atraso muito grande no percurso individual no Leonel, quer a nível social, quer a nível familiar e escolar. Apesar disso, segundo a sua mãe, o Leonel sempre foi, a nível escolar, um dos melhores alunos da turma até ao ano lectivo anterior, não apresentando até à altura nenhuma retenção escolar.

4.5.2. A avaliação e o diagnóstico clínico

No relatório da avaliação psicológica aplicada ao Leonel no final do ano lectivo anterior, em Junho de 2011, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista clínica semi-estruturada aos pais do Leonel; entrevista clínica semi-estruturada ao Leonel; inventário do centro de apoio ao desenvolvimento infantil (CADIn) de SA; checklist da classificação internacional da funcionalidade de crianças e jovens (CIF-CJ); inventário de comportamentos da criança para pais e professores; escala de *Conners* para pais e escala de *Conners* para professores, *youth self-report*, escala “como é que eu sou?” e escala de importância, adaptado de *Susan Harter* (1988).

De acordo com o documento existente no processo individual do Leonel, datado de Dezembro de 2010, é referenciado o *diagnóstico de perturbações de espectro de autismo – síndrome de Asperger*.

Atendendo ao roteiro de avaliação realizado como consequência do relatório psicológico do CADIn de Dezembro de 2010, serão descritas as razões que determinaram as NEE de carácter permanente: *o Leonel apresentava limitações nos*

domínios da actividade e participação e das funções do corpo. Estas limitações resultavam de deficiências ao nível das funções mentais globais e das funções mentais específicas, bem como de dificuldades moderadas relacionadas com a aprendizagem e aplicação de conhecimentos, tarefas e exigências gerais, comunicação, interações e relacionamentos interpessoais, áreas principais da vida e vida comunitária, social e cívica.

Quanto a respostas e medidas educativas a adoptar, no mesmo relatório técnico-pedagógico anteriormente referido, constavam: *o Leonel deve beneficiar de adequação das condições de avaliação (maior valorização do conteúdo da resposta em detrimento da organização das frases; valorização da avaliação oral como complemento da avaliação escrita; utilização de outros meios de avaliação) e apoio pedagógico personalizado de acordo com o DL nº. 3/2008, de 7 de Janeiro.*

4.5.3. Perfil biopsicossocial do aluno

De acordo com o PEI do ano lectivo anterior 2010 / 2011, foi possível realizar o perfil do aluno em termos de funcionalidade, factores ambientais e factores sociais. Assim, atendendo à avaliação realizada através da *checklist* CIF-CJ (ver anexo IV) o Leonel apresentava dificuldades moderadas nos seguintes qualificadores: d160.2 concentrar a atenção; d161.2 dirigir a atenção; d175.2 resolver problemas; d177.2 tomar decisões; d210.2 levar a cabo uma tarefa única; d250.2 controlar o seu próprio comportamento; d350.2 conversação; d710.2 interações interpessoais básicas; d880.2 envolvimento nas brincadeiras; d920.2 recreação e lazer.

O aluno apresentava ainda nos qualificadores seguintes deficiências moderadas, com excepção das funções intelectuais em que não apresentava deficiências. Assim: b117.0 funções intelectuais; b122.2 funções psicossociais globais; b126.2 funções do temperamento e da personalidade; b140.2 funções da atenção; b152.2 funções emocionais.

Relativamente aos factores ambientais, os seguintes qualificadores são considerados facilitadores substanciais: e310+3 família próxima; e330+3 pessoas em posição de autoridade.

O Leonel, de acordo com relatório de avaliação psicológica do CADIn, de Dezembro de 2010, *apresenta um conjunto de características que são compatíveis com a síndrome de Asperger. A avaliação das aptidões intelectuais-cognitivas revela*

um perfil cognitivo homogéneo e uma capacidade intelectual de nível Médio Superior. Esta mesma avaliação aponta, no que se refere aos factores emocionais, para dificuldades na compreensão, expressão e regulação das emoções tal como é típico na síndrome de Asperger, e conclui que apresenta labilidade emocional, dificuldade em lidar com situações frustrantes e uma tendência para a ansiedade, gerada por um leque amplo de situações, como inacessibilidade aos seus interesses restritivos, exposição social, situações de avaliação do seu desempenho, etc". A avaliação da auto-estima realçou a presença de aspectos que poderão funcionar como factores protectores, nomeadamente o seu desempenho académico e comportamento, que são áreas nas quais o Leonel se percepção como competente e com um bom desempenho, e às quais atribui uma importância significativa.

De acordo com informação dos docentes o Leonel é um aluno que apresenta um nível de distração considerável, dificuldade em aceitar as frustrações e as chamadas de atenção, bem como não aceita ser contrariado.

4.6. Intervenção

O Leonel tem vindo a beneficiar dois tipos distintos de intervenção: a psicoterapêutica e a intervenção educativa. Assim, passo a descrever cada uma delas de acordo com as informações disponibilizadas pela psicóloga clínica particular do aluno e pela professora do ensino especial.

4.6.1. Intervenção psicoterapêutica

Segundo a wikipédia, a psicoterapia pertence à área da saúde mental, sendo a principal linha de tratamento para problemáticas acerca da mente, utilizando métodos, técnicas e intervenções psicológicas cujos objectivos centrais são: *restabelecer a qualidade de vida do paciente; equacionar os motivos da consulta, que variam desde pequenas dificuldades do dia-a-dia até mesmo grandes psicopatologias); desenvolver os padrões de funcionamento mental do indivíduo e de seus sistemas psíquicos (saúde orgânica, saúde mental, familiar, social, sexual, intelectual, financeiro, profissional, lazer e espiritual) (Wikipédia, 2012).*

No caso específico do Leonel, a psicoterapia é realizada pela psicóloga Ana Santos, desde Outubro de 2010, após o processo de avaliação e diagnóstico no CaDIN. Pela distância geográfica não era possível manter o acompanhamento no mesmo local da avaliação pelo que foi encaminhado para a referida psicóloga. O trabalho desenvolvido com o jovem, em consulta semanal, visa o auto-conhecimento, aceitação e compreensão do diagnóstico, adaptação à mudança de rotinas, desenvolvimento de competências pessoais e relacionais, promoção da autonomia, desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos, diminuição dos níveis de ansiedade e outras manifestações associadas à problemática e ao seu quotidiano.

4.6.2. Intervenção educativa

4.6.2.1. Programa educativo individual (PEI)

Como já foi referenciado anteriormente, a legislação contempla a elaboração e aplicação de um programa educativo individual para os alunos que apresentam NEE de carácter permanente.

No caso específico do Leonel, tendo como base o seu relatório final do ano lectivo anterior e os programas educativos individuais do ano lectivo passado (anexo VI) e a alteração do PEI deste ano lectivo (anexo VII), foram seleccionadas e propostas uma série de estratégias pela professora do ensino especial, que os professores devem implementar nas suas aulas: *ser positivo e atento; ser criativo, flexível (quanto baste), afectuoso, mas firme na implementação de regras e assegurando-se que as mesmas são cumpridas; apoiar, explicar e informar – devolver com o seu corpo / rosto / palavras as consequências dos seus comportamentos até ele se acalmar para ouvir; estabelecer comunicação frequente com pais e técnicos; ter sempre bem presente as expectativas e a forma de as concretizar, estabelecendo prioridades e objectivos realizáveis; trabalhar a partir das capacidades e dos interesses do Leonel; continuar a estruturar as rotinas, tornando-as consistentes e previsíveis; quando existirem mudanças, prevê-las e informar o Leonel; decompor as tarefas a realizar, dividindo-as em pequenos passos ou apresentando-as de forma diferente, usando a comunicação visual ou verbal.*

Em termos de aplicações de novas medidas educativas, o conselho de turma de Novembro de 2011 considerou necessário, para o sucesso educativo do aluno, que as adequações no processo de avaliação deveriam incluir alterações nos instrumentos de avaliação e certificação nas disciplinas de geografia, história e CFQ. Nestas disciplinas, as provas de avaliação deveriam conter perguntas directas, lacunares, de escolha múltipla e de verdadeiro falso, entre outras.

Na disciplina de educação física, bem como nas restantes disciplinas, o processo de avaliação deste aluno não sofreu alterações. No caso das outras disciplinas, devido aos exames intermédios, à qual a legislação não preconiza alterações para os alunos com NEE, o conselho de turma decidiu não realizar adaptações curriculares nem adaptações ao processo de avaliação para o preparar melhor para as provas. No caso específico da EF, como o aluno não apresenta dificuldades significativas de coordenação motora, não consideramos necessárias as adaptações curriculares.

O aluno participou em todas as actividades das áreas / disciplinas que frequentou na sua turma. Relativamente ao apoio pedagógico personalizado, o Leonel beneficiou de apoio às disciplinas de inglês, matemática e CFQ, uma vez por semana e frequentou o apoio ao estudo com a turma, ao longo de todo o ano lectivo.

De acordo com os conselhos de turma e com as discussões dos docentes relativamente a este aluno, estas estratégias eram adequadas ao aluno e facilitadoras do seu progresso, pois este é o objectivo da elaboração do PEI. Nestes conselhos de turma surgiram algumas discussões sobre certas atitudes do Leonel, que eram entendidas por algumas docentes como faltas de respeito para com estas, ao que a professora do ensino especial fez questão de elucidar a incompreensão deste aluno face aos comportamentos e atitudes socialmente aceites, explicitando outras dificuldades do aluno relativamente à interacção social.

4.6.2.2. Dificuldades de aprendizagem VS Estratégias utilizadas em EF

Como se pode verificar no anexo VII, foram definidas pela professora do ensino especial do Leonel algumas estratégias para os professores, apresentadas no primeiro conselho de turma do ano lectivo. Estas estratégias surgiram para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois foram adequadas às dificuldades que o aluno apresenta na aprendizagem dos seguintes domínios: linguagem, rotina,

interacção, interesses, concentração, capacidades organizacionais, coordenação motora, aprendizagens, emoções e hipersensibilidades emocionais.

Assim, passamos a descrever apenas as que se adequaram à disciplina de EF, as quais tivemos oportunidade de pôr em prática, confrontando-as com os resultados obtidos da sua aplicação.

As dificuldades que o aluno apresenta na linguagem (ver anexo VII), nomeadamente: *tendência para fazer comentários irrelevantes, tendência para interromper, tendência para falar em sobreposição ao discurso de outro, dificuldade em compreender linguagem complexa, seguir direcções e compreender a intenção das expressões / palavras com múltiplos significados*, vão ao encontro dos critérios de diagnóstico da SA definidos por Gillberg (1991). Este autor defende que se devem verificar pelo menos três dos seguintes critérios, no que respeita às peculiaridades de discurso e da linguagem no diagnóstico de um SA: *atraso no desenvolvimento da fala, linguagem expressiva superficialmente perfeita e linguagem formal e pedante*.

Segundo informação da sua encarregada de educação, o Leonel não apresentou atraso no desenvolvimento da fala, as suas primeiras palavras foram no primeiro ano de vida e do primeiro ano de vida até aos três anos de idade o seu idioma era muito parecido com o espanhol. Na altura a mãe mencionou essa informação ao pediatra, mas este disse que desde que ela percebesse, estava tudo bem. Embora só a mãe percebesse o que o Leonel queria comunicar. Após os três anos, desenvolveu uma linguagem muito diversificada e muito superior à idade dele, através da aplicação de termos invulgares, que decorava dos anúncios publicitários e com cerca de quatro anos tinha memorizadas as falas do filme do *Peter Pan*. Outra curiosidade é que falava sempre na terceira pessoa, em vez de dizer "eu", dizia "o Leonel".

Quanto aos outros critérios já definidos: a *linguagem expressiva superficialmente perfeita e linguagem formal e pedante* (o Leonel ainda hoje utiliza frequentemente palavras formais, invulgarmente utilizadas pelos seus colegas da sua idade); *prosódia estranha e características de voz peculiares (muito notável quando o aluno fica agitado e nervoso)*; *défice na compreensão, incluindo interpretações erradas de significados laterais / implícitos (muito frequente na introdução de gestos técnicos e na realização de testes sumativos)* (Gillberg, 1991).

Como resposta a estas dificuldades apresentadas, passamos a descrever as estratégias sugeridas que adoptámos, exemplificando uma situação em que isso tivesse acontecido e a conclusão da aplicação dessa estratégia, ou seja, se resultou ou não.

Ensinar regras sobre quando participar na conversa, quando responder, interromper, ou mudar o tópico: por exemplo, durante a introdução de um determinado gesto técnico, onde o aluno levantava o braço e cediamos-lhe a palavra e este iniciava uma abordagem sobre um tema completamente despropositado com o tema introduzido. Algumas vezes, no início do ano lectivo, quando esta situação se verificava nós corrigíamos-lo e esta estratégia resultava, pois o aluno aceitava embora com alguma frustração. Mas à medida que a confiança entre professor-aluno aumentou, esta estratégia começou a resultar com menos frequência, pois o Leonel começou a ser mais agressivo e chegou a tecer comentários como “a professora também nunca me deixa falar à vontade!”, evidenciando uma falta de compreensão da pertinência nas intervenções que realiza. Outras estratégias adoptadas que resultaram frequentemente foram: a realização de pausas entre instruções e controlar a compreensão da mensagem; simplificação de perguntas orais para o aluno poder compreender e responder; utilização de vídeos e demonstrações para explicar expressões não-verbais e seus significados.

Nas dificuldades relacionadas com as rotinas, Gillberg, 1991, contempla nos seus critérios de diagnóstico a *necessidade compulsiva de adoptar rotinas e interesses*. Este critério pode afectar todos os aspectos da vida diária do indivíduo ou afectar outros aspectos. No caso específico do Leonel, foi adoptada a estratégia de preparar o aluno para qualquer alteração à rotina que pudesse surgir numa determinada aula. Esta foi uma dificuldade significativa para nós, já que *os planos de aula existem para ser alterados*, como frequentemente os docentes referem. Ao longo do ano lectivo surgiram inúmeras situações em que fomos obrigados a lidar com esta tendência do aluno para resistir à alteração da rotina. Alguns exemplos práticos desta dificuldade do aluno que criaram algum atrito entre professor-aluno foram: a alteração da duração da corrida contínua quando começamos a trabalhar a corrida de resistência (ex: “porquê que hoje temos de correr dez minutos se até agora só corríamos cinco minutos?”); quando uma estação tinha uma maior duração do que a estação anterior (ex: “a outra estação demorou mais tempo, é injusto!”); quando surgia algum imprevisto que implicava a alteração das tarefas a realizar na

aula relativamente às que eu tinha inicialmente apresentado (ex: “mas a professora disse que hoje íamos fazer jogo no final e não fizemos!”); quando a aula terminava depois da hora prevista (“já podemos ir embora? A aula já terminou!”). Esta dificuldade do aluno, apesar de parecer intolerante do ponto de vista exterior, não deixa de sugerir um sentido de justiça muito apurado.

Relativamente às dificuldades de interacção, foram referidas pela professora do ensino especial: *dificuldade em compreender as regras sociais; pode ser ingénuo; interpretar literalmente o que é dito; dificuldade em ler as emoções dos outros; apresentar falta de tacto; problemas com distância social; dificuldade em compreender as regras sociais que «não estão escritas» e, quando as aprende, pode aplicá-las demasiado rigidamente (currículo oculto)*. Estas dificuldades convergem com os critérios de diagnóstico de Gillbert, 1991, relativamente ao *défice na competência social (egocentrismo extremo)*, onde se encontram: *dificuldades em interagir com os pares* (comprovado na leccionação da ginástica de solo onde este recusou-se várias vezes a realizar ajudas aos colegas nas situações de aprendizagem dos elementos gímnicos, bem como recusou ser auxiliado por mim ou por qualquer um dos seus colegas); *indiferença ao contacto com os pares; dificuldades em interpretar pistas sociais e comportamento inadequado social e emocionalmente* (verificou-se frequentemente ao longo do ano lectivo esta dificuldade no Leonel em adequar as suas reacções emocionais ao contexto social, através de reacções exageradas quer comigo, quer com os seus colegas, que sustentam a já referida *dificuldade em compreender as regras sociais que «não estão escritas» e, quando as aprende, pode aplicá-las demasiado rigidamente*).

No sentido de responder a estas dificuldades, adoptámos algumas estratégias referidas no anexo VII, nomeadamente: *apresentar claramente as expectativas e regras para o comportamento* (esta estratégia funcionou sempre, embora algumas vezes com mais resistência e frustração por parte do aluno em aceitar as regras, onde tivemos de adoptar um estilo de ensino autoritário, mais eficaz no controlo e disciplina do aluno); *ensinar os pares sobre como responder à inabilidade do aluno na interacção social* (esta estratégia foi também adoptada algumas vezes, já que o aluno teve vários episódios de frustração em trabalhar com os seus pares e eu tentámos minimizar a resposta dos colegas às reacções do Leonel, com êxito na maioria das vezes mas com alguma relutância dos colegas em outras vezes); *usar os colegas como sugestão / modelo para lhe indicar o que deve fazer* (esta

estratégia é muito utilizada na disciplina de EF, embora tenha sido reforçada durante o trabalho com o Leonel, principalmente na ginástica de solo onde este rejeitava ajuda dos pares, verificando-se uma boa estratégia a aplicar com o Leonel); *incentivar jogos de equipa e apoiar o aluno quando este falha de forma a prevenir a frustração* (ambas estratégias foram utilizadas e foram positivas); *ensinar flexibilidade, a cooperação e a partilha* (esta estratégia não resultou na maioria das vezes, já que este contrapunha com observações semelhantes a “eles também não cooperam comigo nos desportos colectivos por isso eu não tenho de cooperar com eles”).

Acreditamos que é nesta dimensão da interacção social que residem as maiores dificuldades do Leonel a nível escolar, pois como os professores o descreveram no relatório do ano lectivo anterior *apresenta dificuldade em aceitar as frustrações e as chamadas de atenção, bem como não aceita ser contrariado*.

Considerando as dificuldades relacionadas com o seu interesse restrito, Gillberg, 1991, indica três critérios de diagnóstico de SA: *exclusão de outras actividades* (verificada nas modalidades pouco apetecíveis ao aluno, onde ele tentava sempre convencer-nos a ter uma outra tarefa alternativa – nesta reacção do aluno, consegue-se perfeitamente identificar o seu egocentrismo, onde ele acredita que realmente tem direito a uma tarefa alternativa que vá ao encontro dos seus gostos); *adesão repetitiva* (por exemplo na corrida contínua, que inicialmente era um transtorno para o Leonel mas que, com o decorrer das aulas tornou-se uma actividade preferida, que ele próprio queria realizar durante mais tempo – recorde por exemplo a aula de avaliação da corrida de resistência de dezasseis minutos contínuos, onde todos os alunos pararam imediatamente após o sinal e o Leonel continuou a correr demonstrando gosto e perguntando se ainda poderia correr mais tempo) e, por último, *mais memorização por repetição que pelo significado* (também frequente na revisão dos gestos técnicos onde questionávamos as determinantes técnicas e o aluno contra-respondia “não consigo explicar, posso exemplificar?”).

Nesta dimensão, as estratégias adoptadas foram: o estabelecimento de regras firmes quando este pedia para realizar tarefas alternativas, promovendo a igualdade (nem sempre resultou porque houve aulas em que este simplesmente se recusava a realizar a tarefa que não gostava – muito frequente na ginástica de solo); a tentativa de expandir os interesses do aluno nas actividades e nas tarefas, promovendo o gosto do aluno por outras tarefas / matérias / modalidades que não os

seus interesses restritos (o que resultou, dado que o aluno terminou o ano lectivo a com mais interesses por matérias desportivas que as inicialmente identificadas, como poderemos analisar mais à frente).

Outra dificuldade indicada pela professora do ensino especial é a concentração pobre do Leonel, que o faz afastar-se da tarefa frequentemente, ser distraído e desorganizado, o que torna difícil manter a sua atenção focada numa tarefa (percepcionado nas aulas de EF em que o trabalho tinha de ser muitas vezes em conjunto com outro aluno, pois quando trabalhava em grupo estava mais comprometido com a tarefa).

Como resposta a estas dificuldades, tentámos utilizar frequentemente FB e redireccionar a sua atenção para a tarefa (o que resultou muito bem, já que o Leonel responde positivamente aos reforços positivos); sentar o aluno à frente nas bancadas, ou onde é mais fácil monitoriza-lo durante as instruções iniciais e finais, bem como na realização dos testes sumativos (esta estratégia resultou quando aplicada, mas o aluno reagiu algumas vezes com frustração à aproximação e controlo que esta estratégia sugere).

Quanto às capacidades organizacionais pobres apresentadas pelo aluno, não foram adoptadas estratégias na aula de EF, já que as sugeridas pela professora do ensino especial (anexo V) não se adequam a esta disciplina.

Relativamente à coordenação motora, caracterizada pela professora do ensino especial como “pobre”, foram adoptadas várias estratégias nas aulas de EF, nomeadamente o envolvimento do aluno em várias actividades de manutenção física e reforçadas pelos castigos aplicados através de benefícios físicos.

É de referir que o aluno respondeu melhor a actividades de cooperação ao invés de actividades de competição, devido à sua facilidade em trabalhar com o seu par de educação física (que se manteve ao longo do ano e que é actualmente o seu melhor amigo, segundo a sua própria descrição). A sua dificuldade nas actividades competitivas não teve que ver com a falta de coordenação ou de noções técnico-tácticas do jogo, muito pelo contrário, teve que ver com a sua dificuldade na interacção com alguns elementos da turma, pelos quais o aluno se sente “desprezado”, considerando os colegas muito individualistas. É também de notar que a sua característica egocêntrica, própria da SA, condiciona a sua visão sobre o jogo, já que para o aluno a noção de individualista pode estar deturpada, pois este sempre achará que é o jogador central em campo é ele próprio.

No que toca a dificuldades académicas, foram descritas pela professora do ensino especial: *inteligência média e frequentemente acima da média; boa evocação da informação de factos; dificuldade na resolução e compreensão de problemas; dificuldade com conceitos abstractos; forte no reconhecimento de palavras e excelente memória visual*. Como resposta a estas dificuldades, tentámos ser concretas tanto quanto possível ao apresentar gestos técnicos novos, recorrendo sempre que possível à demonstração; utilizámos aprendizagens baseadas na prática; recorreremos a ajudas visuais, através de imagens impressas dos gestos técnicos ou elementos a realizar em algumas modalidades; exemplificámos ou pedimos para algum aluno exemplificar o gesto técnico pretendido; tentámos evitar a sobrecarga verbal nas instruções iniciais e finais (sentimos dificuldade em aplicar esta estratégia, já que temos tendência para ser meticolosas e perfeccionistas, o que dificulta a aprendizagem do Leonel); reforçamos positivamente as tarefas concluídas com êxito ou o empenhamento motor deste aluno em específico ao longo das aulas.

No que respeita a emoções e hipersensibilidades emocionais, o aluno foi caracterizado por *apresentar dificuldade em lidar com as exigências sociais e emocionais da escola* (demonstrou frequentemente dificuldade em perceber a hierarquia professor-aluno e as suas obrigações como aluno); *ficar facilmente ansioso devido à sua inflexibilidade* (não gostou de ser contrariado e tem dificuldade em assumir os seus erros e quando isso aconteceu ficou visivelmente ansioso e perturbado); *baixa auto-estima* (paradoxalmente, houve situações em que o Leonel assumiu “eu não consigo” em voz alta e foi difícil convencê-lo do contrário); *dificuldade em tolerar os próprios erros* (apresentou alguns episódios de frustração decorrente das suas falhas, principalmente quando essas falhas implicavam perda para a sua equipa, pois estava mais exposto); *pode ser propenso à depressão e pode ter reacções de raiva e ímpetos temperamentais* (apresentou alguns episódios de reacções de raiva e ímpetos quando contrariado ou obrigado a realizar uma tarefa).

Relativamente a estas dificuldades, as estratégias utilizadas foram algumas já descritas anteriormente, nomeadamente o reforço positivo das realizações positivas, a sensibilização dos outros alunos para as suas características especiais e usar apoio de pares para suporte em grupo – recurso ao seu melhor amigo. Não faremos

referência à hipersensibilidade sensorial, pois não consideramos que interferiu na aprendizagem nas aulas de EF.

4.6.3. O Leonel e a educação física – perspectivas e expectativas do aluno

Considerámos pertinente realizar e aplicar um inquérito individual, no final do ano lectivo, onde pudéssemos analisar a perspectiva e expectativa do aluno em relação à EF (anexo VIII).

Neste inquérito tivemos algumas surpresas relativamente às respostas do Leonel. No que toca ao que mais gostou de fazer na escola, o aluno respondeu gostar dos *powerpoints* utilizados para as aulas teóricas de educação física (o que suscita uma contribuição positiva destes slides para o seu entendimento dos conceitos / matéria leccionada).

O aluno demonstrou ainda um interesse restrito por desportos de raquetes, já que afirmou gostar mais de praticar “*ping-pong*” nos intervalos e respondeu preferir ténis e badminton, relativamente a modalidades leccionadas em EF.

Quando questionado sobre aprendizagens realizadas em EF que sejam úteis para a sua vida, o Leonel respondeu: “trabalho físico (capacidades motoras)”, “melhor preparação física – assim se alguma vez acontecer alguma coisa posso safar-me”; a resistência – “aguentar mais tempo a correr”. Estas respostas, para além de sugerirem o gosto pela prática de desporto, suscitam uma relação com possíveis situações de perigo, uma certa necessidade de se sentir protegido, que confirma o medo de ser vítima de alguém, muitas vezes associado aos SA.

Quando questionado sobre o que mais gostou de fazer em educação física, respondeu para os desportos em equipa “andebol – pois serviu para descarregar a minha raiva” (confirmando as características já referenciadas anteriormente) e “dá mais jeito mandar com a mão do que com o pé” (atendendo à dificuldade de coordenação motora do aluno caracterizada pela professora do ensino especial).

Quanto à resposta para os desportos individuais, respondeu “corrida de resistência, porque é aquilo que eu faço melhor e onde me sinto mais à vontade, é praticamente corrida livre”. Esta resposta remete-nos para a contribuição da EF na auto-estima do aluno, pois a satisfação e confiança nas suas capacidades é evidenciada nesta frase, bem como para a necessidade de não depender de

ninguém, através da utilização do termo “livre” (dificuldade em interagir com os pares) ou de nenhuma indicação (não ter que depender das nossas indicações / correcções enquanto professoras, que também foi uma dificuldade do aluno evidenciada ao longo do ano). Nos desportos de pares ou trios preferiu o ténis e badminton, reforçando o interesse restrito pelos desportos de raquete e pelo trabalho com o seu melhor amigo, que foi nestas modalidades o seu par de trabalho.

Quanto às dificuldades percebidas por si nos desportos colectivos, indicou o basquetebol “porque mando ao cesto mas não acerto e os outros não sabem passar a bola, são individualistas” – em primeiro lugar confirma a dificuldade em aceitar as suas próprias falhas, bem como o seu egocentrismo, que pode estar confundido com algum sentimento de discriminação dos seus colegas para com ele.

Nos desportos individuais respondeu, como seria de esperar, a ginástica de solo “porque tenho medo de partir o pescoço” – aqui refere-se à sua resistência em (tentar) realizar os rolamentos à frente e à rectaguarda, que sempre rejeitou experimentar com ou sem ajuda de terceiros. Nos desportos de pares ou trios afirmou não sentir dificuldades, provavelmente pela segurança que o seu par e melhor amigo lhe oferece, quando trabalham em conjunto.

Quando questionado sobre algo que gostaria de fazer em EF e que não teve oportunidade de realizar, respondeu ciclismo e escalada. Novamente seleccionou duas modalidades individuais, nas quais dependa apenas do seu esforço e espírito de superação, e onde possa desenvolver os aspectos já referidos como úteis para a sua vida (“melhor preparação física – assim se alguma vez acontecer alguma coisa posso safar-me” e a resistência – “aguentar mais tempo a correr”).

Quanto à caracterização da sua relação com os colegas de turma, afirmou ser “complicada... porque me sinto gozado e não me sinto bem. Isto acontece com algumas pessoas da turma. Não é com todas”. Nesta resposta o aluno sugere uma baixa auto-estima, conseqüente do sentimento de inferioridade, mas, paralelamente, faz questão de restringir esse comentário apenas a algumas pessoas, salientando que não é com todos os colegas que isso acontece, sugerindo amizades e respeito por outros elementos na turma.

Quanto à caracterização da relação com a professora de EF, o aluno afirmou “às vezes temos complicações mas a “stôra” é fixe, é porreira” e “às vezes eu recuso-me a fazer algumas coisas... não gosto, não quero fazer (ex: “treino de força pela segunda vez!”). Estas frases elucidam os choques que surgiram nas aulas,

decorrentes do Leonel se recusar a realizar as tarefas da aula, bem como castigos aplicados pelos comportamentos fora de tarefa ou desajustados à situação de aula, como por exemplo, não querer cumprir as indicações que dávamos ou os castigos que aplicávamos. Nestas situações, temos consciência que somos intolerantes e não admitimos que os alunos nos neguem uma tarefa / atribuição de um castigo devidamente aplicado, e apesar das suas especificidades, continua a ser um aluno que deve cumprir o que o professor diz. Como não fomos compreensiva com esse tipo de situações, daí a escolha do termo “desentendimento” que o aluno utilizou.

Por último, quando questionado sobre a compreensão da professora e dos colegas relativamente às suas dificuldades, o Leonel respondeu “a professora sabe e compreende” e “os meus colegas não sabem de nada do que eu tenho”. Nesta resposta está presente um paradoxo, por um lado o aluno entende e tem noção de que temos conhecimento das suas dificuldades e de que o compreendemos, por outro, há uma sugestão de segredo em relação aos seus colegas, como se eles desconhecassem as suas dificuldades e se esse fosse o tal segredo entre aluno – pais – professores.

4.7. “Ontem, hoje e amanhã” – evoluções e preocupações

A recolha de informação junto de todos os intervenientes no processo que educativo do Leonel que nos disponibilizaram informações relevantes para este estudo, nomeadamente a encarregada de educação, directora de turma, professora do ensino especial e psicóloga particular do aluno, permite-nos afirmar, também pela nossa observação / avaliação que o aluno apresenta, em relação ao ano lectivo passado, uma melhoria ao nível do contacto visual, um maior conhecimento e maior aceitação das características inerentes à SA, assim como uma maior capacidade de verbalização e compreensão das emoções. Ao nível da conversação verificou-se uma maior reciprocidade, com maior adequação e contextualização das questões formuladas, evidenciando maior capacidade em manter uma conversa. Em termos expressivos, apresenta uma gama reduzida de expressões faciais e pouca expressividade a nível não verbal.

Desta forma, os resultados deste relatório, que conjugou a informação individual do aluno, da psicóloga particular, da professora do ensino especial e da

disciplina concreta de educação física, evidenciaram um melhor desempenho social do Leonel no contexto escolar, apresentando menos comportamentos de oposição e uma maior organização relativamente a questões escolares.

Se considerarmos a atenção e concentração, os resultados apontaram para uma melhoria da sua capacidade de organização escolar, embora esta ainda se assuma como uma das suas dificuldades no contexto familiar.

De uma forma geral, as dificuldades apresentadas no término deste ano lectivo foram ao nível da regulação emocional, verificando-se oscilações de humor intensas, comportamentos de ansiedade, por vezes provocados por medos variados e intensos e dificuldades ao nível do sono, nomeadamente em adormecer sozinho.

Em termos de perspectivas de futuro, segundo a APSA, actualmente não existem em Portugal instituições dedicadas exclusivamente às crianças “aspies”. Algumas crianças andam nas escolas do ensino regular, onde o seu progresso depende do ambiente gerado à sua volta e do apoio e encorajamento de pais e professores. Outras frequentam escolas de ensino especial, vocacionadas para crianças com problemas mais graves de desenvolvimento.

Na nossa opinião, consideramos que a escola 2,3 Martim de Freitas assume um papel relevante na inclusão de um aluno SA, pelo contributo na inclusão de alunos com NEE na sociedade e na consciencialização dos outros alunos para a existência de NEE e de alunos com especificidades que necessitam de estratégias de ensino diferentes. Reconhecemos ainda a qualidade do acompanhamento prestado tanto pela professora da educação especial como pela psicóloga particular, que trabalham em sintonia com a mãe e aluno para melhorar as atitudes do aluno face à sua problemática.

Relativamente aos colegas de turma, apesar de acreditarmos na perspectiva do aluno em que alguns colegas o fazem sentir diferente, daquilo que pudemos constatar nas aulas e no recreio dos alunos, cremos que apesar das diferenças, os alunos consideram-no uma mais valia para a turma, já que sentimos que o Leonel era tolerado e até acarinhado pela maioria dos seus colegas, tendo conquistado algumas amizades de grande valor sentimental na turma em que esteve inserido.

As crianças com SA são mais vulneráveis porque, por um lado, podem não ter sido devidamente diagnosticados, por outro, porque os seus problemas de aprendizagem são menos óbvios do que os de outras crianças. São por isso,

normalmente, um alvo preferencial do abuso físico e verbal por parte dos seus colegas, o que os pode tornar especialmente frustrados ou angustiados (APSA).

Ao crescerem, assumem consciência da sua diferença e podem ter tendência para a solidão/depressão. As pessoas com SA normalmente querem ser sociáveis mas têm dificuldade em criar e manter amizades. Apesar de se verificar como verdadeiro, também se pode atestar a criação de amizades do Leonel na turma, amizades que permaneceram desde o início do ano lectivo até ao final, que se verificaram quer nas aulas de EF na formação de grupos / pares de trabalho, quer no recreio.

Apesar destas dificuldades de interacção, os adultos com SA podem ter grande sucesso nas carreiras que escolhem, potenciando as suas qualidades de obstinação, memória e facilidade para a matemática, e podem desenvolver amizades duradouras. Como trabalhadores os SA têm características muito prezadas – pontualidade, fiabilidade e dedicação – no entanto é essencial que o ambiente e trabalho que os rodeia seja harmonioso e compreenda as suas características (APSA).

Desta forma, o desenvolvimento deste tema neste relatório cumpriu o duplo objectivo de promover o nosso crescimento como profissional de educação e a desmistificação de que um aluno SA não tem capacidades pessoais / intelectuais / profissionais / motoras que o permitam assumir-se como um cidadão com igualdade de direitos e de oportunidades.

5. CONCLUSÃO

O relatório do estágio pedagógico assumiu-se como o culminar de todo um processo de formação académica de educação física vocacionada para o ensino, a pedagogia, a didáctica, a arte de leccionar educação física a crianças.

Com a concretização deste relatório foi-nos possível reflectir sobre as aprendizagens realizadas ao longo do ano lectivo de estágio; sobre os nossos pontos fortes e pontos fracos, sobre as expectativas iniciais e sobre aquilo que realmente aconteceu; estratégias utilizadas e as que não resultaram; aprendizagens realizadas e experiências adquiridas; o nosso ponto de partida e o nosso ponto de chegada ao estatuto de professora.

Podemos concluir que, tal como previsto e objectivado inicialmente, conseguimos responder às expectativas da realização deste trabalho, colmatando a análise reflexiva do estágio pedagógico ao longo deste ano lectivo com o desenvolvimento de um tema que se assumiu como parte integrante das nossas aulas, sendo este um importante indicativo da qualidade no planeamento, realização, ajustamento e avaliação do aluno com NEE inserido numa turma regular.

O contacto com a realidade da SA revelou-se uma mais-valia e uma ferramenta determinantes para o nosso processo de crescimento pessoal e profissional, quer como estagiárias, quer como cidadãs de uma sociedade onde são preconizadas a integração, inclusão e adaptação do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

A análise deste tema, o suporte bibliográfico e o confronto das referências descritas na literatura com as experiências vivenciadas fez-nos adquirir uma nova concepção do ensino, particularmente no que diz respeito a necessidades educativas especiais e a alunos adolescentes com síndrome de Asperger, com os traços da sua problemática ainda tão bem delineados, devido ao seu diagnóstico tardio, que atrasou todo o trabalho psicoterapêutico das características desta problemática.

Por fim, consideramos importante elogiar a excelente relação estabelecida entre aluno – professor – pais – professora do ensino especial e psicóloga particular, no intuito de promover boas condições e facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com NEE, integrado numa turma regular.

REFERÊNCIAS

Formosinho (2001). *A Formação prática de professores*. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas, in Bártolo Paiva Campos (org.). *Formação Profissional dos Professores no Ensino Superior*, Porto: Porto Editora, pp 46-64.~

Oliver Sacks (1995). Retirado de SACKS, O. W. (1995). *An Anthropologist on Mars*. Sydney.

(Carter, 1990). Retirado de FREIRE, A. M. (2001) *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

SILVA, E.; FACHADA, M.; NOBRE, P. (2011). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º semestres 2011-2012*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

(Vosniadou & Brewer, 1987). Retirado de FREIRE, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

(Lortie,1975). Retirado de FREIRE, A. M. (2001) *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

(Munby & Russell, 1993; Zeichner, 1993). Retirado de FREIRE, A. M. (2001) *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

(Habermas,1982). Retirado de FREIRE, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

(Jackson, 1968). Retirado de FREIRE, A. M. (2001) *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

(Liston y Zeichner, 1991). Retirado de FREIRE, A. M. (2001) *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

(Schulman, 1988). Retirado de FREIRE, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

(Brennan, 1988). Retirado de CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial, vol.1. Porto Editora, Porto, Portugal.

(Marchasi e Martin, 1990). Retirado de CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial, vol.1. Porto Editora, Porto, Portugal.

SILVA, E. R., NEVES, M. C.(2009). *Qualidade pedagógica: perspectivas de quem ensina e de quem aprende*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

(APSA, 2009). Associação portuguesa de síndrome de Asperger, Junho de 2009.

Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular. (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Ministério de Educação, Lisboa, Portugal.

(Wikipédia, 2012): pesquisa do termo “psicoterapia”.

(Gillberg, 1991). Retirado de: ATTWOOD, T. (2010). Tudo sobre a Síndrome de Asperger. Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SACKS, O. W. (1995). *An Anthropologist on Mars*. Picador, Sydney.

SILVA, E.; FACHADA, M.; NOBRE, P. (2011). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º semestres 2011-2012*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

PIÉRON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, Espanha.

FREIRE, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

SIMÃO, A. M. (2001). *Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores*. Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Faculdade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

SILVA, E. R., NEVES, M. C.(2009). *Qualidade pedagógica: perspectivas de quem ensina e de quem aprende*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ministério da Educação: *Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro*.

MARTINS, S. J. (2008/2009). *Interação Social em Jovens com Síndrome de Asperger*. São Jorge, Brasil.

MAROCCO, V.; REZER, C. R. (2009). *Educação Física e Autismo. Possibilidades de intervenção pedagógica mediada pelo currículo funcional natural*. Salvador – Bahia, Brasil.

MAZZOTA, M. J. S. (1987). *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo, Brasil.

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial, vol.1. Porto Editora, Porto, Portugal.

Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Ministério de Educação, Lisboa, Portugal.

ATTWOOD, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, Portugal.

WIKIPÉDIA: pesquisa do termo “psicoterapia”.

ANEXOS

Anexo I: Ficha de observação de aula.

Anexo II: Inquérito individual de aluno.

Anexo III: Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

Anexo IV: Checklist da CIF-CJ.

Anexo V: Estratégias para professores

Anexo VI: PEI do Leonel do ano lectivo 2010/2011

Anexo VII: Alteração ao PEI do Leonel do ano lectivo 2011/2012

Anexo VIII: Perspectiva e expectativas do aluno

ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Professor(a)				Ano		Turma		Aula Nº	
Período			Data	___ / ___ / _____		Espaço		Nº Alunos	
Duração		Hora	-	Unidade Temática					
Função didáctica									
Objectivos de aula/ Sumário									
Recursos Materiais									

Dim.	Categorias	Sub-Categorias	1	2	3	4	5	Observações	
INSTRUÇÃO	Informação Inicial	Começa a aula no horário							
		Método económico de verificar as presenças							
		Coloca-se de forma adequada							
		Alunos no seu campo de visão							
		Comunicar informação sem consumir tempo de aula							
		Define objectivos; Identifica contexto							
		Relacionar o trabalho da aula com as aulas anteriores							
	Meios Gráficos	Apresentação/Organização							
		Os meios gráficos são visíveis por todos							
		Os meios gráficos são claros							
	Condução da Aula	Circula e posiciona-se correctamente no espaço							
		Comunica com clareza e economia							
		Clarifica os comportamentos visados							
		São identificadas as componentes críticas							
		Varia os métodos de intervenção							
		Certifica-se da compreensão da mensagem							
		Realiza a extensão/integração da matéria							
	Qualidade do Feedback	Dá FB de forma frequente e pertinente							
		Utiliza as várias dimensões do FB							
		Completa ciclos de FB							
		O FB é de valor relativamente aos erros							
		Distribui equitativamente os FB entre diferentes alunos							
		Individualiza o FB							
		Controla a compreensão da mensagem							
	Comunicação	Domina a matéria							
		Utiliza terminologia adequada e acessível aos alunos							

		Ser consistente						
		Saber ouvir						
		Ser audível						
		Utiliza comunicação não verbal						
		Questionamento						
		Comunicar através de uma abordagem						
CLIMA/ DISCIPLINA	Gestão do Tempo	Elevado tempo de empenhamento motor						
		Elevado tempo de aprendizagem						
	Organização/ Transição	Elevado tempo de empenhamento motor						
		Elevado tempo de aprendizagem						
		Poucos episódios de organização						
		Transições rápidas						
		Rotinas estruturadas. Regras precisas de segurança						
		Formação de grupos						
	Conclusão da Aula	Sequência lógica das actividades						
		Aula termina de forma progressiva						
		Existe revisão e/ou extensão da matéria abordada						
		Arrumação do material						
	Decisões de Ajustamento	Afectividade						
		São pedagogicamente correctas e ajustadas às situações						
			Num imprevisto consegue ajustar com qualidade					
CLIMA/ DISCIPLINA	Controlo	Tornar claras as regras da aula						
		Motivar o comportamento apropriado com interacções positivas						
		Ignorar o comportamento inapropriado sempre que possível						
		Usar estratégias de castigo específicas e eficazes						
		Transmitir entusiasmo						
	Disciplina	Conversas paralelas						
		Comportamentos fora da tarefa						
	Interacção Professor/ aluno	Apresentação (postura / equipamento)						
		Participa com os alunos						
		Expressão facial: humor / sorrir / rir						
		Interesse						
		Gesticulação (demonstração / sinais)						
		Manipulação corporal (contacto físico)						
		Desinteresse (distanciamento / abandono)						
		Frustração (raiva / ira)						
	FB negativo							
	Plano de Aula	Cumprido						

1 – Muitas dificuldades

Nível 2 – Algumas dificuldades

Nível 3 – Satisfaz

Nível 4 – Eficiente

Nível – 5 Excelente

Outras observações:

Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ anos
 Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
 Residência: _____
 Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____
 Telefone: _____ Telemóvel: _____

II – Encarregado de Educação

- I. Pai Mãe Outros
 (Preenche o ponto II apenas no caso da tua opção anterior ser “Outros”)
- II. Nome: _____
- III. Grau de parentesco: _____ Profissão: _____
- IV. Residência: _____
 Código Postal: _____ - _____ Localidade: _____
 Telefone: _____ Telemóvel: _____
- V. No ano lectivo anterior o teu Encarregado de Educação foi às Reuniões com o Director de Turma:
 Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca
- VI. Os teus Encarregados de Educação incentivam-te a estudar e ir às aulas:
 Sim Não

III – Situação familiar

- I. Nome do pai: _____
 Idade: _____ anos Profissão: _____
- II. Nome da mãe: _____
 Idade: _____ anos Profissão: _____
- III. Pais Separados Não Sim
- IV. Falecido(s)- Pai Mãe
- V. Habilitações literárias (grau de instrução):

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
Primeiro Ciclo		
Segundo Ciclo		
Terceiro Ciclo		
Secundário		
Curso Superior		
Outro		

- VI. Número de irmãos: 0 1 2 3 4 +4

IV – Ambiente familiar

- I. Com quem vives?
- II. Pais Mãe Pai Com familiares Outros? _____
- III. Como consideras o teu ambiente familiar?

Bom Razoável Mau

IV. Conversas com os teus pais sobre os seguintes assuntos? Indica quais:

Problemas Escolares	
Problemas pessoais ("namoros" ...)	
Desporto	
Amigos/Colegas de turma	
Problemas da actualidade (droga, sida,...)	
Outros	

V – Habitação

I. Em que tipo de casa vives?

Apartamento Moradia Outro

II. Tens um quarto só para ti? _____ (sim ou não)

III. Habitualmente o teu local de estudo é?

Em casa	
Na escola	
Outro local	

IV. O teu local de estudo é:

Silencioso	
Barulhento	
Estudas com o rádio ligado	
Estudas com a televisão acesa	

VI – Vida Escolar

I. Em que escola estiveste no ano passado? _____

II. Já reprovaste? _____ (sim ou não)

III. Se respondeste **sim** à questão anterior, indica em que ano(s):

	Ano	N.º de vezes
Primeiro Ciclo	1º Ano	
	2º Ano	
	3º Ano	
	4º Ano	
Segundo Ciclo	5º Ano	
	6º Ano	
Terceiro Ciclo	7º Ano	
	8º Ano	
	9º Ano	

IV. Frequentas a escola porquê (assinala as 2 principais):

Gostas de aprender	
É necessário no futuro	
Queres ter um emprego	
És obrigado pelos teus pais	
Queres ter um curso superior	
Outros	

V. Quando é que estudas?

Diariamente	
Regularmente	
Em vésperas de teste	
Nunca	

VI. Alguém te ajuda a esclarecer dúvidas quando tens dificuldades? _____ (sim ou não)

- i. Se respondeste **sim**, indica quem te ajuda: _____
- ii. Qual é a disciplina que mais gostas? _____
- iii. Qual é a disciplina que tens mais dificuldade? _____
- iv. Quais são as principais razões dessa dificuldade (assinala as **2** mais importantes):

Falta de estudo	
Falta de interesse	
Dificuldade de compreensão	
Falta de bases dos anos anteriores	
Falta de material	
Pouco tempo para aprender muita matéria	
Colocação tardia dos professores	
Problemas de saúde	
Problemas pessoais	
Outra(s)	

- v. Se depender de ti continuas a estudar até ao ensino superior? _____ (sim ou não)
- vi. Qual a profissão que gostarias de exercer? _____

VII – Personalidade/ Interesses Pessoais

I. Indica as tuas duas principais qualidades:

Divertido/a	
Solidário/a	
Compreensivo/a	
Comunicativo/a	
Participativo; empenhado/a	

Exigência	
Pontualidade	
Simpatia	

- II. Indica as características professor:

Sentido de justiça	
Comunicabilidade	
Cordialidade	
Outra(s)	

que gostarias de ver num

VIII – Deslocação para a escola

- I. Para vires para a escola deslocas-te:

A pé	
De mota	
De carro	
De bicicleta	
Em transportes públicos	
Outro	

- II. Quanto tempo demoras na deslocação de tua casa para a escola?
 -15m 15m 30m 45m 1h +1h

IX – Alimentação

- I. Que refeições fazes diariamente?
 Pequeno-almoço Meio da manhã Almoço Lanche Jantar Ceia
- II. Onde costumás almoçar? _____
- III. O que consideras essencial para a tua alimentação?
 Sopa Carne/Peixe Fruta Vegetais Outros alimentos
- IV. O que costumás beber às refeições? _____

X – Saúde e Hábitos de Higiene

Responde apenas **sim** ou **não** às questões que se seguem:

- I. Ouves bem? _____ Vês bem? _____
- II. Sofres de alguma doença permanente? _____
 Qual? _____
- III. Se necessitas de cuidados especiais de saúde, indica-os:

- IV. Costumas tomar banho após a actividade física (Treino, aulas de ed. física)
 Sim Não

XI – Repouso – sono

- I. Dormes bem? _____ (sim ou não)
- II. A que horas costumavas deitar-te em tempo de aulas?
 21h 22h 23h 24h +24h
- III. Quantas horas dormes normalmente?
 5h 6h 7h 8h +8h

XIII – Educação Física/Actividades Desportivas

- I. Gostas da disciplina de Educação Física? _____ (sim ou não)

Tiveste EF nos anos anteriores?

i. Sim, em todos

ii. Não iii. Em quais? 5º 6º 7º 8º

II. Quais destas modalidades já praticaste nas aulas de EF?

Andebol Futebol Voleibol Basquetebol Raguêbi

Badminton

Dança Atletismo Ginástica Corfebol Outro(s)

VI. Em quais destas modalidades sentiste mais dificuldades?

VII. Indica uma modalidade desportiva que gostarias de praticar nas aulas de EF:

VIII. Tens ou tiveste alguma prática desportiva fora da escola? (assinala o espaço correcto)

VII. Se respondeste **sim** à questão anterior indica qual a modalidade(s):

VIII. És federado nessa modalidade? _____ (sim ou não)

IX. Tens algum problema de saúde que te impossibilite de uma prática regular das aulas de Educação física? _____ (sim ou não). Se **sim**, qual? _____

A TUA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sandra Ornelas

ANEXO III – DECRETO - LEI 3/2008 DE 7 DE JANEIRO.

154

Diário da República, 1.ª série—N.º 4—7 de Janeiro de 2008

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

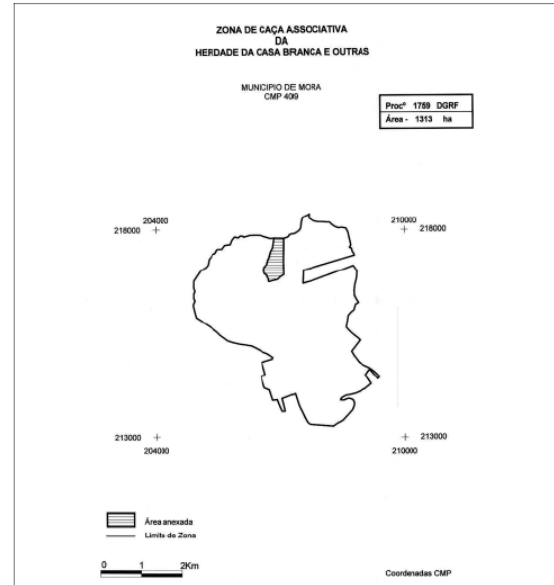
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea *a*) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes 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 e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsíquico.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes 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.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referência e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referência

1 — A educação especial pressupõe a referência das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referência efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referência é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referência e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referência e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referência e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

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

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de video-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

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

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

ANEXO IV- CHECKLIST DA CIF-CJ.

MODELO DE FUNCIONALIDADE – Checklist CIF (CIF-CJ – DG/DC)

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____

Funções do Corpo

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhuma deficiência; 1 – Deficiência ligeira; 2 – Deficiência moderada; 3 – Deficiência grave;
4 – Deficiência completa; 8 – Não especificada¹; 9 – Não aplicável²

¹ Deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este quantificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Funções do Corpo	Quantificadores						
	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
(Funções Mentais Globais)							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais							
b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
(Funções Mentais Específicas)							
b140 Funções da atenção							
b144 Funções da memória							
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem							
b172 Funções do cálculo							
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor							
b210 Funções da visão							
b215 Funções dos anexos do olho							
b230 Funções auditivas							
b235 Funções vestibulares							
b250 Função gustativa							
b255 Função olfactiva							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função táctil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b310 Funções da voz							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							

Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410	Funções cardíacas						
b420	Funções da pressão arterial						
b429	Funções cardiovasculares, não especificadas						
b430	Funções do sistema hematológico						
b435	Funções do sistema imunológico						
b440	Funções da respiração						
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515	Funções digestivas						
b525	Funções de defecação						
b530	Funções de manutenção do peso						
b555	Funções das glândulas endócrinas						
b560	Funções de manutenção do crescimento						
Capítulo 6 – Funções genito-urinárias e reprodutivas							
b620	Funções miccionais						
Capítulo 7 – Funções neuromusculares e funções relacionadas com o movimento							
b710	Funções relacionadas com a mobilidade das articulações						
b715	Estabilidade das funções das articulações						
b730	Funções relacionadas com a força muscular						
b735	Funções relacionadas com o tónus muscular						
b740	Funções relacionadas com a resistência muscular						
b750	Funções relacionadas com reflexos motores						
b755	Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias						
b760	Funções relacionadas com o controlo do movim. voluntário						
b765	Funções relacionadas com o controlo do movim. Involuntário						
b770	Funções relacionadas com o padrão de marcha						
b780	Funções relacionadas com os músculos e funções do movim.						
Outras Funções do Corpo a considerar							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhuma dificuldade; 1 – Dificuldade ligeira; 2 – Dificuldade moderada; 3 – Dificuldade grave; 4 – Dificuldade completa; 8 – Não especificada¹; 9 – Não aplicável²

¹ Deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

² Este quantificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Actividade e Participação	Quantificadores							
	0	1	2	3	4	8	9	
Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos								
d110	Observar							
d115	Ouvir							
d130	Imitar							
d131	Aprender através da interacção com os objectos							
d132	Adquirir informação							
d133	Adquirir linguagem							
d134	Desenvolvimento da linguagem							
d137	Adquirir conceitos							
d140	Aprender a ler							
d145	Aprender a escrever							
d150	Aprender a calcular							

d155	Adquirir competências								
d160	Concentrar a atenção								
d161	Dirigir a atenção								
d163	Pensar								
d166	Ler								
d170	Escrever								
d172	Calcular								
d175	Resolver problemas								
d177	Tomar decisões								
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais									
d210	Levar a cabo uma tarefa única								
d220	Levar a cabo tarefas múltiplas								
d230	Levar a cabo a rotina diária								
d250	Controlar o seu próprio comportamento								
Capítulo 3 – Comunicação									
d310	Comunicar e receber mensagens orais								
d315	Comunicar e receber mensagens não verbais								
d325	Comunicar e receber mensagens escritas								
d330	Falar								
d331	Produções pré-linguísticas								
d332	Cantar								
d335	Produzir mensagens não verbais								
d340	Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais								
d345	Escrever mensagens								
d350	Conversação								
d355	Discussão								
d360	Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação								
Capítulo 4 – Mobilidade									
d410	Mudar as posições básicas do corpo								
d415	Manter a posição do corpo								
d420	Autotransferências								
d430	Levantar e transportar objectos								
d435	Mover objectos com os membros inferiores								
d440	Actividades de motricidade fina da mão								
d445	Utilização da mão e do braço								
d446	Utilização de movimentos finos do pé								
d450	Andar								
d455	Deslocar-se								
Capítulo 5 – Autocuidados									
d510	Lavar-se								
d520	Cuidar de partes do corpo								
d530	Higiene pessoal relacionada com as excreções								
d540	Vestir-se								
d550	Comer								
d560	Beber								
d571	Cuidar da sua própria segurança								
Capítulo 6 – Vida doméstica									
d620	Adquirir bens e serviços								
d630	Preparar refeições								
d640	Realizar o trabalho doméstico								
d650	Cuidar dos objectos domésticos								
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais									
d710	Interações interpessoais básicas								
d720	Interações interpessoais complexas								
d730	Relacionamento com estranhos								
d740	Relacionamento formal								
d750	Relacionamentos sociais informais								
Capítulo 8 – Áreas principais da vida									

d815	Educação pré-escolar								
d816	Vida pré-escolar e actividades relacionadas								
d820	Educação escolar								
d825	Formação profissional								
d835	Vida escolar e actividades relacionadas								
d880	Envolvimento nas brincadeiras								
Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica									
d910	Vida comunitária								
d920	Recreação e lazer								
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar									

Factores Ambientais

Nota: As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores.

Assinale, para cada categoria considerada, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

- 0 – Nenhum facilitador/barreira; 1 – Facilitador/barreira ligeiro; 2 – Facilitador/barreira moderado;
3 – Facilitador substancial/barreira grave; 4 – Facilitador/barreira completo; 8 – Não especificada;
9 – Não aplicável

Factores Ambientais	Barreira ou Facilitador	Quantificadores						
		0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologias								
e110	Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)							
e115	Para uso pessoal na vida diária							
e120	Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal							
e125	Para a comunicação							
e130	Para a educação							
e135	Para o trabalho							
e140	Para a cultura, a recreação e o desporto							
e150	Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública							
e155	Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado							
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem								
e225	Clima							
e240	Luz							
e250	Som							
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos								
e310	Família próxima							
e320	Amigos							
e325	Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade							
e330	Pessoas em posição de autoridade							
e340	Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais							
e360	Outros profissionais							
Capítulo 4 – Atitudes								
e410	Atitudes individ. dos membros da família próxima							
e420	Atitudes individuais dos amigos							
e425	Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade							
e440	Atitudes individuais de prestadores de cuidados							

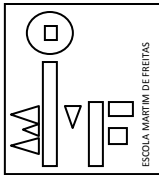
ANEXO V: ESTRATÉGIAS PARA PROFESSORES

Dificuldades de Aprendizagem em Alunos com Síndrome de Asperger	Estratégias da Sala de aula para aplicar no Leonel
<p>Dificuldades com linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendência para fazer comentários irrelevantes • Tendência para interromper • Tendência para falar em sobreposição ao discurso de outro • Dificuldade em compreender linguagem complexa, seguir direcções e compreender a intenção das expressões/palavras com múltiplos significados 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar banda desenhada para exemplificar os problemas relacionados com competências de conversação • Ensinar comentários apropriados no início das conversas • Ensinar o aluno a procurar ajuda quando confuso • Fornecer instruções para saber como conversar em pequeno grupo • Ensinar regras sobre quando participar na conversa, quando responder, interromper, ou mudar o tópico • Usar conversações gravadas em áudio e vídeo • Explicar metáforas e palavras com duplo significado • Incentivar o aluno a pedir que repitam uma instrução, simplificada ou escrita se não a compreender • Fazer pausas entre instruções e verificar se o aluno compreendeu • Limitar as perguntas orais a um número que o aluno possa controlar • Usar vídeos para identificar expressões não-verbais e seus significados
<p>Insistência em rotinas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre que possível, preparar o aluno para qualquer mudança • Usar desenhos e histórias sociais para ajudar às mudanças
<p>Dificuldades na interacção social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em compreender as regras sociais • Pode ser ingénuo • Interpretar literalmente o que é dito • Dificuldade em ler as emoções dos outros • Apresentar falta de tacto • Problemas com distância social • Dificuldade em compreender as regras sociais que «não estão escritas» e, quando as aprendem, pode aplicá-las demasiado rigidamente (currículo oculto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar claramente as expectativas e regras para o comportamento • Ensinar explicitamente as regras da conduta social • Ensinar ao aluno como interagir usando as histórias sociais, e “role-playing” • Ensinar os pares sobre como responder à inabilidade do aluno na interacção social • Usar os colegas como sugestão/modelo para lhe indicar o que deve fazer • Incentivar jogos de equipa • Apoiar o aluno quando este falha (prevenir a frustração) • Definir o colega tutor para ajudar o aluno nas actividades não – estruturadas • Ensinar ao aluno como começar, manter e terminar um jogo ou tarefa • Ensinar flexibilidade, a cooperação e a partilha • Ensinar aos alunos como monitorizar o seu próprio comportamento (pode sugerir técnicas de relaxação e ter um lugar sossegado para o aluno relaxar)
<p>Interesses restritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Limitar as discussões e perguntas obsessivas • Estabelecer regras firmes para a sala de aula, mas também dar oportunidade para o aluno manifestar os seus próprios interesses • <i>Incorporar</i> expandir os interesse do aluno nas actividades

	e nas tarefas
<p>Concentração pobre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afasta-se da tarefa frequentemente • Distraído • Pode ser desorganizado • Dificuldade em manter a atenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor deve dar feedback frequentemente e redirecionar a atenção • Reduzir tarefas • Fazer sessões de trabalho com tempo marcado • Reduzir trabalho de casa • Sentar o aluno à frente, ou onde é mais fácil monitorizá-lo • Usar pistas não-verbais para chamar e centrar a atenção
<p>Capacidades organizacionais pobres</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar programações e calendários • Elaborar listas das tarefas • Ajudar o aluno a usar listas de «a fazer» e de verificação
<p>Coordenação motor pobre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver o aluno em actividades de manutenção física • pode preferir actividades da aptidão aos desportos de competição • Ter em consideração a velocidade mais lenta da escrita do aluno ao atribuir-lhe tarefas (frequentemente tem de ser reduzida) • Dar tempo extra para testes • considerar o uso de um computador para tarefas escritas, pois alguns alunos podem ser mais hábeis no uso do teclado do que a escrita manual
<p>Dificuldades académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inteligência média e frequentemente acima da média • Boa evocação da informação factual • As áreas de dificuldade incluem resolução e compreensão de problemas, e dificuldade com conceitos abstractos • Frequentemente fortes no reconhecimento de palavras podem aprender a ler muito cedo, mas com dificuldade na compreensão • Podem ter bom desempenho em computações matemáticas, mas têm dificuldade em resolver problemas • Excelente memória visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Não supor que o aluno compreendeu simplesmente porque ele pode repetir a informação • Ser tão concreto quanto possível ao apresentar conceitos novos e o material abstracto • Usar aprendizagens baseadas na prática, sempre que possível • Usar ajudas visuais, como mapas semânticos • Dividir as tarefas em etapas mais pequenas ou apresentar formas alternativas • Fornecer instruções directas acompanhadas de exemplos • Dar exemplos do que é requerido • Ensinar técnicas para ajudar o aluno a tirar notas, organizar e categorizar a informação • Evitar a sobrecarga verbal • Capitalizar os pontos fortes, por exemplo, a memória • Não supor que compreendeu o que leu - verificar para ver se há a compreensão, reforçar instruções e usar apoios visuais
<p>Vulnerabilidade emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode ter dificuldade em lidar com as exigências sociais e emocionais da escola • Ficar facilmente ansioso devido à sua inflexibilidade • Baixa auto-estima 	<ul style="list-style-type: none"> • Elogiar sempre que faz algo bem • Ensinar o aluno a pedir ajuda • Ensinar técnicas para lidar com as situações difíceis e com o stress • Ensaiar as situações • Criar situações de escolha • Ajudar o aluno a compreender os comportamentos e as reacções dos outros

<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em tolerar os próprios erros • Pode ser propenso à depressão • Pode ter reacções da raiva e ímpetos temperamentais 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os outros alunos • Usar apoio de pares tais como em situação de tutor e para suporte em grupo
<p>Hipersensibilidades Sensoriais</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria das hipersensibilidades envolve a audição e o tacto, mas podem incluir também o gosto, a intensidade da luz, as cores e os cheiros • Os tipos de ruídos que podem ser percebidos como extremamente intensos são: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>ruídos repentinos</u>, inesperados tais como o telefone, alarme de incêndio ✓ <u>ruído contínuo</u> de alta frequência ✓ <u>sons confusos</u>, complexos ou múltiplos como em centros comerciais 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar consciente que os níveis normais de percepção visual e auditiva podem se apreendidos pelo aluno como demasiado baixos ou altos • Manter o nível de estimulação dentro da capacidade do aluno • Pode ser necessário evitar alguns sons • A audição de música pode abafar sons desagradáveis • Minimizar ao máximo o ruído de fundo, em casos extremos usar auscultadores • Ensinar e exemplificar estratégias de relaxação e jogos para reduzir a ansiedade

ANEXO VI: PEI DO LEONEL DO ANO LECTIVO 2010/2011



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE FREITAS

Programa Educativo Individual - PEI
Dec.-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

ANO LECTIVO
2010/2011

1- IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME: *Leonel*

2- SITUAÇÃO ESCOLAR ACTUAL

ESCOLA: Escola EB2,3 Martim de Freitas

ANO DE ESCOLARIDADE: 7º

DOCENTE TURMA/GRUPO-DIRECTOR DE TURMA: [REDACTED]

DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: [REDACTED]

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO: [REDACTED]

3- RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR**3.1- PERCURSO ESCOLAR**

Escola: EB1 Nº5 de Celas

Escola_EB1 de Montes Claros

Escola EB2,3 Martim de Freitas

3.2- MEDIDAS EDUCATIVAS ADOPTADAS

3.3- DADOS SÓCIO-FAMILIARES
A família colabora com a escola em todo o processo de ensino/aprendizagem, ajudando a encontrar as respostas que melhor se adequem ao Leonel.
3.4- DIAGNÓSTICO MÉDICO/PSICOLÓGICO
De acordo com o documento existente no processo individual do aluno, datado de 14/12/2010, é referenciado com diagnóstico de Perturbações de Espectro de Autismo – Síndrome de Asperger.

4- PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ
4.1-INDICADORES DE FUNCIONALIDADE
<p>O Leonel apresenta dificuldades moderadas nos seguintes qualificadores: d160.2 Concentrar a atenção; d161.2 Dirigir a atenção; d175.2 Resolver problemas; d177.2 Tomar decisões; d210.2 Levar a cabo uma tarefa única; d250.2 Controlar o seu próprio comportamento; d350.2 Conversação; d710.2 Interações interpessoais básicas; d880.2 Envolvimento nas brincadeiras; d920.2 Recreação e lazer.</p> <p>O Leonel apresenta nos qualificadores seguintes deficiências moderadas, com exceção das funções intelectuais em que não apresenta deficiência. Assim: b117.0 Funções intelectuais; b122.2 Funções psicossociais globais; b126.2 Funções do temperamento e da personalidade; b140.2 Funções da atenção; b152.2 Funções emocionais.</p>
4.2- FACTORES AMBIENTAIS (Facilitadores/Barreiras)
Os seguintes qualificadores são considerados facilitadores substanciais : e310+3 Família próxima; e330+3 Pessoas em posição de autoridade.
4.3 – FACTORES PESSOAIS
<p>O Leonel de acordo com relatório de avaliação psicológica do CADIN, de 14 de Dezembro de 2010, apresenta um conjunto de características “que são compatíveis com a Síndrome de Asperger”. A avaliação das aptidões intelectuais-cognitivas “revela um perfil cognitivo homogéneo e uma capacidade intelectual de nível Médio Superior”.</p> <p>Esta mesma avaliação aponta, no que se refere aos factores emocionais, para “dificuldades na compreensão, expressão e regulação das emoções tal como é típico na Síndrome de Asperger”, e conclui que “apresenta labilidade emocional, dificuldade em lidar com situações frustrantes e uma tendência para a ansiedade, gerada por um leque amplo de situações, como inacessibilidade aos seus</p>

interesses restritivos, exposição social, situações de avaliação do seu desempenho, etc”. A avaliação da “auto-estima realçou a presença de aspectos que poderão funcionar como factores protectores, nomeadamente o seu desempenho académico e comportamento, que são áreas nas quais o Leonel se percebe como competente e com um bom desempenho, e às quais atribui uma importância significativa”.

De acordo com informação dos docentes o Leonel é um aluno que apresenta um nível de distração considerável, dificuldade em aceitar as frustrações e as chamadas de atenção, bem como não aceita ser contrariado.

5- ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR		ESPECIFICAÇÃO DAS MEDIDAS A IMPLEMENTAR
APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO	a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma ao nível da organização do espaço e das actividades	Colocação do aluno em lugar próximo do professor para que este supervisione melhor as suas actividades. As actividades devem adequar-se às suas necessidades.
	b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem	
	c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo/turma	
	d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas	
ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS	Introdução de áreas curriculares específicas	
	Introdução de objectivos e conteúdos intermédios	
	Dispensa de actividades de difícil execução	
ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE MATRÍCULA	1) Frequentar o jardim-de-infância ou a escola independentemente da área de residência	
	2) Beneficiar de um adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade, não renovável	
	3) Matrícula por disciplinas no 2º, 3º ciclos e secundário	
	4) Frequência de escolas da rede de escolas de referência por crianças e jovens surdos	
	5) Frequência de escolas da rede de referência por jovens cegos ou com baixa visão	
	6) Frequência de escolas com unidades de ensino estruturado para crianças e jovens com PEA	

	7) Frequência de escolas com unidades especializadas para crianças e jovens com multidificiência e com surdocegueira	
ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	Alteração do tipo de provas	As questões devem ser lidas e explicadas individualmente, se necessário.
	Alteração dos instrumentos de avaliação e de certificação	
	Alteração das formas e meios de comunicação	
	Alteração à periodicidade, duração e local de realização	Deve ser dado mais tempo para a realização das fichas de trabalho e de avaliação.
	Critérios específicos de avaliação dos alunos com CEI	
CURRÍCULO ESPECÍFICO		
TECNOLOGIAS DE APOIO		

6- CONSTITUIÇÃO DA TURMA

A turma que integre o aluno deve ser constituída por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 discentes com necessidades educativas especiais de carácter permanente (ponto 5.4 do Despacho nº 13170/2009 de 4 de Junho de 2009).

7- DISCRIMINAÇÃO CONTEÚDOS/OBJECTIVOS/ESTRATÉGIAS/RECURSOS

Estas informações encontram-se disponíveis na planificação das disciplinas.

8- PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS ACT. EDUCATIVAS DA ESCOLA (Nível)

O aluno participa em todas as actividades

9- DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES**10- IDENTIFICAÇÃO E ASSINATURA DOS DOCENTES/ TÉCNICOS RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS****11- DEFINIÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEI**

O PEI deve ser avaliado trimestralmente, nos momentos de avaliação sumativa, e registado em acta os resultados da avaliação. Para esta avaliação, os docentes implicados no desenvolvimento das medidas devem recolher as informações que entendam pertinentes para as dar a conhecer ao Conselho de Turma. No final do ano lectivo, tal como está legislado, deve ser elaborado um relatório final que explicita a existência da necessidade do aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem.

12- PRAZO DE VALIDADE DO PEI

O PEI é válido para o 3ºCEB.

13- DATA DA ELABORAÇÃO DO PEI

Coimbra, 9 de Maio de 2011.

14- ASSINATURA DOS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PEI

Director de Turma _____

Prof. de Ed. Especial _____

Encarregado de Educação _____

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL**APROVAÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO**

Data:

____ / ____ / ____

Assinatura:

HOMOLOGAÇÃO PELA DIRECÇÃO EXECUTIVA

Data:

____ / ____ / ____

Assinatura:

CONCORDÂNCIA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Declaro que participei na elaboração do Programa Educativo Individual, constituído pelo presente documento, e que concordo com a sua aplicação.

Data:

____ / ____ / ____

Assinatura:

ANEXO VII: ALTERAÇÃO AO PEI DO LEONEL DO ANO LECTIVO 2011/2012

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS**Ano letivo 2011/2012**

Programa Educativo Individual – PEI –
Homologado em ____/____/____
1ª ALTERAÇÃO AO PEI
Decreto – Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

1- IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME: Leonel
ANO DE ESCOLARIDADE /TURMA: 8º
ESCOLA: EB 2/3 Martim de Freitas

2- MUDANÇA DE PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO

3- APLICAÇÃO DE NOVAS MEDIDAS EDUCATIVAS

O Conselho de Turma de 10 de novembro considerou necessário, para o sucesso educativo do aluno, que as adequações no processo de avaliação devem incluir alterações nos instrumentos de avaliação e certificação nas disciplinas de Geografia, História e Ciências Físico-Químicas. Nestas disciplinas as provas de avaliação devem conter perguntas diretas, lacunares, de escolha múltipla e de verdadeiro falso, entre outras.

4- IDENTIFICAÇÃO DO ATUAL COORDENADOR DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

NOME: ████████████████████

5- DISCRIMINAÇÃO CONTEÚDOS/OBJETIVOS/ESTRATÉGIAS/RECURSOS

Estas informações encontram-se definidas nas planificações das disciplinas.

6- PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

O aluno participa em todas as atividades das áreas/disciplinas que frequenta na sua turma. Beneficia de apoio a Inglês e a Matemática. Frequenta o apoio ao estudo com a turma.

7- DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ATIVIDADES**8- IDENTIFICAÇÃO E ASSINATURA DOS DOCENTES/ TÉCNICOS RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS****9- DATA DA ELABORAÇÃO DESTE DOCUMENTO DE ALTERAÇÃO AO PEI**

Coimbra, 22 de novembro de 2011

10- ASSINATURA DOS ATUAIS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DESTE DOCUMENTO DE ALTERAÇÃO AO PEI

Diretora de Turma _____
 Prof. de Ed. Especial _____
 Encarregada de Educação _____

APROVAÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO

Data:
 ____ / ____ / ____

Assinatura:

HOMOLOGAÇÃO PELA DIREÇÃO EXECUTIVA

Data:
 ____ / ____ / ____

Assinatura:

CONCORDÂNCIA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Declaro que participei na elaboração deste documento de alteração ao Programa Educativo Individual do meu educando e que concordo com a sua aplicação. -----

Data:
 ____ / ____ / ____

Assinatura:

ANEXO VIII: PERSPECTIVA E EXPECTATIVAS DO ALUNO

1 - Identificação

ALUNO: "Leonel"	Ano de escolaridade: 8º
	Ano lectivo: 2011/2012
DISCIPLINA: Educação Física	Escola 2,3 Martim de Freitas

2 - Situação actual

1-O que gostaste mais de fazer na escola?	
- nas disciplinas que frequentaste em sala de aula	Gosto da maior parte dos power point que os professores fazem, principalmente de Geografia e nas aulas teóricas de Educação Física.
- no apoio de educação especial	Não tenho
- noutros contextos (no recreio...)	Ping-Pong
- nas aulas de educação física	Ténis e badminton.
2-O que aprendeste na educação física que é útil para a tua vida?	
<p>O trabalho físico (capacidades motoras) Melhor preparação física – “assim se alguma vez acontecer alguma coisa posso safar-me” A resistência – “aguentar mais tempo a correr” Relação com possíveis situações de perigo.</p>	
3-O que gostaste mais de fazer nas aulas de educação física:	
- em desportos em que trabalhaste em equipa (Andebol, Voleibol, Basquetebol)	Gostei mais do andebol porque serviu para descarregar a raiva. Dá mais jeito mandar com a mão do que com o pé.
- em desportos em que tiveste de trabalhar sozinho (corrida de resistência, ginástica de solo, salto em comprimento, salto em altura, patinagem)	Corrida de resistência, porque é aquele que eu faço melhor e onde me sinto mais à vontade. É praticamente corrida livre.
- em desportos em que tiveste de trabalhar aos pares ou trios (ténis, badminton, ginástica acrobática, corrida de estafetas)	Ténis e badminton.
4- Em que sentiste mais dificuldades, durante aulas de educação física?	
- em desportos em que trabalhaste em equipa (Andebol, Voleibol, Basquetebol)	Basquetebol porque mando ao cesto mas não acerto e os outros não sabem passar a bola, são individualistas.

<p>- em desportos em que tiveste de trabalhar sozinho (corrida de resistência, ginástica de solo, salto em comprimento, salto em altura, patinagem)</p>	<p>Ginástica de Solo porque tenho medo de partir o pescoço.</p>
<p>- em desportos em que tiveste de trabalhar aos pares ou trios (ténis, badminton, ginástica acrobática, corrida de estafetas)</p>	<p>Não tive.</p>
<p>5- O que gostarias de fazer/aprender, nas aulas de educação física, e que ainda não fizeste/aprendeste?</p>	
<p>Ciclismo, “eu adoro”. Escalada.</p>	
<p>6- Como consideras a tua relação com os teus colegas na turma? E Porquê?</p>	
<p>Complicada... porque me sinto gozado e não me sinto bem. Isto acontece com algumas pessoas da turma. Não é com todas.</p>	
<p>7- Como consideras a tua relação com a tua professora de educação física? E Porquê?</p>	
<p>Às vezes temos complicações mas a “stôra” é fixe, é porreira. Às vezes eu recuso-me a fazer algumas coisas... não gosto, não quero fazer (ex: “treino de força pela segunda vez!”).</p>	
<p>8- Em que achas que a tua professora ou colegas não compreendem as tuas dificuldades ou características?</p>	
<p>A professora sabe e compreende. Os meus colegas não sabem de nada do que eu tenho.</p>	

A Professora

Sandra Ornelas