



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

DIANA MIGUEL FERREIRA PERES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA E.B. 2,3
INFANTE D. PEDRO JUNTO DA TURMA C DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE
2012/2013**

**COIMBRA
2013**

DIANA MIGUEL FERREIRA PERES

2007020569

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA E.B. 2,3
INFANTE D. PEDRO JUNTO DA TURMA C DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE
2012/2013**

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.

Orientador: **Professor Doutor Luís Rama**

COIMBRA

2013

Peres, D. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

À memória de Filipe Rafael Lopes Simões...

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais, que sempre me apoiaram, incentivaram e estiveram sempre disponíveis para me proporcionar todas as possibilidades de formação, permitindo que pudesse prosseguir os meus estudos e os meus objetivos académicos. Sempre acreditaram em mim! Sem eles nada disto seria possível. Obrigada pela dedicação, por me inculcaram o sentido de responsabilidade que eu tenho hoje, e por me deixarem voar e perseguir os meus objetivos. A eles estou eternamente grata.

À minha amiga Marta Tavares, minha amiga desde sempre... Minha amiga da vida e, sem dúvida, para a vida! Os amigos são a família que escolhemos. Obrigada pela força, pela motivação, pelo exemplo...

Aos amigos Marta Freitas, Joana Alves, Miguel Gonçalves e Nuno, obrigada por tudo. Nunca me vou esquecer.

A todos os professores, que de uma forma direta ou indireta, atravessaram o meu percurso académico e profissional. Um especial agradecimento ao Professor Paulo Francisco.

Aos meus alunos, porque sem eles este ano não teria sido o mesmo. Foi para eles e por eles que trabalhei este ano letivo.

Por fim, mas não menos importante, aos meus orientadores, Professor Doutor Luís Rama e Professor Joaquim Parracho Alves, que estiveram sempre disponíveis para ajudar e responder às questões por mim colocadas.

A todos Vós o meu profundo sentimento de gratidão.

Bem-Haja.

RESUMO

O Estágio Pedagógico surge como um espaço de aprendizagem fundamental na formação e desenvolvimento do professor. É, igualmente, um momento de cumplicidade e partilha pedagógica. O objetivo do presente relatório é descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola EB 2,3 Infante D. Pedro. O relatório está organizado em três grandes capítulos: numa primeira parte faz-se uma contextualização da prática desenvolvida ao longo do ano letivo 2012/2013, numa segunda parte a descrição de todo o processo ensino-aprendizagem e respetiva análise reflexiva, e na terceira parte a exploração de um tema/problema intitulado “Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo”. A intervenção do professor na escola vai muito mais além da prática letiva. Algumas atividades desenvolvidas, a caracterização da turma e o tema/problema, por exemplo, são um bom exemplo disso. O Estágio Pedagógico é um processo de extrema importância ao nível da minha formação, pois é orientado em contexto escolar e proporciona uma aprendizagem do que é ser professor.

Palavras-chave: Professor. Ensino-Aprendizagem. Estágio Pedagógico. Educação Física. Espectro do Autismo.

ABSTRACT

The Teaching Training emerges as a fundamental learning space in the teacher formation and development. It is also a moment of complicity and pedagogical sharing. The aim of this report is to describe and reflect about the activities developed in the scope of teaching training developed in Escola EB 2,3 Infante D. Pedro. The report is organized in three major chapters: in a first part, a contextualization of the practice developed during the school year 2012/2013, in a second part, the description of the whole teaching-learning process and its reflexive analysis, and in the third part exploration a problem called "Children's Inclusion with Autism Spectrum Disorders". The teacher's intervention in a school goes beyond academic practice. Some activities developed, the characterization of the class and the problem, for example, are a good example of that. The Teaching Training is a very important process for my formation, because it is focused in school context and provides a learning of what it is to be a teacher.

Keywords: *Teacher. Teaching-Learning. Teaching Training. Physical Education. Autism Spectrum*

SUMÁRIO

RESUMO	VI
<i>ABSTRACT</i>	VII
INTRODUÇÃO	12
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	13
1.1. Expetativas Iniciais da Estagiária	13
1.2. Caraterização da Escola	14
1.3. Caraterização do Grupo de Educação Física	15
1.4. Recursos Materiais	15
1.5. Núcleo de Estágio	16
1.6. Professores Orientadores	16
1.7. Caraterização da Turma	17
II. DESCRIÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E ANÁLISE REFLEXIVA	18
2.1. Planeamento	18
2.1.1. Plano Anual de Turma	19
2.1.2. Unidades Didáticas	19
2.1.3. Planos de Aula	20
2.2. Realização – Intervenção Pedagógica	22
2.2.1. Instrução	22
2.2.2. Gestão	23
2.2.3. Clima	24
2.2.4. Disciplina	24
2.2.5. Decisões de Ajustamento	25
2.3. Avaliação	25

2.4. Atitude Ético-Profissional	26
2.5. Aprendizagens Realizadas	29
2.6. Cooperação/Trabalho com a Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo	33
III. TEMA/PROBLEMA	34
3.1. Perturbações do Espectro do Autismo	35
3.2. Instrumentos de Diagnóstico	36
3.3. Tríade de Défices	38
3.3.1. Perturbação na Interação Social	38
3.3.2. Perturbação na Comunicação	39
3.3.3. Perturbação no Jogo Simbólico e Reportório de Interesses	40
3.4. Modelos de Intervenção	40
3.4.1. Modelo TEACCH	41
3.5. Considerações Finais	45
CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	51
ANEXOS	52

LISTA DE ABREVIATURAS

EF	– Educação Física
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
PEA	- Perturbações do Espectro do Autismo
DSM-IV	- Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
CID-10	- Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, da Organização Mundial de Saúde
TEACCH	- <i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>
PEI	– Programa Educativo Individual
NEEP	- Necessidades Educativas Especiais Permanentes
PFI	- Plano de Formação Individual
MEEFEBS	- Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário
UD	– Unidade Didática

DECLARAÇÃO DE HONRA

Diana Miguel Ferreira Peres, aluna nº 2007020569 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 disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, 17 de Junho de 2013

INTRODUÇÃO

O presente Relatório tem a finalidade de analisar o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido no ano letivo 2012/2013, que integra o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico constitui-se como o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física.

O Estágio Pedagógico foi realizado na Escola EB 2,3 Infante D. Pedro. Este teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013, onde estão explícitos os objetivos gerais e específicos referentes a este processo.

A elaboração do presente relatório tem como objetivos a descrição de todo o contexto e atividades do estágio, bem como uma reflexão do trabalho desenvolvido e suas circunstâncias. Por último, mas não menos importante, a análise de um tema/problema.

O Relatório de Estágio está estruturado da seguinte forma: numa primeira parte, no capítulo I do documento é feita a contextualização da prática desenvolvida, no capítulo II, uma descrição do processo ensino-aprendizagem e respetiva análise reflexiva.

Numa parte final do relatório, no capítulo III é abordado o tema/problema, neste caso, sobre “A Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo”. Aqui irei apresentar e descrever as perturbações do Espectro do Autismo, os instrumentos de diagnóstico, a tríade de défices, os modelos de intervenção e as considerações finais relativamente à doença.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. Expetativas Iniciais da Estagiária

No início deste longo percurso e como seria de esperar, existiam muitas expetativas e receios em relação ao estágio pedagógico. No entanto, perspetivava-se que esse ano de estágio, apesar de ser um ano de trabalho árduo, seria um contributo bastante importante no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o desempenhar de uma futura função como professora de Educação Física.

Tal como esperado, o Estágio Pedagógico mostrou-se uma ótima oportunidade de aprendizagem favorecendo a aquisição e desenvolvimento de competências, não só individualmente como professora, mas também de trabalho de grupo e cooperação entre professores estagiários, de atitudes proativas na identificação e resolução de qualquer problema pedagógico, de capacidade de lecionação, de aplicação e integração dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o primeiro ano deste Mestrado.

Relativamente ao Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola EB 2,3 Infante D. Pedro, considero que superou as expetativas iniciais, tendo-se promovido no seu seio um bom ambiente de trabalho através da preferência pelo trabalho de grupo e em cooperação, bem como da troca de experiências e conhecimentos, partilhando-se dificuldades e soluções para as mesmas. Para tal, considera-se também muito importante o papel dos professores orientadores, que incentivaram estas mesmas práticas.

Outra questão interessante que me despertava curiosidade e alguma expetativa dizia respeito à integração no meio escolar e no relacionamento com os alunos, o qual esperava e desejava que fosse bom e salutar desde o início.

Um aspeto que me deixava um pouco apreensiva centrava-se no que seriam as características da turma e o número de alunos. No entanto, a turma atribuída à professora estagiária era constituída apenas por vinte e um alunos, o que não sendo o ideal não deixa de ser muito bom. O comportamento da referida turma ao início não era dos melhores, com dias melhores, outros menos bons, mas fui trabalhando

nesse aspeto de modo a ir ‘conquistando’ os alunos e a eles perceberem que o bom ambiente é a opção ideal para ambas as partes. O número de alunos facilitou a organização das aulas, de modo a que não houvesse filas de espera e tempos “mortos”, sendo esta outra preocupação, podendo-se maximizar o tempo de prática dos alunos.

Outro aspeto que me deixava alguma incerteza, dizia respeito às diversas matérias, pois, como é normal, existem matérias que domino melhor do que outras, como era a Ginástica e o Voleibol, por exemplo, comparativamente a outras matérias. Com o decorrer do estágio, com o desejo de fazer um bom trabalho, tive de ir adquirindo mais conhecimentos e confiança para a sua lecionação, derivados não só de bibliografia específica da área, como também da troca de conhecimentos e experiências com os meus colegas estagiários e professores orientadores, os quais se mostraram sempre disponíveis e foram elementos chave para atingir os objetivos propostos.

Relativamente à minha atuação como professora estagiária esperava, com o meu trabalho, estar à altura deste desafio, correspondendo às expectativas iniciais, trabalhando para ser uma professora competente e responsável, capaz de transmitir aos seus alunos, de forma coerente e segura, todos os conhecimentos e conteúdos importantes para a sua formação escolar e inculcar o gosto pela atividade física e a noção da sua importância.

Assim, pretendia-se no final do estágio desenvolver e adquirir mais profundamente conhecimentos académicos e pedagógicos, mas também competências pessoais e sociais tão importantes ao desempenho desta função de “ser professor”, isto é, “crescer” enquanto pessoa e enquanto docente.

1.2. Caracterização da Escola

A Escola EB Infante D. Pedro está localizada na Figueira da Foz, na freguesia de Buarcos. É composta por três blocos, um bloco principal, onde estão centralizados todos os serviços e salas de diferentes áreas, e dois blocos de salas de aula. Tem, também, um pavilhão gimnodesportivo, onde também se insere um ginásio, e ainda um campo polidesportivo exterior.

1.3. Caracterização do Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física é composto por 4 professores. Todos os professores demonstram um espírito de entreajuda e abertura na transmissão dos saberes. É um grupo, que não sendo grande, consegue manter uma relação próxima. Para com os estagiários mostraram-se sempre disponíveis para ajudar e transmitir os seus conhecimentos.

No início do ano são definidos os espaços disponíveis para a prática desportiva e respetivas matérias a lecionar, assim como as orientações para o Desporto Escolar. O grupo tem ainda definido um sistema de rotação dos espaços. Tem ao seu dispor 4 espaços de aula, dois cobertos e dois descobertos. O espaço do pavilhão está destinado a matérias como o Voleibol, o Basquetebol, Andebol e Futsal e Badminton. No ginásio, podem ser dadas as matérias de Ginástica, bem como Badminton (quando necessário). Num dos espaços exteriores, o campo polidesportivo, é utilizado para o Futsal, Basquetebol e Andebol. No outro espaço, é lecionado o Atletismo, uma vez que tem uma pequena pista para corrida e para corrida de barreiras, caixa de areia para salto em comprimento e um espaço para lançamento do peso. Tem ainda como instalações, quatro balneários de alunos (dois no pavilhão e dois no exterior), uma sala de professores e uma arrecadação para os materiais.

1.4. Recursos Materiais

A escola, mais concretamente o grupo de Educação Física, é detentor de uma grande variedade de materiais para as diferentes modalidades: Atletismo, Ginástica, Badminton, Andebol, Voleibol, Futebol e até Golfe, uma vez que é lecionado no Desporto Escolar. Tem ainda à sua disposição material de apoio à prática, tais como coletes, cones sinalizadores, fitas de sinalização, tabelas, diferentes tipos de redes, postes, etc.

1.5. Núcleo de Estágio

O grupo de estágio foi formado numa reunião que aconteceu na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, no dia de 20 julho de 2012. Não conhecia muito bem o núcleo que acabou por se formar, à exceção de um elemento que fez a licenciatura comigo.

O núcleo de estágio composto foram 4 elementos, 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Funcionámos como grupo no planeamento, elaborando os diversos documentos em conjunto, apoiando-nos uns aos outros nas nossas dificuldades e questões dilemáticas. As reuniões de núcleo aconteceram às segundas-feiras, às 11h45, onde eram tratadas, junto do professor orientador, as diferentes fases do processo, planeamento, realização e avaliação, assim como esclarecidas todas as nossas dúvidas.

1.6. Professores Orientadores

Os orientadores de estágio, ou seja, da escola e da faculdade, foram um pilar fundamental no decorrer de todo o estágio pedagógico. Com eles foi possível adquirir o conhecimento através dos seus comentários após cada aula, nomeadamente na planificação, realização e avaliação, na qualidade e adequação do processo ensino-aprendizagem. O orientador da faculdade, que supervisionou todo o meu trabalho ao longo da prática pedagógica, assistiu a quatro aulas, previamente agendadas, supervisionando todo o meu plano de aprendizagem. O orientador da escola, esteve presente em todas as minhas aulas, e no final de cada uma, reunia comigo para analisar e refletir sobre os aspetos relevantes da aula, quer positivos, quer menos positivos. Demonstrou em todo o processo uma grande disponibilidade e abertura, transmitindo sempre o máximo de conhecimento a fim da minha evolução como docente.

1.7. Caraterização da Turma

Ao iniciar o estágio o professor orientador da escola deu a conhecer ao núcleo as turmas que os estagiários iriam trabalhar durante o ano letivo, que foram 4 turmas do 8º ano.

A turma que me foi atribuída e, por isso, com a qual trabalhei todo este ano letivo, foi o 8ºC. Para conhecer as características da turma, e a partir daí planejar de forma adequada todo o processo de ensino, foi realizada a caraterização da turma através de um questionário já existente na escola, e que foi aplicado logo no início do ano letivo. Através deste estudo foi possível conhecer as caraterísticas dos alunos da turma, da sua família, residência, hábitos do seu dia a dia, de estudo e de alimentação, ocupação de tempos livres, assim como, perceber qual a importância atribuída à escola.

Composta, no total por 21 alunos, 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com uma média de idades de 14 anos, nos rapazes, e 13 anos, nas raparigas. Nesta turma existe 1 aluno repetente no próprio ano de escolaridade, e um aluno com Língua Portuguesa como 2ª língua.

No geral, esta turma tem um comportamento instável, com tendência para a indisciplina. Tem um nível de aproveitamento razoável. Os alunos também não se conheciam ainda muito bem, uma vez a turma formada é proveniente de 4 turmas distintas. No início foi complicado o controlo da turma, no entanto, ao longo do tempo essa situação foi sendo controlada, não havendo presentemente casos de indisciplina a assinalar.

II. DESCRIÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E ANÁLISE REFLEXIVA

2.1. Planejamento

O ponto de partida de todo este processo, realizado desde o início do ano letivo, tem como objetivo planejar o processo ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização, o que significa aprender o mais concretamente possível as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos, segundo Bento (1987).

Deste modo, o planejamento pode ser dividido em três fases: a fase do planejamento, durante a qual se define e estrutura, os objetivos e as estratégias; a fase de realização, ou seja, fase na qual se vai executar aquilo que se planeou; e, por último, mas não menos importante, a fase de avaliação do processo, tentando aproximar o mais possível o planejamento da realidade, sendo estas competências indissociáveis.

A essência do ensino não permite que as ações pedagógicas sejam planeadas isoladamente. Por esse motivo, deve traçar-se um plano global e realista de intervenção educativa a longo prazo, neste caso, todo o ano letivo, que se designa Plano Anual.

É a partir do Plano Anual que se definem e estipulam os momentos chave do ano letivo, tornando-se fundamental a conceção do planejamento e da preparação do ensino, partindo do contributo da disciplina de Educação Física para o objetivo geral da educação, que culmina numa coerência entre este, as Unidades Didáticas e os Planos de Aula.

Todo o trabalho desenvolvido em torno desta temática, é tão individual quanto necessário, pois para efetuar todo e qualquer planejamento prévio, terão de ser tidos em conta diversos fatores intimamente relacionados com as características específicas da escola, da turma e dos alunos que a compõem, bem como as limitações espaciais, materiais e temporais que limitam as aulas de Educação Física a cada turma.

2.1.1. Plano Anual de Turma

A Planificação Anual representa um conjunto de intencionalidades com propósitos de planeamento, realização e avaliação do projeto perspectivado para uma turma específica, de modo a que a operacionalização seja coerente e que desenvolva o que é essencial.

Na planificação anual realizada para a turma houve uma distribuição das matérias abordadas de acordo com as diretrizes do Grupo de EF da escola, tendo em conta a distribuição dos espaços ao longo dos períodos letivos.

O Grupo de EF realizou um planeamento que prevê uma sequência de matérias comum e uniforme de acordo com o ano escolar das turmas, com o objetivo de garantir a coerência e exequibilidade ao longo do percurso escolar dos alunos.

Com esta estratégia, e de acordo com o Programa Nacional de Educação Física, salvaguarda-se o desenvolvimento dos alunos e também o desenvolvimento da EF escolar, tendo em conta os recursos temporais, materiais e os professores disponíveis.

Ao nível do 3º ciclo, este modelo de planeamento garante a abordagem das matérias nas aulas de EF de forma organizada e sequencial. No entanto, apenas prevê o aparecimento e frequência de algumas matérias, inibindo o aparecimento consistente de matérias alternativas que poderão ser positivas para o desenvolvimento do aluno ou turma, que sejam oportunas tendo em conta o contexto da escola e que sejam exequíveis. Tendo em conta estas diretrizes, foram planeadas as Unidades Didáticas de Atletismo, Basquetebol, Voleibol, Badminton, Ginástica e Futsal ao longo do ano letivo, pela ordem mencionada.

2.1.2. Unidade Didáticas

No início de cada UD, era realizado o documento respetivo de apoio às aulas enquanto estivéssemos na mesma matéria, que continha a extensão e sequência de conteúdos por matéria, respetiva estruturação por aula, de forma a assegurar a eficiência do processo ensino – aprendizagem e enriquecer a bagagem psicomotora dos alunos, através de uma distribuição e sequência lógica dos vários elementos/gestos técnicos da cada uma das matérias por aula.

À medida que efetuava a avaliação diagnóstica de cada matéria, elaborei uma grelha de registo e um relatório que continha, para além do nível dos alunos, algumas observações, objetivos a alcançar no final da Unidade Didática, bem como as estratégias que iria utilizar para alcançar esses mesmos objetivos.

As Unidades Didáticas revelaram-se bastante completas e de fácil compreensão, facilitando o planeamento das aulas, uma vez que todos os aspetos a serem referidos no plano de aula se encontravam contemplados neste documento de apoio. Sempre que tinha alguma dúvida, a consulta da UD mostrou-se bastante útil no seu esclarecimento.

No final da lecionação de cada UD, foi realizado um balanço final, onde foi relatada a forma como estas decorreram e a evolução dos alunos.

2.1.3. Planos de Aula

Como já foi referido, as UD's constituem o princípio fundamental da elaboração e preparação das diferentes aulas de EF, de forma a convergirem para um mesmo fim, melhorando o desenvolvimento das habilidades motoras, capacidades, conhecimentos, atitudes, etc. dos alunos. Assim, pode-se conferir a cada aula os seus objetivos específicos, mas a todas um mesmo ponto de partida e caminho numa direção unívoca, não surgindo de forma isolada (Bento, 1998).

Segundo Bento (1998), “a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor”, sendo o plano de aula a unidade básica do planeamento e uma forma detalhada e pormenorizada do planeamento do ensino adaptado e aplicado à sala de aula (Bossle, 2002).

Considera-se que a elaboração dos planos de aula devem levar o professor a refletir sobre as aulas anteriores, tendo sempre em conta o planeamento a médio e longo prazo, de forma a realizar as adaptações necessárias ao sucesso do processo ensino – aprendizagem e a “aumentar a qualidade e eficácia de cada aula” (Bento, 1998). É, assim, fundamental que, para cada aula, o professor elabore um plano de aula, não se limitando a improvisar algo no momento.

Para cada plano de aula, foram incluídos os recursos materiais, os objetivos da aula, a função didática, as tarefas e as estratégias de organização, os critérios de êxito, a esquematização das tarefas propostas, o estilo de ensino a adotar e o tempo

de cada parte da aula e de cada tarefa. Foram ainda, apresentadas inicialmente outras informações adicionais como o ano letivo, data, hora, período, ano, turma, espaço da aula, número de aula, duração, número de alunos, unidade didática e número de aula da UD.

		Professor:	Data: Ano Letivo:	Hora:	Ano:	Turma:	Aula nº:
Nº de alunos:	Unidade Didática:	Espaço:	Período:	Tempo de aula:			
Nº de aula da Unidade Didática:		Recursos Materiais:					
Função Didática:		Objetivos da aula:					

Parte	Hora	Tempo		Tarefa / Estratégias de Organização	Critérios de Êxito	Esquematização	Estilos de Ensino
		It	Ip				
I N I C I A L							
F U N D A M E N T A L							
F I N A L							

Os planos de aula foram elaborados em concordância com o estabelecido e programado nas extensões e sequências de conteúdos e objetivos propostos para a matéria incluídos nas unidades didáticas. É de realçar que foi a partir do trabalho realizado e dos objetivos alcançados em cada aula, após uma reflexão da mesma, que se adaptou e reajustou alguns pontos das unidades didáticas de forma a assegurar o sucesso do processo de ensino – aprendizagem. Igualmente importante é o caráter flexível do mesmo, pois durante a aula podem surgir decisões de ajustamento em relação às tarefas, podendo alterá-las.

As reflexões das aulas eram, primeiramente, desenvolvidas em grupo, através de uma reunião no final de cada aula com o professor orientador e professores estagiários que observavam as mesmas, e seguidamente de forma individual, através da elaboração de uma pequena reflexão da aula. Estas reflexões incidiam principalmente no sucedido durante a realização das tarefas, pontos fortes

da aula, pontos a melhorar, intervenção da professora estagiária, de forma a melhorar a sua intervenção e atuação nas aulas seguintes.

A maior dificuldade sentida foi essencialmente no planeamento de cada aula através da seleção e organização dos exercícios mais adequados aos objetivos propostos e ao nível dos alunos, bem como o tempo de exercitação de cada um, tendo as indicações do professor orientador um papel fundamental na superação destas dificuldades. Assim, inicialmente o tempo despendido na preparação de cada aula, realização do plano de aula e pesquisa bibliográfica de conteúdos e exercícios, era imenso, no entanto, com a prática foi diminuindo e tornando-se o plano de aula num documento mais adequado, prático e, sobretudo, mais útil.

2.2. Realização – Intervenção Pedagógica

Em seguida, passa-se a apresentar uma análise do item Realização – Intervenção Pedagógica, de acordo com as dimensões Instrução, Gestão, Clima, Disciplina e Decisões de Ajustamento. É de realçar que estas dimensões devem ser entendidas pelo professor como um conjunto, levando a sua correta organização ao sucesso da aula e do processo de ensino – aprendizagem.

2.2.1. Instrução

Na informação inicial pretendia-se que existisse transmissão de informações pertinentes que facilitassem a aprendizagem. Tendo em conta as características dos alunos da turma, o método adotado consistiu numa exposição dos objetivos da aula e dos seus conteúdos, de forma a relacionar com as aulas anteriores.

Frequentemente, dependendo da matéria e do espaço da aula, foram feitas preleções com recursos a meios gráficos, para tornar o processo de instrução mais fácil e mais motivante para o auditório e, principalmente, para que os alunos tivessem um complemento visual às informações orais.

Nos momentos de instrução, foi seguido sempre o princípio de que a preleção só se iniciava quando os alunos estivessem em silêncio e focados na professora, e se inicialmente foi despendido algum tempo para que esta regra fosse

cumprida, com o decorrer do processo os episódios de distrações e conversa entre os alunos diminuiu consideravelmente.

2.2.2. Gestão

A gestão do tempo de aula é um elemento chave na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas (Piéron, 1996). O empenhamento motor do aluno nas tarefas que lhe são propostas representa uma condição essencial para facilitar a aprendizagem.

Para que exista um tempo de empenhamento motor elevado é necessária uma planificação cuidada, um rigor constante nas tarefas e a ocorrência de um clima de motivação, para aumentar a confiança e o interesse dos alunos na tarefa.

O tempo passado na aprendizagem da matéria é uma variável importante para que os alunos recebam estímulos suficientes para progredirem na aquisição de competências. No entanto, este tempo não deve surgir num contexto isolado de instrução e de *feedback*, por isso, é essencial que a prática dos alunos seja orientada para a tarefa.

O tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem, foram as variáveis mais tidas em conta no planeamento e na lecionação das aulas, optando por estratégias que possibilitassem sempre a atividade dos alunos em simultâneo, quer através de situações analíticas, quer através de situações de jogo.

Em todas as aulas, sendo habitual assistir às aulas dos colegas estagiários, a estagiária sempre chegou com bastante antecedência às aulas, mas mesmo quando, por vezes, assim não acontecia, no intervalo antes da sua aula já se encontrava no espaço de aula para preparar a mesma. Relativamente aos alunos, a estagiária teve alguns alunos que sempre chegaram antes do toque de entrada e ajudavam, também, na montagem do material. Ainda assim, a professora, desde as primeiras aulas, estabeleceu rotinas para arrumação do material, sendo que os alunos só saíam da aula quando o espaço ficasse completamente arrumado. E, se ao princípio esta tarefa demorava um pouco mais, depressa os alunos interiorizaram esta rotina como um hábito, e a partir de determinada altura pouco era necessário dizer aos alunos, uma vez que estes sabiam que quanto mais depressa arrumassem o material, mais depressa iriam para os balneários.

Genericamente, as aulas não tiveram grandes tempos de espera, porque a estagiária tudo fez para que nunca existissem tempos “mortos”, potenciando, assim, o tempo potencial de aprendizagem.

2.2.3. Clima

As intervenções de afetividade que o professor tem no decorrer do processo ensino-aprendizagem desempenham um papel decisivo no clima da aula e conseqüentemente, na motivação, na confiança, na concentração e na predisposição do aluno para aprender.

O professor deverá fazer uso do encorajamento e promover o êxito para criar condições afetivas que facilitem a ocorrência da aprendizagem. Durante as aulas o facto de fornecer uma percentagem elevada de *feedbacks* negativos, quer com comportamentos relacionados com a tarefa, quer com comportamentos desviantes, poderá criar um clima menos favorável. Deste modo, a estagiária tentou, quando considerou que havia espaço para isso, ser mais afável e carinhosa para com os alunos, a fim de eles perceberem que o professor é para ser respeitado, e que as aulas correm melhor quando os alunos colaboram, no mínimo, tendo um comportamento favorável.

2.2.4. Disciplina

No início de cada matéria, foi realizada uma apresentação das regras de conduta e de funcionamento que iriam vigorar enquanto não mudasse a UD.

Nas primeiras matérias, a definição de regras foi menos objetiva do que nas restantes matérias, visto que ao longo do tempo a professora foi percecionando o que era mais útil transmitir aos alunos.

Inicialmente, aquando da presença de comportamentos fora da tarefa, a estagiária fornecia sempre *feedbacks* para desaprovar a atitude em causa. No entanto, posteriormente, a estagiária aumentou a frequência de *feedbacks* prescritivos relacionados com a matéria ou então interrogativos sobre os comportamentos observados e isso fez com que os alunos estivessem mais focados nas tarefas e diminuíssem os comportamentos desviantes.

2.2.5. Decisões de Ajustamento

Por mais que sejam planejados exercícios ou situações de aprendizagem, nem sempre o professor consegue ver cumpridos todos os objetivos que traçou para determinada aula/exercício. Assim, é necessário reajustar/adaptar em função da turma/aluno. Neste aspecto, apesar de ter tomado algumas decisões de ajustamento ao longo das aulas e, na minha opinião de forma correta, creio que posso melhorar mais, por exemplo, naquelas situações em que, o objetivo para um exercício pensado para a aula não está a ser conseguido e faz-se uma adaptação e/ou reajustamento ao referido exercício para que este resulte de uma outra forma.

Num caso em particular, numa aula de Atletismo que deveria ser no exterior, e devido a condições meteorológicas adversas não se realizou de acordo como era expectável, e não havendo outro espaço para lecionar a referida matéria, foi ocupado o ginásio do pavilhão onde os alunos tiveram uma aula de condição física.

2.3. Avaliação

A avaliação apresentou-se como uma dimensão altamente complexa, já que quantificar comportamentos é extremamente difícil, principalmente para um estagiário que tem pouca ou nenhuma experiência neste item. Esta situação torna-se ainda mais complexa quando nos encontramos perante alunos tão diversos quantos aqueles que temos, porque todos eles têm características bastante distintas, não havendo dois alunos iguais. Considero que a avaliação tem uma importância extrema pois é o instrumento que reflete o trabalho desenvolvido e o empenho do aluno ao longo de cada período. Para não cometer erros, torna-se necessário ter todos os parâmetros bem definidos. Este processo leva a que o professor se esforce por simplificar ao máximo este instrumento, procurando traduzir, no resultado final, minimizar ao máximo a eventualidade de ocorrer algum episódio de possível injustiça numa avaliação.

Para cumprir o processo avaliativo, foram utilizados três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A Avaliação Diagnóstica ou inicial foi bastante útil para podermos antecipar o desempenho dos alunos nas matérias lecionadas. No início do ano tive algumas

dificuldades em realizar a avaliação diagnóstica, pois torna-se difícil analisar o desempenho de toda uma turma em inúmeros aspetos de uma modalidade em apenas uma aula.

O processo de Avaliação Formativa constitui o desenvolvimento de todo o processo de ensino–aprendizagem em todas as aulas. Tentei que este tipo de avaliação decorresse de forma sistemática e contínua, o que foi bastante útil, na medida em que, quando eram realizadas as avaliações sumativas, já tinha uma ideia bem traçada do nível de cada aluno, podendo estar mais concentrada noutros aspetos, como a condução da aula à distância ou os *feedbacks*.

Um dos métodos utilizados ao longo das aulas, no seguimento da Avaliação Formativa, foi o questionamento. Tal método permite recolher informações preciosas sobre o nível cognitivo dos alunos. Por isso, esta avaliação teve uma função reguladora de toda a atividade, podendo dar informações para ajustamento de objetivos.

Devido ao facto de a avaliação ser contínua, o processo de avaliação sumativa ficou bastante facilitado, já que serviu sobretudo para esclarecer dúvidas decorrentes do processo da Avaliação Formativa.

Para traduzir a avaliação numa classificação temos que utilizar os diversos tipos de avaliação. E é na Avaliação Sumativa que se retiram, muitas vezes, as dúvidas que temos em relação a algum aluno.

2.4. Atitude Ético-Profissional

O desenvolvimento de competências ético–profissionais é de extrema importância ao longo da formação do professor estagiário, sendo necessário que este desenvolva princípios morais que orientem a sua conduta enquanto professor. Logo, pretendia-se que a professora estagiária revelasse um compromisso com as aprendizagens, responsabilidade, pontualidade, disponibilidade e outras competências não menos importantes.

Neste sentido, durante o ano letivo a professora estagiária adotou sempre uma postura de pontualidade e assiduidade, promovendo entre os seus alunos estes mesmos valores. Assim, todas as aulas da turma foram lecionadas pela mesma, estando inclusive a professora estagiária no intervalo antes da aula já no espaço

respetivo a montar o material, para que quando tocasse já se encontrasse tudo montado e organizado.

A professora estagiária mostrou-se sempre disponível para os alunos, quer a nível pessoal como profissional, tendo-se promovido desde cedo uma boa relação professora/alunos. Também participou de forma ativa e regular nas demais atividades escolares, quer fossem de caráter diretamente relacionado com o estágio pedagógico ou não. Assim, esteve sempre presente e ajudou nas atividades desportivas promovidas pelo grupo de Educação Física, como o Corta-Mato na escola e o distrital, a Atividade *Mega-Sprinter*, tendo acompanhado sempre os alunos a Coimbra nestas atividades, os torneios inter-turmas realizados na escola, bem como o percurso pedestre, actividades estas dinamizadas pelo núcleo de estágio no âmbito da unidade curricular de Projetos e Parcerias Educativas. Também foi ativa nas restantes atividades escolares e acompanhou, durante todo o estágio, e não apenas no primeiro semestre como o Guia de Estágio preconiza, o acompanhamento/assessoria à Diretora de Turma da turma lecionada pela estagiária, mostrando-se sempre disponível para realizar qualquer função, tendo um papel ativo e diversas vezes fora do seu horário.

Importa partilhar a opção da estagiária em mudar-se de malas e bagagens para a cidade da Figueira da Foz, quando a mesma é natural de Coimbra, devido ao sentimento de querer estar sempre disponível para a escola neste ano letivo, pois podia acontecer qualquer eventualidade e ser necessário deslocar-se num dia em que a estagiária não tivesse aulas, o que tornava mais complicada a “dedicação a 100%”. Importa enaltecer que esta foi uma opção completamente de caráter pessoal pois as suas obrigações com a Diretora de Turma terminaram na segunda semana de Janeiro com o término da unidade curricular de Organização e Gestão Escolar, mas, mais uma vez, o sentido de Ética Profissional não permitiu que a estagiária, pura e simplesmente, deixasse de acompanhar a turma na esfera da direção da mesma, até porque só teria a ganhar com isso inclusivamente nas suas aulas de EF, uma vez que permitiria, não só conhecer os seus alunos melhor, como também compreender melhor muitas atitudes e comportamentos dos mesmos nas suas aulas, permitindo, igualmente, evoluir como profissional. Importa também referir que o não cessamento das funções de acompanhamento se traduziram numa ótima mais-valia na formação da estagiária. Considera-se que revelou igualmente

capacidade de responsabilidade ao cumprir e respeitar todos os compromissos assumidos.

Relativamente ao trabalho em equipa, a cooperação entre estagiários era promovida não só para elaboração de documentos, por exemplo, mas também aquando da reflexão do trabalho realizado individualmente ou partilha de preocupações, dificuldades e conhecimentos, tentando encontrar em conjunto soluções adequadas a cada questão.

Um compromisso assumido prendia-se com a sua formação. Assim, ao ter consciência que precisava melhorar as bases científicas em determinadas temáticas, quer fosse para melhorar as aulas de EF, ou em termos profissionais, a professora estagiária procurou, na preparação para as aulas e ao longo de todo o ano letivo, investir na pesquisa bibliográfica das áreas a desenvolver e potenciar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Posto isto, considera-se que esta prática não só melhorava a sua aprendizagem como a dos alunos, pois a professora estagiária mostrava mais segurança no domínio das matérias.

Considera-se, por fim, que no decurso do estágio, a professora estagiária conseguiu desenvolver capacidades reflexivas, ao analisar criticamente e avaliar o seu trabalho, bem como analisar e refletir sobre o dos seus colegas estagiários.

2.5. Aprendizagens Realizadas

As principais aprendizagens realizadas pela professora estagiária, nas mais diversas competências, foram a aquisição e aprofundamento dos conhecimentos, de um modo geral, e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica.

Assim, o planeamento e a sua realização demonstraram-se complexos para a professora estagiária, no entanto, esta considera ter adquirido bases teóricas e práticas fundamentais, sendo capaz de realizar, futuramente, o trabalho abrangido nesta competência com mais facilidade e eficácia. A professora estagiária tomou consciência da importância da análise do meio escolar em que os seus alunos estão inseridos (contexto, recursos, ...), bem como das características da própria turma tanto a nível social como da prática desportiva (níveis de desempenho dos alunos – Avaliação Diagnóstica), para a elaboração de um planeamento adequado e realista para a turma, pois não faz sentido planear atingir o impossível ou o que se gostava que acontecesse. É necessário, assim, analisar as indicações programáticas e cruzá-las com as informações que possuímos sobre os alunos, traçando metas exequíveis. A interligação de todos os documentos de planeamento tem de estar bem definida, pois não se pode encarar o processo ensino – aprendizagem como algo baseado em parâmetros isolados ou inexistentes no planeamento, desde o Plano Anual ao Plano de Aula de uma determinada UD.

Para alcançar o sucesso do ensino – aprendizagem, a professora estagiária teve de adequar o processo de ensino aos alunos e não o contrário, sendo, para isso, importante que na seleção e definição dos conteúdos a abordar, objetivos a atingir e estratégias a utilizar, tivesse em consideração as dificuldades e necessidades específicas dos alunos e as suas potencialidades. A noção prática da flexibilidade do planeamento foi, igualmente percecionada, sendo fundamental que a professora estagiária fosse capaz de, em qualquer altura, adaptar ou reajustar o seu planeamento de acordo com a evolução dos seus alunos ou aparecimento de novas dificuldades. Para tal, torna-se importante o conceito e a direção que cada professor dá à avaliação dos seus alunos, sendo assim, essencial que a use para regular e reajustar o processo ensino – aprendizagem.

O planeamento do ensino foi realizado com a intenção de orientar a ação da professora estagiária, sendo este essencial para uma boa condução do ensino. A

elaboração das UD's e dos Planos de Aula mostrou-se muito proveitosa pois conseguiu construir-se um manual prático de consulta e facilitador da ação pedagógica. Ainda relativamente aos Planos de Aula, a professora estagiária conseguiu desenvolver competências para construir um Plano de Aula exequível e realista. Também esse documento constituiu uma boa linha orientadora, ao conter toda a informação necessária a uma boa organização e condução de aula. A seleção e organização/gestão dos exercícios mais adequados aos objetivos propostos foi uma competência desenvolvida, sendo a professora estagiária capaz de realizar melhores escolhas de forma a promover o sucesso e a motivação dos seus alunos.

As aprendizagens realizadas ao nível da intervenção pedagógica foram muitas e fundamentais para a formação de uma boa professora, tendo contribuído diretamente para tal a supervisão da prática pedagógica. A professora estagiária conseguiu desenvolver competências para uma instrução eficaz, sendo capaz de selecionar e transmitir a informação mais importante para o aluno realizar a tarefa, fornecer de forma correta e pertinente o *feedback*, tendo melhorado muito a sua qualidade. O acompanhamento ativo do desempenho dos alunos, não só ao estar a observar a sua execução mas também ao intervir pedagogicamente sobre ela é fundamental, pois há a necessidade do aluno ser orientado e conduzido pelo professor, de uma forma correta na sua aprendizagem. O reforço positivo e o *feedback* positivo devem ser preferidos ao negativo, tendo sido uma motivação, por parte da professora estagiária para os seus alunos, ao reconhecer o seu esforço e as suas melhorias. A professora estagiária consciencializou-se e familiarizou-se com o uso da demonstração das tarefas, constituindo um instrumento complementar e fundamental à instrução, pois a professora cedo se apercebeu que os alunos estão mais focados e admiram mais um professor que exemplifica e mostra como se fazem os exercícios propostos. No entanto, em determinadas UD's a professora preferiu utilizar um aluno como modelo, porque assim a professora estagiária ficava disponível para completar essa demonstração com indicações e *feedbacks* práticos para os restantes alunos, associado ao benefício de não se perder o controlo da turma. Outra forma de complemento da instrução e de fácil utilização pelos alunos é o recurso a meios auxiliares gráficos, sendo estes excelentes auxiliares do processo ensino - aprendizagem quando corretamente realizados e utilizados.

A professora estagiária considera-se capaz de comunicar e intervir junto de um aluno de uma forma eficaz e objetiva, tendo desenvolvido uma boa capacidade de circulação pelo espaço e de gestão do tempo de aula, maximizando o empenho motor dos alunos e o potencial de aprendizagem. Na organização das suas aulas, a professora estagiária desenvolveu técnicas e estratégias de promoção de aprendizagens, pretendendo que estas fossem significativas e que privilegiassem o empenho motor dos mesmos. O recurso a um mesmo leque de exercícios, não se introduzindo algo novo todas as aulas, também permitiu uma boa gestão do tempo e controlo da turma, pois os alunos já sabem o que e como fazer, tornando as instruções mais curtas e objetivas. O clima de aula gerado é muito importante para a aprendizagem, contribuindo para isso, também, a disciplina, pelo que a professora estagiária esforçou-se por manter sempre um bom clima e o mais propício possível às aprendizagens dos alunos, ao ser um clima motivador e calmo. O estabelecimento de disciplina é essencial para um bom controlo da turma, tendo sido necessário desenvolver-se estratégias de controlo da turma, sendo, para isso, fundamental um bom posicionamento e visão da turma na sua globalidade, e de prevenção de comportamentos inapropriados, ao se estabelecer rotinas, regras de atuação e organização de grupos pela professora estagiária.

Ao nível das competências de avaliação, a professora estagiária tornou-se capaz de aplicar corretamente os diversos tipos de avaliação, com neutralidade e justiça, assumindo responsabilidade e rigor perante os mesmos. Saber selecionar os tipos de avaliação a usar, tendo sempre em conta as necessidades específicas dos alunos, foi fundamental para que a avaliação servisse para muito mais do que simplesmente classificar. É assim, importante, uma correta determinação dos critérios e parâmetros de avaliação, definindo-os e descrevendo-os de forma discriminada em relação ao aluno, bem como dar a conhecer ao aluno como será avaliado, possibilitando-lhe estabelecer e saber quais as metas a atingir. A professora estagiária desenvolveu uma consciência crítica de como aplicar a avaliação, considerando fundamental que esta seja realizada num ambiente normal e igual ao conhecido nas restantes aulas, e que os seus resultados não sirvam unicamente para atribuição de sucesso e insucesso, pois é preciso saber onde se falhou e o que há a melhorar para que sejam realizadas aprendizagens significativas. Assim, com a avaliação, pode também avaliar o processo de ensino e

melhorar as suas futuras atuações, como, por exemplo, adaptar melhor os objetivos propostos ao realizar diferenciação pedagógica (níveis de desempenho).

A professora estagiária tornou-se uma profissional mais competente e consciente na sua área de atuação, adquirindo também competências ético-profissionais que a tornaram uma profissional humana e interessada pelos alunos. É importante ser-se interessado e mostrar que aquilo que o aluno pensa ou sente é relevante, assumindo-se um compromisso para com as suas aprendizagens e sucessos. O desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica muito contribuem para que se seja um profissional consciente e eficaz, que saiba criticar a sua atuação e ação de modo a evoluir enquanto professor ao melhor a sua intervenção e contribuição no processo ensino-aprendizagem.

2.6. Cooperação/Trabalho com a Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

A Escola EB Infante D. Pedro é a “sede” do núcleo de autistas, uma vez que é a única escola do concelho da Figueira da Foz que recebe alunos com estas perturbações, pois tem na sua escola uma “Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo”.

Este trabalho com estas crianças surgiu em conversa com o orientador, que sugeriu fazer atividades durante 45 minutos, duas vezes por semana, com as referidas crianças, o qual a estagiária aceitou prontamente e, como se verá no capítulo seguinte, estudou mais aprofundadamente o tema, constituindo das Perturbações do Espectro do Autismo o seu Tema/Problema.

Em todos os projetos de atividade física é necessário criar um conjunto de objetivos que norteiem os exercícios e tarefas. Como tal, seguem os objetivos estabelecidos pelo Núcleo de Estágio de Educação Física para os alunos autistas:

- Ajudar os alunos a elevarem o nível funcional das suas capacidades coordenativas e condicionais tais como como: a resistência, a flexibilidade, a velocidade, o equilíbrio, o controlo da postura, o ritmo, a manipulação de objetos, a agilidade ou o controlo da orientação espacial;
- Desenvolvimento da autonomia, respeito, afetividade, cooperação, entreajuda, compreensão e diversos outros valores;
- Promover o gosto pela prática desportiva, no sentido de melhorar a forma física e a própria saúde dos alunos;
- Dar formação dos professores estagiários ao nível do trabalho com este tipo de crianças;
- Promover atividades rítmicas e desportivas, bem como fomentar o gosto pela atividade física .

III. TEMA/PROBLEMA

Tema: Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

As Perturbações do espectro do Autismo (PEA) consistem num distúrbio severo do neurodesenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interação associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Jordan, 2000).

Reconhece-se, atualmente, que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites pelo meio (Handleman e Harris , 2006). Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do espectro do Autismo em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender. As Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo (UEEA) constituem um valioso recurso pedagógico das escolas. Com base no ensino estruturado procuram tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens. Esta resposta educativa visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, favorecendo a sua inclusão na sociedade.

3.1. Perturbações do Espectro do Autismo

"Trabalhar com pessoas deficientes, em especial com crianças, pode parecer deprimente para alguns e despertar sentimentos de pena em outros. No entanto, quando se sonha com um mundo melhor para elas, o que premeia o trabalho não são sentimentos de depressão ou pena, mas sim a certeza de que é possível construir algo maior e mais digno para essas pessoas" (Bascovi-Assis, 1997).

As PEA são disfunções graves e precoces do neurodesenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias.

Apesar da multiplicidade de estudos existentes e de se reconhecer que apresentam uma causa biológica bem demonstrada, continua ainda por definir qual a causa precisa que desencadeia um quadro clínico de autismo. No entanto, parece ser consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifatorial, devendo ser considerados fatores genéticos, pré e pós natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental.

Não obstante esta grande variação, tipicamente as PEA caracterizam-se por uma tríade clínica de perturbações que afetam as áreas da comunicação, interação social e comportamento (Wing, 1996).

Utiliza-se a designação de *espectro do Autismo*, referindo-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o fato de que, mais do que um conjunto de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade. Apesar disso, utiliza-se com frequência autismo como sinónimo do espectro das perturbações.

Reconhecer esta variabilidade de combinações é fundamental para compreender as pessoas com autismo e as diferentes necessidades individuais. Não obstante estes indivíduos manifestarem um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existem duas pessoas afetadas da mesma forma e por isso podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo.

Embora não se saiba ao certo qual o número de indivíduos com autismo existente em todo o mundo, estudos recentes revelam que a sua prevalência é de 1

em cada mil, ocorrendo predominantemente no sexo masculino (3 rapazes para 1 rapariga) (Oliveira, 2005.).

Presentemente, as PEA englobam:

- Perturbação autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico);
- Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger);
- Perturbação desintegrativa da segunda infância;
- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico);
- Síndrome de Rett.

3.2. Instrumentos de Diagnóstico

O diagnóstico desta perturbação é realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-IV-TR, 2002.) e do CID-10 (Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde). Ambos os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento e baseiam-se na tríade de características atrás mencionadas.

Segundo o DSM-IV, os critérios clínicos para efetuar um diagnóstico de autismo são:

DSM-IV-TR

Critérios de diagnóstico para a “Perturbação Autística”

A. A presença de um total de seis (ou mais) itens de 1), 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), 1 de 2) e 1 de 3).

- 1) Défice qualitativo na interação social (manifestando pelo menos 2)

- Défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais (contacto do olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social);
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento;
- Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou atividades com outras pessoas (por exemplo não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
- Falta de reciprocidade social ou emocional.

2) Défice qualitativo na comunicação (manifestando pelo menos 1)

- Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica);
- Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros nos indivíduos com um discurso adequado;
- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- Falta de jogo simbólico variado e espontâneo ou de jogo social imitativo adequado ao nível do desenvolvimento.

3) Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, atividades (manifestando pelo menos 1)

- Preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse estereotipados ou restritos não normais quer na intensidade quer no seu objetivo;
- Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar a mão ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação persistente com partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem usada na comunicação social e 3) jogo simbólico ou imaginativo.

3.3. Tríade de Défices

Hewitt (2006) realizou um estudo epidemiológico que lhe permitiu perceber que as crianças com diagnóstico de Autismo apresentavam uma tríade de perturbações muito específicas que se agrupavam nos seguintes sintomas, como já foi referido atrás:

- (I) Limitação extrema na capacidade de se envolver em convívios sociais, que implicam Interação mútua;
- (II) Comprometimento da capacidade de se envolver em convívios sociais que impliquem a livre expressão da comunicação quer recetiva quer expressiva;
- (III) Pouca capacidade de imaginar ou de fantasiar (Jogo Simbólico), como consequência destas perturbações a criança manifesta um repertório restrito de comportamentos e interesses limitados e obsessivos.

3.3.1. Perturbação na Interação Social

Quando Kanner e Asperger obtiveram descrições de crianças, nos seus estudos, ambos ficaram impressionados com a limitação na capacidade de interagir socialmente manifestada por estes indivíduos. No entanto, enquanto existiam casos em que a interação era mesmo impossível, havia outros em que a interação estava presente mas não existia reciprocidade, ou então, esta não era completamente entendida (Jordan, 2000).

Os problemas demonstrados pelos autistas nesta área específica são facilmente perceptíveis através dos seus comportamentos. O problema central está na dificuldade de processar a informação social, dado que, o seu funcionamento é muito lento e não são capazes de executar duas ações simultâneas. Este facto,

associado na maioria das vezes às graves dificuldades cognitivas, implicam uma elevada dificuldade na realização de atos sociais adequados (Jordan, 2000). É bastante difícil ensinar a esta população, atividades de cariz funcional, pois estas implicam mudanças constantes, adaptações e grande flexibilidade cognitiva para as adaptar aos vários contextos. Os indivíduos com Autismo necessitam de regras, previsibilidade e estrutura, assim como também necessitam de abordagens estruturadas que os ajude a melhorar as suas aprendizagens e os apoie nas adaptações ao meio (Cavaco,2009).

3.3.2. Perturbações na Comunicação

As pessoas com Autismo têm dificuldade em comunicar com o mundo exterior, quer através da linguagem verbal, quer através da linguagem não verbal. Sendo a comunicação o instrumento fundamental para uma vida em sociedade, as mesmas experimentam imensas dificuldades nesta área (Farrel, 2008).

Os problemas de comunicação surgem desde cedo, a criança não é capaz de pedir um objeto apontando-o com o dedo, por exemplo, raramente chega a partilhar interesses com os outros, ou seja, não há iniciativa na interação social, podendo dizer-se que estabelece um tipo de linguagem não produtiva (Jordan, 2000; Farrell; 2008). Segundo Siegel (2008), ao nível da comunicação verbal estima-se que cerca de 50% das pessoas autistas nunca chegam a desenvolver uma linguagem eficaz apesar de poder existir linguagem verbal.

Em relação à linguagem verbal esta pode aparecer de múltiplas formas tais como: com ecolália (repetição de palavras ou frases inteiras), com inversão de pronomes, ou de forma rebuscada. Todas estas formas de expressão verbal são, no mínimo limitativas em termos de comunicação (Farrell, 2008).

Jordan (2000) diz-nos que é necessário ajudar a criar canais de comunicação, sejam eles quais forem, mais ou menos universais, para a criança e para quem a rodeia, de modo a abrir a possibilidade de interação social, diminuindo desta forma o “peso” da tríade de Wing (1996), evitando canais de comunicação incompreensíveis que podem levar a danos físicos graves quando aparece a auto e hetero agressividade.

3.3.3. Perturbação no Jogo Simbólico e Repertório de Interesses

A atividade imaginativa está alterada. Nalguns casos a atividade imaginativa é excessiva. Na maior parte dos casos a atividade imaginativa é ineficaz na sua função adaptativa. Como lhes falta a capacidade de desenvolver a representação interior do pensamento do outro, têm possibilidades limitadas em antecipar o que pode acontecer e em lidar com acontecimentos passados. A falta de imaginação e de jogo espontâneo leva a criança a realizar sempre os mesmos jogos (bater ou rodopiar) basicamente com o intuito de se auto estimular, criando um padrão rígido de comportamentos (Frith, 2003).

De acordo com Siegel (2008), os padrões comportamentais são muitas vezes repetitivos e rotineiros, onde as crianças podem mostrar ligação a objetos não usuais e por vezes até bizarros. São comuns os movimentos estereotipados e repetitivos. Estas crianças demonstram, muitas vezes, uma elevada resistência à mudança e uma insistente uniformidade, mudanças mínimas no ambiente podem causar uma angústia profunda. Muitos destes indivíduos desenvolvem interesses específicos ou preocupações por determinados temas e podem ainda apresentar uma sensibilidade alterada aos estímulos tácteis, auditivos e visuais.

3.4. Modelos de Intervenção

Ao longo das últimas décadas muitas têm sido as abordagens propostas para intervir nestas crianças e suas famílias. Existem várias abordagens especificamente delineadas para as PEA. O diagnóstico e a avaliação realizada ao indivíduo enquanto criança vai ser o ponto de partida para a intervenção e esta assume um papel preponderante no processo de desenvolvimento do jovem com autismo e no seu prognóstico. Nesta fase todos os intervenientes têm um papel fundamental e uma responsabilidade acrescida.

Várias pesquisas ofereceram-nos um quadro mais claro da perturbação, inicialmente delineada por Kanner (1943). Este facto tem-nos ajudado a ganhar uma compreensão mais profunda da fisiologia, neurologia e psicologia cognitiva das crianças com autismo e permite-nos ver algumas implicações para o tratamento.

De acordo com Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich, & Lahat (2007), as principais filosofias de intervenção, utilizadas em programas de educação especial para crianças com autismo, incluem a abordagem do desenvolvimento, o *Developmental Individual-Difference Relationship (DIR)*, o *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)*, e *Applied Behavioral Analysis (ABA)*. Houghton (2008) refere também a importância do modelo “Son-Rise”.

Seguidamente iremos apresentar de forma sucinta apenas o Modelo TEACCH, pois é o aplicado neste núcleo de crianças autistas.

3.4.1. Modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*)

(Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação)

Stone & Di Geronimo (2006) referem que tendo em conta as características especiais destas crianças, os ambientes educativos estruturados, são os mais vantajosos para o seu desenvolvimento. Surge, então, o programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), criado em 1971.

Este programa foi concebido para as crianças com PEA de todas as idades e tinha como objetivo principal que estas trabalhassem o mais autonomamente possível, “(...) em casa, na escola ou no local de trabalho” (Marques, 2000). O modelo pretende também ensinar os pais destas crianças a lidar com elas essencialmente ao nível comportamental. Segundo vários autores (Marques, 2000; Pereira, 2006; Smith, 2008), este modelo baseia-se em sete princípios fundamentais: adaptação do meio às limitações do indivíduo; elaboração de um programa de intervenção personalizado; estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas; aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação; abordagem de natureza cognitivo-comportamental; treino dos profissionais para melhor trabalharem com a criança e a família e a colaboração parental, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

Este programa “ênfatiza dois princípios estruturais: estruturar o ambiente de forma a promover a aquisição de competências e facilitar a independência com vários níveis de funcionalidade”.

Carvalho & Onofre (2007), num artigo que escreveram sobre práticas bem sucedidas, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, sobre uma sala de recursos TEACCH, em Oeiras, referem que o Ensino Estruturado é um dos métodos pedagógicos mais importantes na metodologia TEACCH, pois a sua flexibilidade permite ao técnico encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada criança. Estas autoras referem ainda que, através da criação de situações de ensino estruturado apoiado em estruturas visuais (plásticas, gráficas, lúdicas, didáticas, pedagógicas,...), se procura potenciar a motivação destas crianças para explorar e aprender e desta forma, aumentar os tempos de atenção partilhada, de interação social, de contacto do olhar e de comunicação através deste, desenvolver os tempos de atenção e concentração e de interesse pelas tarefas propostas. Além disso, estas estruturas visuais, ensinam e ajudam a seguir instruções de forma autónoma, auxiliando as crianças com PEA a lidar com as mudanças e proporcionando mais flexibilidade no pensamento.

Com esta metodologia também se trabalha a linguagem, a comunicação e a interação de forma estruturada. Este programa “utiliza gestos e símbolos em simultâneo com a fala e permite desenvolver a comunicação funcional, a estrutura da linguagem oral e da literacia facilitando o acesso aos significados do e no mundo com os outros o que proporciona maior disponibilidade para a relação” (Carvalho & Onofre, 2007).

De acordo com a metodologia TEACCH, as quatro componentes principais deste tipo de ensino estruturado são:

1- A estrutura física dividida em seis áreas de aprendizagem ou de trabalho como sugerem Carvalho & Onofre (2007).

2- A informação visual que se encontra nas áreas de trabalho, na identificação dos alunos e nos horários. Os horários visuais têm como objetivos: minimizar os problemas de memória e atenção; reduzir problemas relacionados com a noção de tempo e organização; compensar as dificuldades ao nível da linguagem recetiva; motivar o aluno a realizar as atividades; mostrar as atividades a realizar e em que sequência; prevenir a

desorganização interior e as crises de angústia e possibilitar a independência e autonomia.

3- O plano de trabalho apresenta as tarefas a realizar na área de trabalho; permite que o aluno compreenda o que se espera dele e que organize o seu trabalho. Este plano de trabalho é composto por imagens, palavras e objetos reais.

4- A integração - os alunos estão matriculados nas turmas das escolas e, esta matrícula é estabelecida de acordo com o Programa Educativo Individual (PEI) de cada aluno. Neste programa de intervenção, os pais assumem um papel ativo logo a partir do momento em que se realiza a avaliação inicial do aluno até ao desenvolvimento de todo o processo de intervenção, porém o seu papel é limitado no que diz respeito à continuidade do trabalho do especialista.

As Áreas de Trabalho, consideradas básicas numa Sala de Recursos TEACCH, de acordo com Carvalho & Onofre (2007) são:

I. A área de trabalho ou espaço para aprender - que deve ser protegida de estímulos que possam ser distrativos e na qual se trabalha individualmente com a criança a aquisição de novas competências, procurando-se ajudá-la a encontrar motivação para a aprendizagem através de ajudas físicas, demonstrativas ou verbais que possibilitem o sucesso e reduzam a frustração.

II. A área de trabalho independente ou autónomo - onde se pretende que a criança vá realizando as atividades aprendidas de forma autónoma centrando-se nos objetivos da atividade. Nesta área de trabalho existe também um sistema de trabalho individual que consiste num plano de trabalho que fornece à criança informação sobre o que fazer e por que sequência, e ainda o conceito de começar, realizar e terminar uma atividade tornando-a capaz de realizar uma tarefa de forma autónoma (o que é de extrema importância para estas crianças que manifestam pouca motivação e dificuldade em permanecer atentas de forma a sequenciar uma atividade).

III. A área de lazer - na qual não existem exigências por parte do adulto, é uma área onde a criança poderá brincar ou aprender a brincar. Esta área promove a escolha de brincadeiras e o desenvolvimento de brincadeiras com pares; possibilita a imitação de atividades da vida diária e tem brinquedos, almofadas, espelhos e música. e onde a criança pode estar livremente a desenvolver atividades dentro dos seus interesses e onde normalmente se permitem as estereotipias.

IV. A área de trabalho de grupo - na qual se desenvolvem atividades que promovem e favorecem as interações sociais.

V. A área de transição - que é um local onde estão colocados os horários individuais de cada aluno, ou seja, o aluno dirige-se a esta zona da sala sempre que termina uma atividade ou que necessite de consultar o seu horário individual.

VI. Uma área de trabalho no computador. A informática é utilizada para ajudar a ultrapassar dificuldades tanto em termos de reprodução gráfica como em termos de atenção. Muitas destas crianças sentem pouca motivação para realizar aprendizagens e, às vezes, revelam dificuldades nos desempenhos motores finos, frequentemente o apelo de um ecrã e de um software agradável pode ser uma mais valia no trabalho com elas. Também nesta área se pode aprender a esperar a vez ou a executar uma atividade partilhada.

3.5. Considerações Finais

Nos últimos anos, surgiram diferentes formas e perspectivas de abordagem, compreensão e tratamento, desde que Kanner descreveu o autismo, em 1943. As diversas linhas de investigação atuais parecem sugerir uma etiologia multifatorial do autismo, com intervenção tanto de fatores genéticos e ambientais como também de fatores psicológicos e biológicos.

Por sua vez, o diagnóstico do autismo parece assentar em três princípios fundamentais: limitação da interação social, da comunicação e do repertório restrito de interesses e atividades. No entanto, existe toda uma variedade de comportamentos e situações que podem coincidir com uma Perturbação do Espectro do Autismo, o que vai dificultar o diagnóstico. É importante proceder a uma avaliação rigorosa de cada indivíduo, distinguindo o essencial do indispensável, pelo que neste contexto o diagnóstico diferencial faz todo o sentido.

As abordagens educacionais atualmente realizadas têm a finalidade de melhorar o desempenho, as capacidades individuais e desenvolver a adaptação dessas crianças ao meio. Para isso, existem vários modelos de intervenção como ABA, TEACCH, DIR/ floor-time ou Son-rise, na reeducação dos pais e dos técnicos que trabalham com a criança, como os professores, entre outros. A necessidade de haver uma articulação entre a família e a escola, as duas principais instituições de socialização da criança, parece ser uma ideia consensual, sempre que se fala em oferecer uma educação de qualidade a todos.

Apesar da dificuldade de avaliação dos benefícios individuais de cada tipo de intervenção, os resultados finais têm sido bastante satisfatórios. Contudo, esses indivíduos devem ser avaliados periodicamente para possíveis adaptações na direção do tratamento ao longo do tempo e de acordo com as necessidades de cada um.

A Escola Inclusiva permite que o aluno com Necessidades Educativas Especiais Permanentes possa adquirir competências, ultrapassar as barreiras inerentes à própria aprendizagem e proporcionar a possibilidade de interagir com os outros e com as experiências realizadas

Perante estas vantagens, devemos refletir na questão de que, quanto mais cedo caminharmos para a inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento de crianças com PEA e na sua inserção social. A inclusão de

todos os alunos ensina a cada um e aos seus companheiros que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e que vale a pena incluir todos. Esta visão de uma escola inclusiva, leva a que as crianças possam escolher, planejar as atividades que desejam fazer, executar essas atividades e falar daquilo que fizeram e dessa forma garantir o seu interesse. Se estão interessadas na atividade estão envolvidas e, por conseguinte, estão a desenvolver-se enquanto pessoas.

Acreditamos que a organização de um ambiente educacional rico em estímulos e estratégias diversificados é fundamental para que uma criança tenha diferentes opções de atividades e, conseqüentemente, diversas oportunidades de aprendizagem. Dar oportunidade para que a criança escolha o que vai fazer e como vai fazer; que materiais deseja utilizar; se pode falar durante a realização da atividade e dizer o que está a sentir, entre outros, são opções que podem condicionar a qualidade das aprendizagens. Por outro lado, o educador ou o professor pode também ele fazer uma análise das atitudes da criança favorecendo desta forma o processo de representação das suas ações e que é essencial para a formação de conceitos a adquirir pela criança.

Para ajudar as crianças com PEA a sentirem-se mais integradas no contexto escolar e, desta forma, a envolverem-se mais nas atividades, é necessário continuar com metodologias que favoreçam um desenvolvimento de qualidade. Consideramos importante a realização de um diagnóstico correto e atempado, no sentido de se iniciarem programas de intervenção precoce, onde a participação e colaboração dos pais no processo educativo/terapêutico destas crianças é um fator decisivo na promoção do seu desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Na conclusão deste trabalho, desejo enfatizar a importância que este ano letivo teve na minha vida. A transformação que o estagiário empreendeu em mim, após o processo de estágio pedagógico através da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física é notório.

Este estágio tem, no imediato, um valor incalculável, pela simples razão de me ter proporcionado a experiência de ser Professora de Educação Física, num estabelecimento de ensino e em contexto real. Além disso, tinha todas as condições para o fazer da melhor forma possível, a todos os níveis. A nível profissional porque me deu todas as ferramentas necessárias para poder produzir um trabalho de qualidade e mais importante, esse trabalho fica para o resto da vida.

Não tenho a pretensão de afirmar que este estágio fez de mim professora. O conjunto de experiências pelo qual passei foi enorme, mas ainda assim a experiência profissional é escassa, comparando com um professor realmente experiente. São precisos vários anos de exercício da profissão docente até que me considere uma docente com experiência. O que realmente é incontestável é o caminho que percorri em direção a esta profissão, que foi longo, no sentido do conhecimento, em comparação com a falta de “bagagem” que tinha antes do Estágio Pedagógico.

Ao nível mais pessoal, sempre ambicionei ser responsável pela educação de alguém, exercer pedagogia, formar pessoas de alguma forma...

Se este tiver sido o primeiro e simultaneamente o último ano de docência da minha vida, há experiências e momentos que já não é possível apagar da minha memória.

Sinto-me verdadeiramente privilegiada por ter tido a oportunidade de cumprir este mestrado na Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra, pois considero que este estágio tem a preocupação de fazer com que o aluno passe por todas as situações que um professor pode vir a enfrentar um dia, uma vez que se passa em contexto absolutamente real.

Esta aspeto torna o processo de estágio extremamente exaustivo, o que é inversamente proporcional à riqueza adquirida para a vida futura da estagiária.

O meu desejo mais imediato, neste momento, passa por vir a ter a oportunidade de vir a exercer a profissão de docente na área da Educação Física, de forma a poder pôr em prática todo o saber adquirido neste estágio, em proveito dos jovens que possam vir a ser meus alunos.

Em jeito de conclusão, comprometo-me a fazer tudo o que estiver ao meu alcance para vir a ser a melhor profissional possível, sabendo que muito passará pelo inconformismo e por uma atualização constante dos saberes adquiridos até então.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Texto Revisto*. 1ª ed., Lisboa Climepsi Editores, 2002.

Bascovi-Assis, S. (1997). *Lazer e Deficiência Mental*. São Paulo: Papyrus Editora.

BENTO, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*.

Carvalho, A. F., & Onofre, C. T. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - uma Abordagem sobre o Autismo*. Lisboa: Editorial novembro.

Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados Com a Saúde, Décima Revisão, CID 10. Organização Mundial de Saúde 1992-1994.

Farrel, M. (2008). *Dificuldades de Comunicação e Autismo*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.

Fuentes, J. (1992). *Autism and Special Educational Needs: Looking Ahead*. San Sebastian. Gautena.

Handleman, J. S.; S. L. Harris (2006). *School-Age Education Programs for Children with Autism* Proed, Austin Texas.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.

Houghton, K. (2008). *Empirical Research Supporting the Son-Rise Program*. Obtido em 15 de Outubro de 2010, de The Autism Treatment Center of America: <http://www.autismtreatmentcenter.org/>

Janzen, J. (1996). *Understanding the Nature of Autism: A Practical Guide*. Texas: Therapy Skill Builders.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Kanner, J. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Nervous Child* 2: 217-250.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Editora Quarteto Coleção Saúde e Sociedade.

Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal*. Tese de Doutoramento não publicada da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Pereira, M. C. (2006). *Autismo – A família e a escola face ao autismo*. Vila Nova de Gaia: Coleção Biblioteca do Professor. Edições Gailivro.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo – Compreender e Tratar Perturbações do espectro do Autismo*. Porto: Coleção Referência. Porto Editora.

Smith, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão* (5ª ed.). São Paulo: Artmed.

Stone, W. L., & Di Geronimo, T. F. (2006). *Does My Child Have Autism? – A Parent’s Guide to Early Detection and Intervention in Autism Spectrum Disorders*. San Francisco: Jossey-Bass.

Telmo, I. C. “A Integração de Crianças com Autismo nos Estabelecimentos de Ensino Regular – Realidade ou Mito?”. In Educação Especial e Reabilitação, Revista da Faculdade de Motricidade Humana, Vol., I, n.º 3, junho 1990, Universidade Técnica de Lisboa.

Wing, L. (1996). *The autistic Spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable & Company, Ltd, London.

Zachor, D. A., Ben-Itzhak, E., Rabinovich, A. L., & Lahat, E. (2007). Change in Autism Core Symptoms with Intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

ANEXOS

Avaliação das Necessidades Educativas Especiais
Resultados da avaliação

Nome: _____ Idade: ____ Ano de escolaridade: _____

PERFIL DE FUNCIONALIDADE

1. Síntese Descritiva

Funções do Corpo

--	--

Actividade e Participação

--	--

Factores Ambientais

--	--

Factores Pessoais

--	--

2. Checklist

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

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
<i>(Funções Mentais Globais)</i>							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais							
b122 Funções psicossociais globais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>							
b140 Funções da atenção							
b144 Funções da memória							
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção							
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							
Capítulos 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							

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

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

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas 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 tônus 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 controle do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; **1-** Dificuldade ligeira; **2-** Dificuldade moderada **3-** Dificuldade grave; **4-** Dificuldade completa; **8-** Não especificada³; **9-** Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção							
d163 Pensar							
d166 Ler							
d170 Escrever							
d172 Calcular							
d175 Resolver problemas							
d177 Tomar decisões							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
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						
Capítulo 3 – Comunicação							
d310	Comunicar e receber mensagens orais						
d315	Comunicar e receber mensagens não verbais						
d325	Comunicar e receber mensagens escritas						
d330	Falar						
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	Auto-transferências						
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						
d450	Andar						
d455	Deslocar-se						
Capítulo 5 – Auto-cuidados							
d510	Lavar-se						
d520	Cuidar de partes do corpo						
d530	Higiene pessoal relacionada com as excreções						
d540	Vestir-se						
d550	Comer						
d560	Beber						
Capítulo 6 – Vida doméstica							
d620	Adquirir bens e serviços						
d630	Preparar refeições						
d640	Realizar o trabalho doméstico						
d650	Cuidar dos objectos domésticos						
Capítulo 7 – Interacções e relacionamentos interpessoais							
d710	Interacções interpessoais básicas						
d720	Interacções interpessoais complexas						
d730	Relacionamento com estranhos						
d740	Relacionamento formal						
d750	Relacionamentos sociais informais						
Capítulo 8 – Áreas principais da vida							
d815	Educação infantil						
d820	Educação escolar						
d825	Formação profissional						
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: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar

como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. 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-** Nenhum facilitador/barreira **1-** Facilitador/barreira ligeiro; **2- Facilitador/barreira** moderado **3-** Facilitador/barreira grave; **4-** Facilitador/barreira completo; **8-** Não especificada; **9-** Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia								
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)								
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 individuais 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 pessoais e assistentes pessoais								
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde								
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social								
e575 Relacionados com o apoio social geral								
e580 Relacionados com a saúde								
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								
e595 Relacionados com o sistema político								
Outros factores ambientais a considerar								

TOMADAS DE DECISÃO

1. Necessidade de educação especial (assinale com uma cruz)

a) Não se confirma a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial

b) Confirma-se a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial

1.1 Se assinalou a opção b) identifique e fundamente a intervenção especializada de educação especial (medidas e recursos):

1.2 Se assinalou a opção b) assinale com uma cruz a categoria de NEE, tendo em consideração a limitação mais acentuada ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios

Tipificação das NEE								
Sensorial			Motor	Cognitivo	Emocional	Saúde física	Comunicação, fala e language	Cognitivo, Motor e / Sensorial
Audição	Visão	Audição e visão						

Data: ____ / ____ / ____

Assinaturas dos intervenientes:

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE -----
Serviços Especializados de Apoio Educativo

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

DECRETO - LEI Nº 3/2008 DE 7 DE JANEIRO
 Capítulo III, artigos 8º, 9º, 10º, 11º

ANO LECTIVO: 200__ - 200__ **GRAU DE ENSINO:** Pré - Escolar - ____ 1º CEB - ____ 2º CEB: ____ 3º CEB - ____ Ensino Secundário : ____

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____ **GRUPO:** _____ **ANO:** _____ **TURMA:** _____ **Nº:** _____

I - DADOS PESSOAIS

NOME DO ALUNO: _____ **DATA DE NASCIMENTO:** ____ / ____ / ____ **IDADE:** ____ a. ____ m.

MORADA: _____

FILIAÇÃO: _____ E _____

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO: _____ **CONTACTO:** _____

II - DATA DA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA: _____, _____ de _____ de 20__.

III - OS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA:

• **PRÉ-ESCOLAR E 1º CEB** (Artigo 10º, ponto 1)

Educador de Infância: _____

Professor Titular de Turma: _____

Professor de Educação Especial: _____

Encarregado de Educação: _____

Outros técnicos (quais): _____

• **2º, 3º CEB/SECUNDÁRIO** (Artigo 10º, ponto 2)

Professor Director de Turma: _____

Professor de Educação Especial: _____

Encarregado de Educação: _____

Outros técnicos (quais): _____

IV - O RESPONSÁVEL PELA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA:

Educador de Infância: _____ Assinatura: _____

Professor Titular de Turma: _____ Assinatura: _____

Professor Director de Turma: _____ Assinatura: _____

V- APROVAÇÃO - HOMOLOGAÇÃO

APROVADO PELO CONSELHO PEDAGÓGICO:

DATA: ____ / ____ / 20__ ASSINATURA: _____

HOMOLOGADO PELO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO:

DATA: ____ / ____ / 20__ ASSINATURA: _____

VI- CONCORDÂNCIA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO:

NÃO/ CONCORDO COM AS MEDIDAS EDUCATIVAS DEFINIDAS.

DATA: ____ / ____ / 20__ ASSINATURA: _____

(O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

VII - PERCURSO ESCOLAR:*(Ano Lectivo – Estabelecimento de ensino frequentado)*

AMA/CRECHE /INFANTÁRIO	PRÉ - ESCOLAR	1º CEB
2º CEB	3º CEB	ENSº SECUNDÁRIO

HISTORIAL/ OUTROS ANTECEDENTES RELEVANTES:

REFERIR: se teve apoio do PIIP, se beneficiou da aplicação de algum PEI (que medidas e quais os resultados da avaliação) ou se beneficiou ou beneficia de outros apoios fora do âmbito da Educação Especial. Indicar as razões subjacentes.

REFERIR: situação socioeconómica, características do agregado familiar, dados clínicos, psicológicas, outras, que se entendam relevantes.

VIII – PERFIL DE FUNCIONALIDADE (por referência à CIF-CJ):

ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO – FUNÇÕES E ESTRUTURAS DO CORPO – FACTORES AMBIENTAIS

SÍNTESE BASEADA NO TEOR DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO TÉCNICO – PEDAGÓGICO EXPLICITANDO OS PRINCIPAIS INDICADORES DE FUNCIONALIDADE E IDENTIFICANDO OS FACTORES DO AMBIENTE FÍSICO, SOCIAL E ATITUDINAL QUE INFLUENCIAM O DESEMPENHO DO ALUNO POSITIVA (FACILITADORES) OU NEGATIVAMENTE (BARREIRAS).

IX - MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR:*(CAPÍTULO IV, ARTIGO 16º)*

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	

X - ESPECIFICAÇÃO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR:

a) APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO (ARTIGO 17º)	OBSERVAÇÕES
1 - Para reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível: <ul style="list-style-type: none"> • da organização <input type="checkbox"/> • do espaço <input type="checkbox"/> • das actividades <input type="checkbox"/> 	
2 - Para estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. <input type="checkbox"/>	
3 - Para antecipar e reforçar a aprendizagem de conteúdos leccionadas ao grupo/turma. <input type="checkbox"/>	
4 - Para reforçar e desenvolver competências específicas. <input type="checkbox"/>	

b) ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS (ARTIGO 18º)*Têm como base o currículo comum e:*

- respeitam as orientações curriculares (Pré-Escolar)
- não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo (Ensino Básico)
- não põem em causa as competências essenciais das disciplinas (Ensino Secundário)

NOTA →

Explicitar todas as alterações efectuadas:

- em cada área de conteúdo (Pré-Escolar)
- nas áreas curriculares (1ºCEB)
- nas disciplinas (restantes níveis de ensino)

ESPECIFICAÇÃO/ Nº do anexo

1 - INTRODUÇÃO DE ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS que não fazem parte da estrutura curricular comum: a) leitura e escrita em Braille <input type="checkbox"/> b) orientação e mobilidade <input type="checkbox"/> c) treino de visão <input type="checkbox"/> d) actividade motora adaptada <input type="checkbox"/> e) língua gestual portuguesa (L1 - do Pré-Escolar ao Ensino Secundário)..... <input type="checkbox"/> f) português 2ª língua (L2 - do Pré-Escolar ao Ensino Secundário) <input type="checkbox"/> g) língua estrangeira escrita (L3 - do 3º CEB ao Ensino Secundário) <input type="checkbox"/> h) outra(s)..... <input type="checkbox"/> Qual/quais? _____	<hr/>
2 - INTRODUÇÃO DE OBJECTIVOS E CONTEÚDOS INTERMÉDIOS <input type="checkbox"/> <i>Em função:</i> - das competências terminais do ciclo ou curso; - das características de aprendizagem do aluno; - das dificuldades específicas do aluno	
3 - DISPENSA DE ACTIVIDADE(S) QUE SE REVELE(M) DE DIFÍCIL EXECUÇÃO <input type="checkbox"/> <i>(em função da incapacidade do aluno)</i> Nota - aplicável só e só quando se verifique que o recurso à medida f - Tecnologias de Apoio - não foi suficiente para colmatar as necessidades educativas que resultam da incapacidade do aluno.	

c) ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE MATRÍCULA (ARTIGO 19º)	
1 - CONDIÇÕES ESPECIAIS DE MATRÍCULA - FREQUÊNCIA DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO FORA DA ÁREA DE RESIDÊNCIA	
2 - UM ANO DE ADIAMENTO DA MATRÍCULA NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE, NÃO RENOVÁVEL	(FUNDAMENTAÇÃO: CF. ANEXO ____)
3 - MATRÍCULA POR DISCIPLINAS (2ºCEB, 3º CEB, ENSINO SECUNDÁRIO)	(DISCIPLINAS EM QUE SE MATRICULA: CF ANEXO ____)
4 - PRIORIDADE NA MATRÍCULA EM ESCOLA DE REFERÊNCIA (SURDEZ) <i>(INDEPENDENTEMENTE DA ÁREA DE RESIDÊNCIA)</i>	
5 - DIREITO À FREQUÊNCIA DE ESCOLA DA REDE DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA (CEGUEIRA E BAIXA VISÃO) <i>(INDEPENDENTEMENTE DA ÁREA DE RESIDÊNCIA)</i>	
6 - MATRÍCULA E FREQUÊNCIA DE ESCOLA COM UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO (PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO) <i>(INDEPENDENTEMENTE DA ÁREA DE RESIDÊNCIA)</i>	
7 - MATRÍCULA E FREQUÊNCIA DE ESCOLA COM UNIDADE ESPECIALIZADA (MULTIDEFICIÊNCIA E SURDOCEGUEIRA) <i>(INDEPENDENTEMENTE DA ÁREA DE RESIDÊNCIA)</i>	

d) ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (ARTIGO 20º)	OBSERVAÇÕES
1 - ALTERAÇÃO DO TIPO DE PROVA DE AVALIAÇÃO <input type="checkbox"/>	<hr/> <hr/>
2 - ALTERAÇÃO DO TIPO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E/OU DE CERTIFICAÇÃO <input type="checkbox"/>	<hr/> <hr/>
3 - CONDIÇÕES DE AVALIAÇÃO DIFERENCIADAS: <input type="checkbox"/> - FORMAS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO ----- <input type="checkbox"/> - PERIODICIDADE ----- <input type="checkbox"/> - DURAÇÃO ----- <input type="checkbox"/> - LOCAL ----- <input type="checkbox"/> - OUTRA ----- <input type="checkbox"/> <i>(especifique em observações)</i>	<hr/>
4 - ADOÇÃO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICOS <input type="checkbox"/> (CF. DEFINIÇÃO RESPECTIVA- QUADRO/ ANEXO /PAG. ____)	<i>PARA ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL.</i>

e) CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (ARTIGO 21º)	NOTA : REFERIR CONTEÚDOS, OBJECTIVOS, COMPETÊNCIAS, INTERVENIENTES, MÉTODOS E
--	--

<i>CURRÍCULO QUE SUBSTITUI AS COMPETÊNCIAS DEFINIDAS PARA CADA NÍVEL DE EDUCAÇÃO E ENSINO.</i>	<i>ESTRATÉGIAS, CONTEXTOS, NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES COM A TURMA, PROCESSO E CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO, HORÁRIO (ESPAÇOS E TEMPOS SEMANAIS)</i>
1 - OBJECTIVOS E CONTEÚDOS - EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE FUNCIONALIDADE DA CRIANÇA/JOVEM - AUTONOMIA PESSOAL E SOCIAL ----- <input type="checkbox"/> - ACTIVIDADES FUNCIONAIS DA VIDA DIÁRIA ----- <input type="checkbox"/> - COMUNICAÇÃO ----- <input type="checkbox"/> - OUTRA(S) ----- <input type="checkbox"/> Qual/Quais? _____	REFERÊNCIA A DOCUMENTAÇÃO EM ANEXO
2 - ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR ----- <input type="checkbox"/> Plano individual de transição - PIT	

f) TECNOLOGIAS DE APOIO (ARTIGO 22º) <i>(inclui terapias de que o aluno beneficie)</i>
<i>DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS FACILITADORES USADOS COM VISTA A MELHORAR A FUNCIONALIDADE E A REDUZIR A INCAPACIDADE DO ALUNO</i>
_____ _____ _____

XI - CONTEÚDOS A TRABALHAR COM O ALUNO
1 - OBJECTIVOS GERAIS
2 - OBJECTIVOS ESPECÍFICOS A definir no próximo ano lectivo, ao longo do 1º período, pelos professores intervenientes. -----
3 - ESTRATÉGIAS
4 - RECURSOS HUMANOS
5 - RECURSOS MATERIAIS

XII - OUTRAS DISPOSIÇÕES																		
1 - NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS VÁRIAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA																		
2 - DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS VÁRIAS ACTIVIDADES PREVISTAS																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2ª Feira</th> <th>3ª Feira</th> <th>4ª Feira</th> <th>5ª Feira</th> <th>6ª Feira</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>08.30 - 09.15</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	08.30 - 09.15											
	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira													
08.30 - 09.15																		

XIII - PROCESSO DE AVALIAÇÃO

FORMA DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (ARTIGO 13º, PONTO 3 – relatório circunstanciado elaborado no final do ano lectivo)

- **RELATÓRIO**
- **OUTRA (qual/quais)**

PERIODICIDADE DA AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (ARTIGO 13º, PONTO 2 – em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna)

- **EM CADA UM DOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA INTERNA DA ESCOLA**

Em documento próprio a anexar à acta e a incluir no processo individual do aluno

- **OUTRO (especifique)**

XIV- ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS/INTERVENIENTES:

IDENTIFICAÇÃO/CARGO	ASSINATURA
<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	

ADENDAS AO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

INFORMAÇÕES POSTERIORES À DATA DA HOMOLOGAÇÃO DO PROGRAMA		
DATA DA INFORMAÇÃO	TEOR DA INFORMAÇÃO	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA INFORMAÇÃO

ANEXOS			
Nº	DESCRIÇÃO	DATA	ASSINATURA
ANEXO I			
ANEXO II			
ANEXO III			
ANEXO IV			
ANEXO V			
ANEXO VI			
ANEXO VII			