Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

Promoção de Competências Socioemocionais num caso de Perturbação do Espectro do Autismo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

Ana Cristina Matos Almiro Marques Ferreira

Coimbra, 2024

Escola Superior de Educação
Politécnico de Coimbra

Promoção de Competências Socioemocionais num caso de Perturbação do Espectro do Autismo

Relatório de Projeto de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Mestre/ Especialista Isabel Cristina Neves Borges

Março, 2024

Há tempo disse a uma mãe, para que compreendesse com facilidade a questão:

«O seu filho é um Ferrari, o problema é que a estrada da vida não é macia, suave sem pedras ou buracos. Para que o Ferrari possa andar tão depressa quanto o seu potencial, temos que colocar pneus mais adaptados ao terreno, e reparar, pelo menos, alguns dos buracos da estrada.»

Nuno Lobo Antunes

DEDICATÓRIA

Para o “Nico”, para todos aqueles que apoiei e para todos aqueles que espero apoiar.

AGRADECIMENTOS

À Professora Isabel Cristina Borges, minha orientadora, agradeço o apoio, a partilha de saberes e as valiosas contribuições para o presente trabalho.

O meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas e escola que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste sonho.

À Alexandra e Rui que foram excecionais na ajuda e paciência.

Aos meus alunos a quem tenho prestado apoio e extraordinariamente ao "Nico".

Um agradecimento profundo aos meus filhos pelo incentivo recebido ao longo destes anos, que sempre me apoiaram e sonharam comigo.

Ao meu marido, meu amigo, companheiro e meu braço direito.

Gratidão.

Resumo:

O projeto de intervenção desenvolvido teve como principal objetivo promover competências socioemocionais junto de um aluno, que frequenta o 11º ano de Escolaridade, com Perturbação do Espectro do Autismo, enquadrando-se num estudo de caso. O trabalho desenvolvido teve como ponto de partida a identificação de fatores barreira e fatores facilitadores em diversos domínios, nomeadamente pessoal, familiar e escolar, tendo sido inventariadas questões mais relevantes, referentes aos referidos domínios. Pretendeu-se, assim, identificar o que o aluno considera que são as suas fragilidades e potencialidades, bem como auscultar o encarregado de educação, o diretor de turma e o professor de educação especial sobre as mesmas dimensões (dificuldades e potencialidades do aluno em diferentes contextos de vida).

Com vista à promoção de competências socioemocionais no aluno, procurou-se delinear um plano de intervenção, tendo por referência alguma das áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade obrigatória (PASEO).

Propusemo-nos a implementar atividades específicas para o desenvolvimento das competências socioemocionais para atingirmos os objetivos propostos. Ao longo desta intervenção, iniciámos um conjunto de atividades/sessões e criámos condições que colaboraram para a melhoria da autoestima, da socialização e da autonomia do aluno, desenvolvendo competências.

Os resultados indicam que a intervenção desenvolvida junto do aluno permitiu entender que cabe à escola repensar práticas, adotar medidas mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Competências Socioemocionais; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); Envolvimento parental.

ABSTRACT

The main aim of the intervention project was to promote socio-emotional competences in a pupil, who is in the 11th grade, with Autism Spectrum Disorder, as part of a case study. The starting point for the work was the identification of barrier factors and facilitating factors in various domains, namely personal, family and school, with the most relevant issues related to these domains being listed. The aim was to identify what the student considers to be his weaknesses and strengths, as well as to hear from the parents, the head teacher and the special education teacher about the same dimensions (the student's difficulties and strengths in different life contexts).

In order to promote socio-emotional competences in the student, an intervention plan was drawn up, with reference to some of the areas of competence outlined in the Student's Profile by the End of Compulsory Schooling (PASEO).

We set out to implement specific activities for the development of emotional competences in order to achieve the proposed objectives. Throughout this intervention, we started a series of activities/sessions and created conditions that helped improve the student's self-esteem, socialisation and autonomy, developing specific skills in these areas.

The results show that the intervention carried out with the student made it possible to realise that it is up to the school to rethink practices, adopt more flexible measures based on principles of innovation and problem-solving, ensuring quality education for all, through an appropriate curriculum and organisational changes.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Socio-emotional competences; Students' Profile by the End of Compulsory Schooling (PASEO); Parental Involvement.

Índice

INTRODUÇÃO 9
PARTE I 10
FUNDAMENTOS CONCETUAIS E TEÓRICOS 10
1. A Escola e a Educação Inclusiva 11
2. Evolução do Conceito de Autismo 20
2.1 Teorias Psicogenéticas 24
2.2 Teorias Biológicas 24
2.3 Características da Perturbação do Espectro do Autismo 24
2.4 Critérios de Diagnóstico 26
2.5 O papel da Escola 27
2.6 Barreiras à aprendizagem na PEA 28
3. Caraterísticas dos alunos com PEA e processo de aprendizagem 30
3.1 Estratégias de intervenção 31
4. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória 32
4.1 Aprendizagens Essenciais 34
4.2 Competências socioemocionais 35
PARTE II 37
ENQUADRAMENTO PRÁTICO 37
1. Enquadramento Metodológico 38
1.1 Identificação da Questão-Problema 39
1.1.1 Questões de partida 39
1.2 Caracterização do aluno 40
1.3 Objetivos da intervenção 40
1.4 Recolha de Dados – Instrumentos 41
1.4.1 Análise documental 41
1.4.2 Questionários 42
1.4.3 Notas de Campo 42
1.4.4 Observação naturalista 43
1.5. Procedimentos de recolha de dados 44

2. Implementação do Projeto de Intervenção: Promoção de Competências Socioemocionais em aluno com PEA 45

2.1 FASE I – Diagnóstico de necessidades de Intervenção..... 45

2.2 FASE II - Planificação 46

2.2.1. Sessões: Promoção de Competências Socioemocionais num aluno com PEA 47

3. Análise e discussão dos resultados..... 48

4. Conclusões..... 53

5. Limitações do estudo e recomendações..... 55

BIBLIOGRAFIA 57

ANEXOS 62

Lista de abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

CAA - Centro de Apoio para a Aprendizagem

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI - Centro de Recurso para a Inclusão

DEE – Docente de Educação Especial

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

ELIPI - Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

PA- Perfil do Aluno

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Programas Educativos

PEA - Perturbação do Espetro do Autismo

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O estudo desenvolvido no âmbito do presente projeto de intervenção, fundamentado nos procedimentos da investigação-ação surge com o objetivo de dar respostas a um aluno que apresenta dificuldades na gestão/controlo das suas emoções.

Enquanto docente de Educação Especial que desenvolve intervenção junto de alunos adolescentes, com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), são várias as preocupações quanto ao futuro próximo com que cada um terá de se confrontar, os desafios que irão enfrentar para se encaixar no mercado de trabalho, despoletou a intenção de melhorar o conhecimento sobre como intervir de modo mais personalizado e tendo por referência as competências socioemocionais.

A escola deve estar preparada para dar resposta e oportunidades a todos os alunos, respeitando as suas diferenças e valorizando os seus saberes. O projeto de intervenção surge no âmbito dessas preocupações, tendo em conta que o trabalho desenvolvido com o "Nico", considerou-se que potenciaria aprendizagens e competências específicas, fundamentais para o seu bem-estar e qualidade de vida.

Este trabalho está dividido em quatro partes:

- **Fundamentos conceptuais e teóricos**, onde se encontra inserida a revisão bibliográfica, suportada pela filosofia da escola inclusiva, bem como diversas perspetivas sobre a temática do espectro do autismo.

- **Enquadramento Empírico,** onde se encontra caracterizada a ação: expostas as metodologias e instrumentos de investigação possíveis de utilizar, bem como a fundamentação teórica e os procedimentos para a recolha e tratamento dos dados recolhidos.

- **Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação-problema**

- **Plano de ação**, com a devida planificação e registo dos resultados obtidos. Apresentada a conclusão, que reflete acerca do desenvolvimento deste projeto de intervenção, no que diz respeito ao contributo que o mesmo nos deu a nível profissional e a reflexão, relativamente às estratégias que foram sendo implementadas com o aluno.

PARTE I

FUNDAMENTOS CONCETUAIS E TEÓRICOS

"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades."

Paulo Freire

1. A Escola e a Educação Inclusiva

Há vários anos que se sente a mudança quanto à forma de encarar e cuidar das crianças portadoras de dificuldades (de vária ordem) nas nossas escolas. Vivemos hoje numa época em que a sociedade, através das suas leis, defende, os seus direitos à sua participação, a respostas de qualidade (quer educativas, quer sociais e afetivas), em suma, à sua dignidade.

A Educação Inclusiva tendo assumido uma configuração mais consistente desde a celebração de compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) que concluiu "As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas devem-se adequar, mediante uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)" (Declaração de Salamanca, 1994, p.viii). A declaração defende também que: "As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (…). As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves" (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Segundo Sanches e Teodoro (2007, p.107), "uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca a questão da gestão da diferença, considerando-a como um valor e uma base de trabalho: "Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um

perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social" (César, 2003, p.119)".

Uma escola para todos significa um espaço físico e temporal em que cada aluno encontra os meios necessários e muitas vezes do que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida (Sim-Sim, 2005).

Para Lopes (1997) a expressão educação inclusiva reforça a ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem-sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuser.

Na escola inclusiva, todos os alunos, estão na escola para aprender e participar, não sendo apenas a presença física, têm de pertencer à escola e ao grupo, para que a criança ou o jovem sinta que pertence à escola. Também a escola tem de sentir a responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003, citado por Sanches e Teodoro, 2006). Só há inclusão com contextos inclusivos e a mudança social para a inclusão exige espaços de inclusão e interação. Nas escolas, a cultura é inclusiva por definição, porque é do domínio do comum. Vivemos nesses contextos. Nós somos esse contexto, somos cultura. A escola cultural é inclusiva, não é disciplinar nem extraescolar (Patrício, 1990). Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de enumerar o que está a bloquear a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos. (Ainscow, 2000, citado por Sanches e Teodoro, 2006).

Ainscow (1995) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas:

"- Liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;

- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;

- Planificação realizada cooperativamente;

- Estratégias de coordenação;

- Evidenciar a atenção nos benefícios da investigação, da reflexão;

- Política de valorização profissional de toda a equipa educativa." (p.24)

Como se pode verificar, segundo Ainscow (2008), a cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de investigação, de formação, de ação e de reflexão. Para que as respostas encontradas para os problemas sejam adequadas, oportunas e ajustadas, têm de ser construídas nos contextos em que se desenvolvem as questões e com os interessados na sua resolução, o que obriga a transformações metodológicas e organizacionais. Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos técnicos de educação, fazendo alterações de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas relativamente aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias feitas (Costa, 1996, citado por Sanches e Teodoro, 2006).

Para além de uma mudança de mentalidades, será necessário criar contextos e meios adequados a cada situação para que a educação inclusiva seja uma realidade, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos. A defesa de uma perspetiva centrada no currículo pretende, deste modo, combater as práticas preconizadas pelas teorias de integração escolar, pois estas encontram-se demasiado centradas nas dificuldades dos alunos, sendo a elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI) e dos Programas Educativos (PE) de acordo com o Decreto-Lei Nº 319/91, de 23 de agosto, entretanto extinto, muitas das vezes descontextualizados.

Segundo Silva (2009), o DL 3/2008, de 07de janeiro, entretanto abolido, define as medidas educativas para estes alunos: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio, medidas que não são particularmente diferentes do que o anterior decreto consignava.

Surge em 2018, o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que tem por base e prioridade governativa da educação inclusiva, a criação de uma escola onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, explorando e lidando com a diversidade e adequando no processo de ensino, para que todos os alunos possam atingir o limite das suas potencialidades e a plena inclusão social. Importa destacar que este referencial legislativo se destina a todo o tipo de escolas: públicas, privadas, cooperativas.

O Ministério da Educação dá mais autonomia às escolas, pois acredita na capacidade dos seus técnicos e professores, assim como no papel fundamental que o professor de educação especial tem nas equipas educativas. As escolas podem definir estratégias e proceder à adequação curricular, quando identificarem as barreiras à aprendizagem dos seus alunos (Decreto-lei n.º 54/ 2018). A educação deve responder às capacidades, expectativas e necessidades de todos os alunos, adequando o processo curricular, onde se espera que a igualdade de oportunidades (equidade) seja efetivamente promovida.

O decreto-lei nº 54/ 2018, no artigo terceiro enuncia os princípios orientadores da educação inclusiva. São eles: a educabilidade universal; a equidade; a inclusão; a personalização; a flexibilidade; a autodeterminação; o envolvimento parental e a interferência mínima. Com a aprovação deste decreto, as linhas de ação para a inclusão são, orientar a escola para um sistema de renovação organizacional, operacional e cultural, baseado no modelo de intervenção multinível, que abrange medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, pertencendo à escola definir as mesmas (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 5.º). As medidas têm como finalidade adequar as respostas às necessidades de cada aluno, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, ao longo de toda a escolaridade obrigatória e variam de escola para escola, consoante os recursos e serviços de apoio disponíveis em cada uma (Decreto-lei

nº 54/2018, artigo 6.º). As medidas são acionadas após evidências observadas pelos professores, pais ou técnicos em conformidade com as necessidades educativas de cada aluno. A mobilização e implementação destas medidas impõem a monitorização e avaliação sistemática da sua eficácia (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 7.º).

As medidas podem ser: - Universais, são respostas educativas da escola para todos os alunos, visam avançar na participação, na aprendizagem e no desenvolvimento intrapessoal e interpessoal: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social;

- Seletivas, têm como desígnio responder às necessidades de aprendizagem não apoiadas com as medidas acima, através dos recursos materiais e humanos disponíveis na escola e devem ser avaliadas de acordo com o definido no RTP (Relatório Técnico Pedagógico): adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial;

- Adicionais, pretendem colmatar dificuldades mais acentuadas e persistentes em diferentes níveis. Só poderão ser mobilizadas quando existir evidência de que todas as medidas anteriores (universais e seletivas) não se revelam eficazes, depois de devidamente implementadas. O uso destas medidas, nomeadamente ao nível das Adaptações Curriculares Significativas, prevê a intervenção do docente de educação especial como elemento fundamental, devendo ser operacionalizadas com os recursos humanos e materiais da escola (privilegiando o contexto de sala de aula) ou através de recursos adicionais pedidos pelo diretor da escola ao Ministério da Educação, quando necessário: frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, PIT (Plano de Intervenção e Transição), desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

É de realçar que as adaptações curriculares significativas, dizem respeito à adequação de métodos e estratégias de ensino, à utilização de diferentes formas de avaliação, à adaptação de materiais e recursos e à remoção de barreiras, que permitem o acesso ao currículo e à aprendizagem, progredindo no sucesso educativo do aluno.

As adaptações curriculares não significativas, no âmbito das medidas seletivas, não comprometem as aprendizagens presentes nos currículos, ou seja, não podem pôr em causa as aprendizagens essenciais previstas (Lei 116/2019, 13 de setembro). No que se refere às adaptações curriculares significativas, no domínio das medidas adicionais, alteram os processos de aprendizagem presentes nas diretrizes curriculares, como por exemplo, novos objetivos que promovam a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal do aluno (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 2.º), de acordo com as necessidades específicas do aluno, procurando assegurar uma resposta adequada e promovendo o seu potencial máximo.

Nos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, é de salientar os recursos humanos (docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais); os recursos organizacionais (Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), Centro de Apoio para a Aprendizagem (CAA), escolas de referência e centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial); e os recursos específicos existentes na comunidade, (ELIPI) Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância, equipas de saúde escolar, (CPCJ) comissão de Proteção de Crianças e jovens, Centro de Recurso para a Inclusão (CRI), instituições da comunidade e estabelecimentos de educação especial (Decreto-lei nº 54/2018, artigo 11.º).

O RTP é um documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas ou adicionais e contém, entre outros, os fatores que facilitam e dificultam as aprendizagens do aluno, as medidas a mobilizar e o seu modo de operacionalização, avaliação e os devidos responsáveis (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 21.º).

Podemos dizer que o decreto-lei n.º 54/2018 é um desafio para as escolas, porque as incentiva, a mudar a forma como olham para os alunos e como respondem às suas diferentes necessidades. A implementação do Decreto – Lei nº 54/2018, em articulação com o Decreto – Lei nº 55/2018, possibilita a promoção de respostas diferenciadas e autonomia e flexibilidade curricular, a monitorização e avaliação sistemática das intervenções, o reforço do envolvimento parental/participação do EE, sendo definidas medidas de apoio à aprendizagem organizadas em diferentes níveis, tendo por objetivo incrementar a participação de todos os alunos na vida e no currículo escolar.

Booth (1995, citado por Morgado & Silva, 1999), considera que a participação deve ser vista como um direito e não um privilégio, como um exercício de cidadania da comunidade educativa (Morgado, 1999), pois todos os alunos de uma mesma comunidade, apesar das suas diferenças e dificuldades, devem aprender juntos (Madureira & Leite, 2003; Silva, 2009), isto porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

A diferenciação assenta na necessidade de respostas mais individualizadas à diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. O aluno deve aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem responsabilizadora e cooperativa; deve-se organizar o espaço e o tempo em função das atividades e das aprendizagens a realizar e envolver os alunos na construção dos saberes. É, pois, abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (Correia, 2005).

Sobre os recursos especializados, Benard (2006), considera que da utilização privilegiada dos especialistas como agentes de intervenção educativa, passou-se a um reforço do papel das equipas educativas inerentes às escolas, em especial dos docentes, não anulando, a importância fundamental da intervenção especializada, quando a gravidade dos casos assim o exija. Da divisão dos alunos com dificuldades por categorias rotuladas e da sua junção de forma homogénea, passou-se a considerar como fator de desenvolvimento educativo a heterogeneidade das turmas. A intervenção educativa de cada caso é realizada a partir da análise da situação individual de cada aluno, utilizando-se um conjunto de meios, dos mais simples aos mais diferenciados, de acordo com o grau de gravidade e a incidência das situações.

Nos termos da Declaração de Salamanca (1994) cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades.

A inclusão tem como base os seguintes pressupostos, segundo Benard (2006):

- O currículo deve ser acessível e inclusivo a todos os alunos, deve adaptar-se a uma diversidade de aprendizagens baseando-se em modelos de aprendizagem;

- O currículo deve comtemplar a diversidade das necessidades individuais dos alunos e não ser rigidamente prescrito a nível nacional, ou seja, organizar-se de forma flexível.

Um currículo inclusivo coloca desafios e exigências aos professores, que devem ser apoiados na planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor garantam a participação e sucesso dos alunos. Este apoio configura-se numa diversidade de recursos (equipamentos especiais, metodologias de ensino, recursos humanos adicionais, materiais de ensino, ou outros organizadores da aprendizagem que podem ajudar no ato de aprender). O apoio refere-se a todos estes recursos, mas particularmente àqueles que estão para além dos que o professor, por si só, pode proporcionar (UNESCO, 2001).

O apoio, é considerado, um fator de mudança e melhoria das condições de aprendizagem e participação de todos os alunos, nas suas comunidades de aprendizagem, não é apenas um conjunto de recursos que de alguma forma suplementam o que a turma regular proporciona aos seus alunos. Isto implica que os recursos mais importantes sejam os que têm um impacto direto na aprendizagem e participação dos alunos. Estes alunos não devem apenas estar juntos, mas acima de tudo, devem aprender juntos (Benard, 2006).

Durante o processo é importante que a intervenção dos professores seja generalista ou especialista, e em certas situações, de terapeutas e técnicos propondo a intervenção quer na escola e na sala de aula, quer com alunos. De facto, os apoios educativos devem sempre ter em conta o contexto global da situação educativa dos alunos, evitando-se a sua separação da comunidade escolar.

Para Correia (2008), com a educação inclusiva surgem maiores exigências e desafios para as escolas e para os professores. É necessário que, os intervenientes educativos implementem um currículo que responda às características dos alunos. Deve-se "capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a

estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante" (Correia, 2008, p. 47).

O currículo deve ser estruturado e flexível permitindo o acesso a todos os alunos.

"Há, pois, que proporcionar uma educação de qualidade, quer em termos de níveis de participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que produz (…) Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular, comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica, não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo" (Correia, 2008, p.52).

Segundo Correia (2008), devem ser evitadas barreiras à transição, uma vez que o sistema educativo permite a transição dos alunos. Em todo o percurso escolar do aluno, pretende-se que seja oferecido aos alunos um ensino de qualidade. No que respeita à mudança para a vida adulta os currículos funcionais, o currículo vocacional, o treino laboral, a formação profissional, a articulação de técnicos e serviços, a criação de segundas oportunidades, adotam um papel determinante.

A avaliação é dos procedimentos mais importantes, do processo educativo, isto porque, sempre que se adapta o currículo, o processo avaliativo vai ser influenciado. Desta forma, a avaliação deverá ser pensada e apropriada para cada aluno, envolvendo ativamente os docentes e alunos, concentrando-os no processo e desempenho individual pois, proporciona que cada aluno prossiga ao seu ritmo, oferecendo-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas. O envolvimento de todos

nomeadamente das famílias, é muito importante na educação para todos. É importante apoiar as famílias na formação e desenvolvimento das competências, pois a diminuição do *stress* das famílias está relacionada com a melhoria da qualidade das interações em contexto familiar e, consequentemente, no sucesso educativo (Sim-Sim, 2005).

2. Evolução do Conceito de Autismo

Desde sempre que existem indivíduos portadores desta perturbação ao nível do desenvolvimento denominada Perturbação do Espectro do Autismo. Contudo, foi no início e durante o século XX que esta doença adquiriu definição, sendo, no entanto, continuamente alvo de permutas, porque, apesar de séculos de existência desta problemática a sua "definição" é relativamente nova, não se encontrando completamente estudado. Este conceito, segundo a autora Bento (1999) foi inicialmente introduzido pelo psiquiatra Eugene Bleuler em 1911, sendo, segundo este, um termo: "(...) para designar a perda do contacto com a realidade, o que acarretaria como consequência, a impossibilidade ou grande dificuldade para comunicar com os demais, o sujeito encontrava-se como que encerrado num "espaço" interior, mostrando-se incapaz de exteriorizar." (p.26) Este conceito foi usado pelo autor para indicar o estado da mente dos adultos esquizofrénicos que se retiram psiquicamente. Com esta definição algumas crianças eram tidas como atrasadas mentais ou esquizofrénicas (Cumine, 2006).

A partir de 1943, através da obra de Leo Kanner (psiquiatra americano de Boston), verificou-se um crescimento no que concerne aos estudos elaborados com indivíduos portadores de autismo. O autor considerou que o autismo é uma incapacidade congénita de base biológica, para estabelecer a relação afetiva com pessoas, tal como outras crianças nascem com outras vulnerabilidades. Esta síndrome é definida inicialmente por Kanner como uma característica de certas crianças que têm dificuldade em conseguir socializar, mantendo-se no seu próprio mundo a maior parte das vezes. Todavia, segundo Edgar de Gonçalves Pereira (1999), Kanner, com o decorrer dos anos, foi alterando as características referidas, trocando-as ou fomentando-as.

Outro grande autor que surgiu também nesta década foi Hans Asperger (médico austríaco) que definiu a síndrome do autismo como uma manifestação, "entre os 4 - 5 anos de idade, caracterizada por um contacto muito perturbado e superficial em crianças inteligentes que não aceitam nada que lhes seja apresentado pelos outros. Nestas, a mímica e o posicionamento gestual, apresentam-se igualmente perturbados, sendo as atividades lúdicas estereotipadas" (Asperger, 1944, citado por Correia, 2005, p.23). O primeiro trabalho que descreveu o autismo como uma síndrome bem definida foi a publicação de Leo Kanner, em 1943, num artigo intitulado Perturbações Autísticas do Contacto Afectivo. A descrição desta síndrome foi um marco histórico na evolução do conhecimento científico sobre o autismo, enquanto foram expostos os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, tal como o autor os identifica, e não em termos de adaptações dos critérios existentes para os adultos (Rutter & Schopler, 1987). Após a publicação deste artigo, Asperger faz uma descrição semelhante de uma perturbação em que aplica igualmente o mesmo termo de Kanner, a que ele chamou Psicopatia Autista. Os dois autores elegeram o termo "autismo" para qualificar a natureza desta perturbação, o que é bastante curioso se tivermos em conta que Kanner trabalhava em Baltimore (EUA) e Asperger em Viena (Áustria) e mesmo assim utilizaram o mesmo termo.

O termo autismo terá sido usado pela primeira vez pelo psiquiatra Bleuler, em 1911, atribuindo uma panóplia de comportamentos básicos da Esquizofrenia, nomeadamente, o estreitamento do relacionamento com pessoas e o mundo exterior.

Segundo Asperger (1944, citado por Correia, 1997), estas crianças são inteligentes, porém existe uma sensação de inacessibilidade, revelando falta de empatia e de intuição, problemas de contacto, chegando a admitir "que as crianças com autismo eram basicamente normais na sua inteligência, e que os seus piores desempenhos eram consequentemente a falha para formar relações sociais" (Correia, 1997, p. 17). Asperger e Kanner contribuíram muito para o estudo do autismo, no entanto, os seus estudos incidiram sobre populações diferentes de indivíduos com espectro de autismo, criando-se duas noções diferentes, ou seja, dentro do autismo criaram-se sub-síndromes que caracterizam duas populações diferentes com autismo, contudo possuidoras de diversos pontos em comum. Essas patologias designaram-se por Síndrome de Kanner e Síndrome

de Asperger, em honra dos seus criadores. O termo "autismo" provém da palavra grega "autos" que significa "próprio". Foi esta característica que Kanner e Asperger quiseram destacar, ou seja, o isolamento que o indivíduo manifesta, sendo-lhe difícil entregar-se à troca e à participação social. Ambos os autores sugeriram que há uma "perturbação do contacto" de natureza sócio afetiva, dificuldades na adaptação social, e que os interesses são restritos e os comportamentos repetitivos.

Durante muito tempo, as crianças com autismo eram descritas como tendo um défice generalizado de atenção, uma vez que dificilmente se centravam numa tarefa ou numa atividade. Atualmente, verifica-se que existe uma alteração no processamento de alguns estímulos. Investigações atuais mostram que estas crianças têm como que uma atenção em túnel (Schopler, 1995). Este défice de atenção leva que a criança tenda a focar-se em detalhes e manifeste grandes dificuldades em perceber a tarefa como um todo, o que implica dificuldades de aprendizagem, por vezes, agravadas. Até à atualidade, estes conceitos foram sofrendo alterações através da obra de diversos autores.

Frith (1989) atribui, um significado conceptual do Autismo como sendo uma perturbação do desenvolvimento, afetando, qualitativamente, as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não-verbal, a atividade imaginativa, a expressa-se através de um repertório limitado de atividades e interesses (Pereira, 2005).

A Organização Mundial de Saúde (O.M.S.), em 1993, define o Autismo como uma síndrome psiquiátrica clínica que surge invariavelmente até aos primeiros 30 meses de vida e que se caracteriza por respostas anormais aos estímulos auditivos e visuais, registando também grandes dificuldades de compreensão da linguagem falada.

O autismo, segundo Bento (1999), consiste num tipo de desordem que se encontra entre o atraso mental e a desordem de desenvolvimento específico, ou seja, consiste "num desenvolvimento anormal ou limitado e que se manifesta antes dos três anos e por um tipo de funcionamento anormal em todas as três áreas: interação social, comunicação e comportamentos restritos e repetitivos (...) predominando as dificuldades em adquirir habilidades linguísticas, maturas e sociais" (p.26). Presentemente, sabe-se que o autismo é uma perturbação de origem biológica que afeta o desenvolvimento do cérebro, mesmo que as causas não sejam inteiramente

conhecidas. O conhecimento do autismo é ainda, de uma forma geral, muito vago, cheio de pré-conceitos. Por isso, é importante fomentar e aumentar a sensibilidade das pessoas para esta perturbação. Hoje, sabemos que os pais não são responsáveis pelo autismo, pelo contrário, são o maior recurso da criança. Durante bastante tempo, considerou-se que era o desapego da mãe e a falta de afeto, a causa do autismo. Predominava aquilo a que se chamou a "mãe-frigorífico". Acreditou-se também que um indivíduo com autismo se isolava voluntariamente, pois tinha o desejo consciente de não participar em qualquer interação social. Presentemente sabe-se, com a mesma certeza, que tal isolamento não resulta de qualquer desejo ou vontade consciente, mas sim de uma sequência de alterações neurológicas e bioquímicas que se processam ao nível cerebral.

Segundo Marques (2000), o estereótipo de um autista é o balanço da pessoa, frequente e alheio a estímulos, a pessoa introvertida e fechada sobre si, como se vivesse no seu próprio mundo, como se não identificasse o mundo real, nomeadamente: sequencialização e compreensão de regras; défices na transferência de uma atividade sensorial para outra; défices de abstração; dificuldades para compreender um determinado estímulo multissensorial, dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto; dificuldade em processar e elaborar sequências temporais; dificuldade para perceber as condicionalidades dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros. O fracasso cognitivo origina o aumento de estereótipos e a falta de responsabilidade social.

Rutter (1996) salienta vários tipos de comportamentos repetitivos e estereotipados particulares desta perturbação, são eles: os interesses restritos e estereotipados; formas de brincar pouco adequadas. Os mais crescidos quando apresentam um nível intelectual suficiente, os seus interesses vão de encontro a temas concretos como, por exemplo, trajetos de autocarros; rituais compulsivos: na adolescência é criada de modo compulsivo uma rotina e quando esta sofre qualquer alteração provoca uma grande ansiedade no autista; gestos estereotipados e repetitivos surgem principalmente quando existe uma deficiência mental grave, autoestimulações (baloiçar o corpo), auto estimulações de tipo visual, táctil ou auditivo; preocupação fixa numa parte de um objeto, como, por exemplo, as rodas de um carrinho; ansiedade

perante mudanças de ambiente (há crianças que não suportam a mudança de um móvel na sua casa). Para além destes, há outros comportamentos problemáticos como, por exemplo, a hiperatividade, agressividade, hábitos desajustados de alimentação e sono.

2.1 Teorias Psicogenéticas

A teoria psicogenética surgiu por impulso do psicólogo experimental, filósofo e biólogo suíço Jean Piaget. Ao contrário de Sigmund Freud, Piaget defende que a afetividade é um subproduto do cognitivo. Para a teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual atravessa quatro etapas: o período sensoriomotor (que começa no momento de nascer e que se prolonga por dois anos); o período pré-operacional (dos 2 aos 6 anos); o período operacional concreto (entre os 6 e os 12 anos) e, por fim, o período operacional formal (dos 12 aos 16 anos). Tendo raízes nas teorias Psicanalíticas, as teorias psicogenéticas consideram que as crianças com autismo são normais no momento do nascimento e que, devido a diferentes fatores familiares desfavoráveis, desencadeiam um quadro autista. Contudo, estas teorias não têm base que as sustenham. Misturam as causas com as consequências, pois as alterações verificadas nos pais, resultam da convivência com esse filho.

2.2 Teorias Biológicas

Não existe, na generalidade dos casos, uma causa fisiológica óbvia, aceita-se que o défice cognitivo tem um papel decisivo na sua origem. Será importante conhecer a Etiologia do Autismo, porém o que deverá ser realizado será uma intervenção com as capacidades da criança. É de salientar que, em alguns casos de autismo, se verificaram associação a deficiência mental, o que faz com que o quociente intelectual destas crianças/adultos seja inferior ao normal, ao que anteriormente se pensava. Isto é de extrema importância, porque irá influenciar a intervenção pedagógica.

2.3 Características da Perturbação do Espectro do Autismo

O autismo, segundo Fonseca (1988), pode ser definido como um transtorno difícil que afeta a comunicação e a interação social. De acordo com (Correia, 1999) e com a Associação Médica Americana em cada 10 000 nascimentos, dois a quatro indivíduos registarão autismo. Existindo três vezes mais no sexo masculino do que no feminino, excecionalmente afeta mais do que uma criança por família. O progresso da linguagem é muito variável, existem pessoas com linguagem desenvolvida, mas com limites de

compreensão, enquanto outras chegam a falar. Para estas crianças a comunicação por vezes é difícil, isto por ser um processo de interação social, e as crianças com autismo têm muita dificuldade em relacionar-se com os outros. Para descrever as crianças com autismo devemos ter como termo de comparação, os comportamentos das crianças da mesma idade com um desenvolvimento convencional. Geralmente, as crianças com autismo evitam o contacto visual com o interlocutor, no entanto, existem exceções e em alguns casos, existe uma fixação intensa do olhar no interlocutor; podem apresentar gestos desajeitados ou estranhos; apresentam ausência de expressão facial e pouco sociável. Embora crianças com PEA sejam, frequentemente, notadas pelos seus pais e professores por estarem "no seu próprio mundo" e preocupadas com as suas coisas, são também apontadas por distanciamento. O dilema não é a falta de interação, mas sim a falta de sensibilidade nas interações, parecem ter dificuldade em aprender a "fazer conexões". São crianças que ou não têm amigos ou têm poucos. Os professores das crianças com PEA sentem dificuldade em conseguir a sua atenção, isto porque estas interrompem com bastante frequência os adultos. Estas crianças têm obsessão por movimentos repetitivos, objetos e rotativos luminosos e ordens numéricas.

Segundo Sousa-Mourato (2007) este fascínio é desproporcionado relativamente a crianças da mesma faixa etária. Também lhes provoca muita ansiedade a mudança de rotinas. No seu dia a dia preferem tarefas rotineiras, "sentarem-se sempre no mesmo sítio, terem de dar uma determinada ordem aos objetos escolares, comerem os alimentos por uma determinada ordem, terem de fechar sempre a porta" (Bento, 1999, p.44).

"No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, verifica-se que inicialmente há um atraso, mas por volta dos cinco anos de idade verifica-se que a linguagem não apresenta, numa perspectiva formal, grandes desvios da normalidade. Frequentemente têm conversas fora do contexto" (Sousa- Mourato, 2007, p. 27), porém estas crianças apresentam uma boa memória visual.

Geralmente, de acordo com Hewitt (2006), algumas crianças com autismo caracterizam-se por alterações na linguagem, têm défices básicos na capacidade para usar a linguagem. Entre estes défices estão as dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldades para compreensão e utilização das regras

fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas e também das regras pragmáticas que são as mais afetadas. Outras há, que não conseguem adquirir a linguagem verbal, nem conseguem comunicar de outra forma, exceto quando querem satisfazer alguma necessidade. As crianças que conseguem falar apresentam sempre problemas como alterações de timbre, ênfase, ritmo, entre muitos outros. Para Hewitt (2006), também os défices cognitivos são característicos das crianças com PEA, porém este défice intelectual pode apenas afetar algumas funções cognitivas e não a sua globalidade, nomeadamente: sequencialização e compreensão de regras; défices na transferência de uma atividade sensorial para outra; défices de abstração; dificuldades para compreender um determinado estímulo multissensorial; dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto; dificuldade em processar e elaborar sequências temporais; dificuldade para perceber as condicionalidades dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros. O fracasso cognitivo origina o aumento de estereótipos e a falta de responsabilidade social.

Rutter (1996) salienta vários tipos de comportamentos repetitivos e estereotipados particulares desta perturbação, são eles: os interesses restritos e estereotipados; formas de brincar pouco adequadas. Os mais crescidos quando apresentam um nível intelectual suficiente, os seus interesses vão ao encontro a temas concretos como, por exemplo, trajetos de autocarros; rituais compulsivos: na adolescência é criada de modo compulsivo uma rotina e quando esta sofre qualquer alteração provoca uma grande ansiedade no autista; gestos estereotipados e repetitivos – surgem principalmente quando existe uma deficiência mental grave, autoestimulações (baloiçar o corpo), autoestimulações de tipo visual, táctil ou auditivo; preocupação fixa numa parte de um objeto, como por exemplo as rodas de um carrinho; ansiedade perante mudanças de ambiente (há crianças que não suportam a mudança de um móvel na sua casa, por exemplo). Para além destes, há outros comportamentos problemáticos como por exemplo a hiperatividade, agressividade, hábitos errados de alimentação e sono.

2.4 Critérios de Diagnóstico

A PEA apresenta-se como um espectro onde o funcionamento dos indivíduos assume diversas configurações, tendo maiores ou menores implicações na sua autonomia,

comunicação/ linguagem, socialização, entre outros aspetos. Importa saber o que é possível fazer para melhorar as condições de vida das mesmas. Para isso é elementar o diagnóstico precoce, o qual nem sempre acontece com a desejável celeridade, por razões de vária ordem. De forma a melhorar comportamentos desajustados e a promover a autonomia, a intervenção deve desenvolver-se ao nível das capacidades e competências. O objetivo é ajudar a compreender e a viver no mundo que os rodeia. Para que haja um diagnóstico médico preciso da PEA, a criança deve ser bem observada, tanto física como psicologicamente. A avaliação deve abranger entrevistas com os pais e outros familiares interessados, observação e exames psicológicos e exames complementares para doenças genéticas e/ ou hereditárias. Hoje em dia, pode-se recorrer a estudos bioquímicos, genéticos e cromossómicos, eletroencefalográficos, de imagens cerebrais anatómicas e funcionais e outros que sejam necessários para o esclarecimento do quadro clínico. Não obstante, o diagnóstico de PEA continua a ser predominantemente clínico e não poderá ser feito meramente com base em testes e ou algumas escalas de avaliação. É comum essas perturbações manifestarem-se nos primeiros anos de vida e, por vezes, estão associados a atraso de desenvolvimento global. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição ou DSM-5 é um manual diagnóstico e estatístico elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria. Elucida como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. Esta versão saiu em maio de 2013 e substitui o DSM-IV de 1994.

2.5 O papel da Escola

A educação de uma criança com PEA tem evoluído ao longo dos últimos anos, quer na mudança de mentalidade por parte da sociedade, quer dos próprios pais que pretendem que os filhos tenham as condições mais adequadas. Porém, a dificuldade principal na inclusão das crianças nas escolas é essencialmente a falta de pessoal especializado. É, pois, fundamental intervir de modo a melhorar as competências da criança ao nível da comunicação e da socialização, em situações do quotidiano, sem esquecer o desenvolvimento da motricidade global e fina, integração óculo-manual, estimulação cognitiva, entre outras áreas, dependendo da criança e das suas capacidades.

Numa perspetiva de inclusão, segundo Hewwitt (2005), no que se refere à interação com a criança deve-se ter em conta os seguintes fatores: será importante que o

professor se sente ao lado do aluno ou atrás dele, preferencialmente, do que sentar-se à sua frente, já que esta última posição se pode tornar ameaçadora. Os profissionais de educação devem estar envolvidos em todo o processo, escola, família e comunidade, não descurando todo o processo educativo que é considerado crucial para o desenvolvimento destas crianças (Correia, 1997). Portanto, devem-se desenvolver planos educativos individuais apropriados a cada criança e que respeitem as suas necessidades educativas. Para este efeito, e segundo Pereira (1999) o objetivo dos projetos desenvolvidos com crianças com PEA deve ser o de as ajudar, bem como à comunidade e à sociedade para diminuir a vulnerabilidade das primeiras e o desconhecimento destes últimos. Os profissionais de educação devem, sempre que possível, tentar aumentar a aceitação e apoio pela comunidade onde as crianças pertencem e assim capacitar no âmbito das características e necessidades das crianças com PEA (Pereira, 1999).

2.6 Barreiras à aprendizagem na PEA

Segundo Williams e Brihgt (2008), as crianças com PEA apresentam dificuldades na aprendizagem devido a perturbações do desenvolvimento. Estes autores agruparam estas dificuldades em quatro áreas determinantes, nomeadamente:

1. Dificuldades de atenção: a criança não fixa a atenção sobre aquilo que se pretende que compreendam; tem pouca capacidade para, por si própria, dirigir a atenção para algo (algumas crianças são incapazes de se concentrar, mesmo por escassos segundos). Para superar esta dificuldade, o técnico deve planear situações de ensino muito estruturadas, dividindo em pequenos passos e metas o que se quer que a criança aprenda. Muitas crianças com PEA apresentam comportamentos que não são apropriados em situações de aprendizagem. Trata-se de estereotipias, ou comportamentos que não são adequados, por exemplo, rir ou atirar com objetos ao chão em situações de tarefas de trabalho. Os profissionais de educação devem ignorar caso estes comportamentos não impossibilitem a tarefa e só mais tarde, quando a criança já tiver realizado aprendizagens, reforçar diferenciadamente. A mega-seletividade é a dificuldade que a criança revela para tomar atenção ao meio ambiente ou tarefas relevantes e, também, em tomar atenção às menos relevantes, ou seja, sem

utilidade para a sua adaptação. Os técnicos devem planificar tarefas destinadas a eliminar estas dificuldades. Devem evitar ajudas estimulantes exteriores.

2. Dificuldade em perceber coisas que podem acontecer: a criança tem grandes problemas para reconhecer a relação espácio-temporal entre acontecimentos que se inscrevem dentro da mesma modalidade sensorial e, muito mais, se eles pertencem a formas sensoriais diferentes. Os técnicos quando se trata de uma nova tarefa, e para superar possíveis dificuldades, devem fazer com que as etapas sejam próximas no tempo e no espaço.

3. Dificuldades de generalização: a criança depende de tal modo do lugar e das pessoas onde e com quem aprendem, que parece não o poder fazer noutras circunstâncias. É ainda de ter em conta na realização dos programas educativos para estas crianças a organização da generalização, para que esta dificuldade possa ser ultrapassada. Para isso devem-se planificar tarefas relacionadas com ambientes naturais ou generalizando-as estruturada e controladamente.

4. Dificuldades de compreender o significado das aprendizagens: é de forma mecânica que a criança aprende, sem entender a essência ou significado da aprendizagem. Também a planificação deve impedir esta mecanização, acentuando o que é realmente significativo e esquecendo aspetos supérfluos. Um professor de uma criança com PEA pode deparar-se com um problema comum que é a sua pouca resistência no enfrentar as dificuldades que encontra em qualquer aprendizagem. Constantemente, deixam de responder às chamadas de atenção e ordens, fazem birras e baixam o nível de atenção; como resultado a aprendizagem não se produz, embora, aparentemente, entendam ou façam o que lhes pedimos. As planificações devem ser pensadas e realizadas a evitar erros e fracassos da criança, com ajudas adequadas e tarefas planificadas para que não aconteçam problemas deste tipo. Se os erros que surjam durante a realização da tarefa forem controlados, a aceitação do erro irá aumentar significativamente. A utilização de reforços, utilizando-os cada vez mais espontâneos, intrínsecos e continuados, vai acostumar a adaptar-se a diferentes situações. Todavia, para que estas sejam efetivamente eficazes, é necessário que a planificação e as condições de controlo e avaliação, sejam idealizadas. Analisando o esquema básico do condicionamento operante: estímulo condicionante – comportamento – reforço, podemos dar algumas

indicações de tarefas e atividades. Os estímulos condicionantes têm de ser previstos em função do objetivo que se pretende atingir com uma determinada tarefa, e deverão ser claramente definidos e precisos, pois caso haja outros estímulos a criança poderá dispersar. A melhoria da realização da tarefa só se manifesta com repetição da realização das mesmas. Relativamente ao comportamento, a tarefa deve antecipar o que poderá fazer a criança: o que devemos ignorar, reforçar, punir; que ajuda devemos dar a cada tipo de comportamento. A ajuda física do comportamento que queremos que aprenda é a técnica mais eficaz para ensinar qualquer comportamento por mais complexo que seja. Relativamente ao reforço, este deve ser constante e exaustivo. O mais eficaz será o reforço contínuo (ocorre quando a criança é elogiada em todos os comportamentos pretendidos) no início do trabalho, por área ou na generalidade, para passar posteriormente, uma vez adquirida á aprendizagem. A apresentação de um modelo mais simples ou a imitação é uma ajuda muito útil quando não encontrarmos outra mais eficaz (Marques, 2000).

3. Caraterísticas dos alunos com PEA e processo de aprendizagem

Segundo, Paulo Freire: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 2003, p. 21).

Os alunos com PEA tendem a apresentar algumas características que poderão interferir de forma mais (ou menos) significativa no processo de aprendizagem

O afastamento é por vezes difícil de contornar nas crianças com autismo, levando-as afastar-se ativamente das pessoas, fechando-se em si próprias, ou assim parece devido anão saberem como se relacionar com os outros e estarem empenhadas em atividades autocentradas e estereotipadas. Contudo também estas crianças são propícias a depressões causadas pelo isolamento, devendo-se proceder a uma inclusão destas na vida quotidiana.

São bastantes as abordagens referentes às crianças com autismo, que têm por objetivo não deixar a criança isolar-se e persistem na importância de as levar – de uma forma carinhosa e agradável – a participar nas atividades que escolheram.

Há outros técnicos que usam atitudes mais firmes, não deixando a criançaisolar-se, adotando estratégias mais condicionadoras. Neste tipo de método pode

acontecer uma oposição por parte da criança, contudo, se tal for feito com normalidade e persistência, geralmente é aceite pela criança, pode mesmo – depois de algum tempo – vir a procurar esse contacto regular da parte do adulto.

Incapacidade de inter-relacionamento: as crianças com PEA revelam embaraço em reconhecer os sinais emocionais, sociais e reagir a eles, tendo particular dificuldade em relação às expressões que não sejam visivelmente defendidas, por exemplo, aprendem a identificar "estar feliz "sorrindo, contudo não conseguem compreender o que é um sorriso encorajador.

Deve-se organizar estratégias a curto e a longo prazo, que facilitem à criança identificar as emoções explícitas, particularmente, ensinando-as a forma como devem identificar os indicadores e a forma como estes variam (expressão facial, tom de voz, etc.), para que aumentem a sua capacidade de interação/socialização.

Défice da função executiva: a função executiva refere-se a métodos tais como planeamento, acompanhamento e atividades diretivas, ponderação sobre os próprios estados mentais e procura de objetos, mediante meios flexíveis. Contudo, na criança com PEA a capacidade é restrita. Um efeito particular abrange a dificuldade em modificar o comportamento relativamente ao feedback. Posto isto, as crianças com autismo insistem em executar ações, mesmo quando se vê nitidamente que falham, ou quando isso leva a uma consequência menos gratificante.

A consciência desta dificuldade permite idealizar, que as medidas vocacionadas a modificar o comportamento da criança através de castigos, são completamente desadequadas. Haverá somente duas formas de levar a criança a alterar o seu comportamento: a primeira, vulgarmente a melhor, consiste em modificar a situação em que se encontra, de tal modo que o comportamento deixa de ser desencadeado. A segunda abordagem para mudança do comportamento é a de evitar que a criança adote comportamentos não desejados nessa situação, e praticar atividades que o substitua.

3.1 Estratégias de intervenção

No sentido de adaptar o método de ensino às crianças com autismo, Hewitt, (2005), refere que, o que devemos ensinar a estas crianças, é o que é uma tarefa complicada e

delicada, já que elas não se ajustam às formas habituais de avaliação apresentando comportamentos paradoxais. Aparentam saber fazer determinadas coisas em demarcados ambientes, e apresentam grandes desfasamentos em áreas que deveriam dominar. É difícil ajustarem-se às normas habituais de aplicação de testes e questionários estandardizados, pelo que é preciso arranjar outras formas adequadas à sua perceção. Suportam mal a frustração. Para alcançarem a rentabilidade máxima, precisam estímulos fora do comum, como, por exemplo, música, ferramentas digitais, quando estão a ser aplicadas as provas. Se forem escolhidas em função dos seguintes critérios as formas de avaliação dão-nos suficientes informações para definição dos objetivos: adequação à evolução da criança; apresentação de evolução normal; funcionalidade dentro do possível e adaptação da criança com autismo a ambientes naturais (Marques, 2000). Estes critérios deverão ser considerados ao selecionar as atividades que se pretendem trabalhar para atingir os objetivos nas áreas prioritárias na educação da criança com autismo.

Em suma, as áreas de intervenção pertinentes na educação da criança com PEA são aquelas em que apresentam realmente maiores dificuldades: comunicação; interação; linguagem; desenvolvimento cognitivo. Contudo, outras áreas menos prioritárias, mas em que é preciso desenvolver potencialidades, não devem ser descuradas: psicomotricidade (motricidade grossa e fina); coordenação visual-motora; autonomia e gestão do comportamento.

4. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Em julho de 2017, o Ministério da Educação homologou o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), que se afirma como o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Desde então, foi disponibilizado um conjunto de instrumentos, alguns deles de caráter normativo, que visam reforçar a autonomia das escolas de modo que o seu uso seja benéfico para as aprendizagens dos alunos. De acordo com Guilherme d'Oliveira Martins em 1997 no prefácio do documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* "Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na

pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais." (p.2) Considerando as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência e a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, apresenta-se como o referencial para as decisões a adotar pelos profissionais da educação dos estabelecimentos de ensino e educação, assim como dos organismos responsáveis pelas políticas educativas.

O PASEO concretiza uma medida de política educativa que visa a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, constituindo o enquadramento para a construção de um currículo para o século XXI. Afirma-se como referencial o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória pelo despacho n.6478/2017, 26 julho para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Assim sendo, constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. O PASEO defende espaços e tempos para que os alunos intervenham livremente e de forma responsável, promovendo atividades de forma sistemática, em sala de aula e fora dela, permitindo ao aluno confrontar pontos de vista, fazer escolhas, dissipar problemas e tomar decisões com base em valores. Os professores devem abordar os conteúdos de cada área associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural em que se insere. A partir de agora passa a ser tambémum ato educativo que dá resposta à pergunta: porquê estar na escola até aos 18 anos? No novo perfil de competências afirma-se que nos domínios do PASEO, os alunos deverão ser capazes de interagir, ouvir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade, tendo como objetivo principal a flexibilidade do ensino aprendizagem. O documento está dividido por áreas de competências, salientando-se as seguintes: raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; desenvolvimento pessoal e

autonomia; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias; consciência e domínio do corpo. Segundo Oliveira Martins, definir um perfil de competências foi um desafio exigente, sendo necessário compreender a grande diversidade que coexiste nas escolas. A flexibilidade está na base de um dos oito princípios que subjazem à definição das áreas de competências consideradas essenciais, assumindo que a mesma é instrumental, para dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, garantindo a todos o acesso às aprendizagens e o desenvolvimento do seu potencial máximo.

O PASEO pretende, pois, assegurar a qualidade da educação inclusiva possibilitadora da aprendizagem ao longo da vida, envolvendo currículo e educação para a cidadania, de uma forma intencionalmente integrada. Independentemente das trajetórias escolares, todas as aprendizagens são norteadas por princípios: visão, valores e áreas de competências comuns. Neste sentido, o perfil dos alunos estabelece uma visão de escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um referencial que enuncia os princípios fundamentais em que assenta numa educação de qualidade.

4.1 Aprendizagens Essenciais

"A educação já não é apenas ensinar aos estudantes algo específico, é mais importante ensiná-los a desenvolver uma bússola e ferramentas de navegação confiáveis para que eles possam encontrar o próprio caminho num mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto. A nossa imaginação, consciência, conhecimento, competências e, o mais importante, os nossos valores comuns, maturidade intelectual e moral e sentido de responsabilidade são o que nos guiará para o mundo se tornar um lugar melhor." (Schleicher, 2019).

As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, visando promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As Aprendizagens Essenciais (AE) envolvem elementos, tais como: (atitudes, conhecimentos e capacidades) ao longo da sequência curricular, explanando: o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento

disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical. Tudo isto integrado no ciclo respetivo e olhado na sua continuidade e articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória. Posto isto, surgiu a necessidade de redefinir o Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário que se concretizou com o documento, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). As Aprendizagens Essenciais, foram orientadas por esse PASEO e articuladas entre si. As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa.

4.2 Competências socioemocionais

O desenvolvimento socioemocional abrange três dimensões: os processos emocionais relacionados com a identificação, compreensão e regulação das emoções e a capacidade de empatia; as habilidades sociais que permitem interpretar pistas sociais e a intencionalidade dos comportamentos, interagir com os outros de forma adequada e adotar comportamentos pró-sociais; e, por fim, a regulação cognitiva que corresponde à capacidade de atenção e de utilização da memória de trabalho para inibir impulsos anteriormente classificados como inapropriados de acordo com o contexto (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013). Deste modo, as competências socioemocionais dizem respeito ao conhecimento, atitudes e habilidades inerentes aos processos intra e interpessoais associados ao comportamento pró-social (European Network for Social and Emocional Competence, 2018). Os contextos familiares e escolar têm uma importância enorme no desenvolvimento destas competências na medida em que são os locais onde as crianças passam a maioria do seu tempo, usufruindo também da

consolidação das mesmas (Anthony et al., 2005). A princípio desta instabilidade pode ser percetiva quando existem dificuldades em identificar situações sociais; cognitiva caso as dificuldades se foquem na identificação de objetivos, na previsão de consequências ou na tomada de decisão; ou comportamental se o problema passa por executar as decisões tomadas (Matos et al.2010). O alargamento do reportório de competências socioemocionais e a sua utilização competente passa por promover a aquisição de ferramentas e estratégias que promovam a identificação de características e necessidades pessoais, a autoestima, a autoeficácia, a ética e responsabilidade, a identificação, expressão e gestão de emoções, o respeito pelos outros, a empatia, a comunicação e relacionamento interpessoal, a cooperação, resistência à frustração, a identificação de problemas, a análise de estratégias, a definição de objetivos, a gestão de conflitos, a capacidade de reflexão e a tomada de decisões de forma responsável (Dereli, 2009; Matos, Branco, Carvalhosa, Silva & Carvalhosa, 2005; Zins et al., 2007).

Os programas de promoção de competências socioemocionais reduzem problemas comportamentais e relacionais, promovem a aprendizagem socioemocional observando-se melhorias nas atitudes e bem-estar. Trabalhar com a inteligência emocional de pessoas com PEA tornou-se algo imprescindível, pois é a partir dessa habilidade que a criança vai começar a lidar e a desenvolver as suas emoções. Dessa forma, ela conseguirá controlar melhor o próprio emocional em situações de euforia ou desconforto. Nesse contexto, a família e a escola são fundamentais, visto que é na família que o sujeito terá o seu primeiro contato com sentimentos e emoções e é no âmbito escolar onde começa a relacionar-se com pessoas fora do núcleo familiar, convivendo com os colegas e os professores no seu quotidiano.

Por mais obstáculos que existam característicos do autismo, é possível estimular as questões socioemocionais no indivíduo com PEA. As habilidades socioemocionais despertam pontos positivos, tais como: Identificar os próprios sentimentos; comunicação eficaz, fluida e socialmente apropriada; identificar e desenvolver comportamentos para se acalmar e estratégias emocionais; aprender a autocontrolar-se.

PARTE II

ENQUADRAMENTO PRÁTICO

1. Enquadramento Metodológico

Neste projeto de intervenção, fundamentado nos pressupostos da investigação-ação é de maior interesse o processo, do que simplesmente os resultados. Os dados são analisados de forma indutora e o seu significado é de grande importância na abordagem qualitativa. Propusemo-nos neste trabalho, a conhecer a realidade do dia-a-dia do aluno, do estudo ao nível das suas preocupações diárias, da inclusão educativa e intervir adequadamente para a promoção de mudanças emocionais/comportamentais.

No decorrer deste trabalho, devemos ter em atenção alguns princípios gerais que orientam a investigação qualitativa:

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a investigação que o investigador recolhe não possa causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo (…).

2. O sujeito deve ser tratado respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação (…).

3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo (…).

4. Seja autêntico quando escrever os resultados (…)" (Boldan & Bilken, 1994: 77).

Segundo Bogdan & Bilken (1994, p69), "alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados, enquanto outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e seriam incapazes de orientar uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diafragmas relativos aos padrões de comunicação verbal entre os alunos e professores. No entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho correspondente à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspetos da vida educativa". Segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo no investigador o instrumento principal. A investigação realizada neste contexto é descritiva.

1.1 Identificação da Questão-Problema

A intervenção junto de um aluno com PEA exige sempre um trabalho de pesquisa, de conhecimento do aluno e dos contextos em que se insere. Enquanto docente de Educação Especial que acompanha, entre vários alunos, um jovem que frequenta o 11º ano e tem diagnóstico de PEA, apresentando dificuldades ao nível da gestão das suas emoções e, consequentemente, na regulação dos seus comportamentos e respetivas implicações nas suas interações (com os pares, família, professores), considerei ser um caso relevante para uma intervenção consistente, intencional e que vá ao encontro das necessidades do aluno. Deste modo, como refere, Boldan & Bilken (1994, p. 85), o investigador deve ser prático. O tema escolhido deve conter um grau de dificuldade pequeno e se possível, fazer parte do seu quotidiano. A investigação qualitativa é demorada. O investigador deve limitar o número de horas que lhe dedica. É importante a localização das suas fontes de dados, para não se ver obrigado, no futuro, a fazer grandes viagens para recolher informações. Quanto mais perto, mais fácil será entrar e sair, rapidamente, do campo de observação. "Os investigadores qualitativos partilham, geralmente, a convicção de que, independentemente do contexto, um investigador qualitativo encontrará sempre material importante. Esta atitude contrasta com o receio do principiante de que só ambientes "muito especiais" possam proporcionar material interessante. Pode haver alguma verdade no otimismo do investigador qualitativo, mas nem todos os ambientes, são igualmente acessíveis ou estimulantes. A escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo" (Boldan & Bilken, 1994, p.86).

1.1.1 Questões de partida

- ✓ Quais as estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com PEA, nomeadamente nas suas áreas de maior vulnerabilidade?
- ✓ Como realizar um diagnóstico adequado das necessidades do aluno (e de outros elementos de outros contextos (ex. família)?
- ✓ Como promover, a partir dos seus centros de interesse, as competências socioemocionais que colaborem para que o aluno se sinta mais competente ao nível socioemocional?

1.2 Caracterização do aluno

O aluno foi diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo aos 5 anos com um nível de desenvolvimento global abaixo da média para o seu nível etário.

É muito reservado, tímido, introvertido e com baixa autoestima, nem sempre interage de forma empática e por vezes é conflituoso.

Tem dificuldade em cumprir horários, em aceitar regras e estar muito tempo sentado. Fica nervoso quando é chamado atenção ou o repreendem.

Por vezes, a realização das atividades fica comprometida devido à pouca capacidade em manter a atenção/concentração, alheando-se do contexto que o envolve. Apresenta melhores resultados quando pode concretizar as tarefas e atividades através de meios digitais.

1.3 Objetivos da intervenção

Como objetivo geral pretende-se:

• Aumentar as competências socioemocionais de um aluo com PEA, partindo dos seus interesses, potencialidades e necessidades, através de um plano de intervenção.

Ao nível dos objetivos específicos pretende-se:

• Intervir nas competências socioemocionais do aluno, o que inclui:

- ✓ Melhorar o ajustamento/comportamento em contexto de sala de aula;
- ✓ Melhorar o seu desempenho académico;
- ✓ Promover condições que favoreçam a socialização do aluno;
- ✓ Estimular a corresponsabilização do aluno relativamente à socialização e às aprendizagens académicas;
- ✓ Concretizar estratégias para desenvolver a autonomia do aluno;
- ✓ Estimular/melhorar o ajustamento socioemocional nos seus contextos devida (escolar – pares/professores e familiar)

1.4 Recolha de Dados – Instrumentos

Para aferir e selecionar de forma consistente os dados mais pertinentes para o estudo, recorremos à observação naturalista.

Segundo Boldan & Bilken (1994, p. 128), o termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. A recolha de dados é feita por investigadores qualitativos. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes: escolas, recreios e locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. São estes os locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, tratando-se de ambientes naturais. A relação entre eles torna-se menos formal, à medida que o investigador vai passando mais tempo com os sujeitos. O investigador tem por objetivo aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os ao diálogo.

A recolha de dados é uma técnica relativa à observação participante e é muito importante na área da investigação qualitativa. Segundo Spradley (1989), citado em Burges (2001), a recolha de dados divide-se em três processos de observação: observação descritiva que incide na indicação de locais, acontecimentos, pessoas, modo de vestir que constituem unidades básicas de informação. Esta recolha de dados, de carácter descritivo serve de apoio e guia básico a futuras observações. Temos também a observação focalizada que se concentra basicamente nos aspetos mais relevantes para a investigação, ou seja, o investigador foca a sua atenção em determinada pessoa, situação ou acontecimento. Por último temos a observação seletiva que de forma intencional seleciona e capta os aspetos fundamentais do que se observa.

1.4.1 Análise documental

No nosso trabalho de investigação analisámos os seguintes documentos disponibilizados pela escola com a devida autorização da encarregada de educação: o comprovativo médico de diagnóstico de autismo, os relatórios de avaliação psicológica e o Relatório Técnico Pedagógico.

A pesquisa documental permite ao investigador retirar informações sobre o aluno em estudo. Tal como refere, Boldan & Bilken (1994:220) "a qualidade deste tipo de material varia. Alguns materiais fornecem apenas detalhes factuais (…). Outros servem como fontes de férteis descrições (…) Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos (…). Por esta razão muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de "dados". É exatamente por estas características e outras, que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável. Lembre-se que os investigadores não estão interessados "na verdade" como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do "verdadeiro retrato" de qualquer escola. O seu interesse de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial".

1.4.2 Questionários

O levantamento de informação junto do Aluno, Encarregado de Educação, Diretor de Turma e Professora de Educação Especial, revelou-se fundamental para a identificação das áreas prioritárias de intervenção.

A partir da informação obtida foi desenhado um Projeto de Intervenção com 6 sessões, articulado com as áreas de competência do PASEO, cuja implementação apresentaremos posteriormente.

No final das sessões desenvolvidas junto do aluno, foram realizados novamente os questionários de modo a compreender se a intervenção teve impacto no aluno e nos restantes intervenientes. Ao analisar os mesmos verificou-se que as estratégias tiveram efeito positivo no dia-a-dia do aluno no contexto familiar e escolar.

1.4.3 Notas de Campo

Neste estudo, procedemos ao registo de notas de campo sempre que se realizavam sessões com o aluno, de modo a proceder a uma reflexão sobre questões mais relevantes para aferir as sessões seguintes, ajustando a intencionalidade da intervenção e estratégias mais eficazes.

As notas de campo dão origem a dois tipos de materiais: os descritivos que consistem em registar palavras que definam as pessoas, os locais, situações ou acontecimentos e as reflexivas que se baseiam nas opiniões, ideias e preocupações por parte do

observador. As notas de campo devem ser registadas, logo após a chegada do observador do contexto que observou, caso contrário poderão esquecer-se informações que seriam importantes registar.

Bogdan e Biklen (1994), referem que "as notas de campo são relatos escritos daquilo queo investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de dados". Neste registo de dados o investigador aponta ideias, estratégias, reflexões e palpites que decorrem do processo de observação.

As notas de campo que tira, com certeza, contêm informação inofensiva sobre aquilo que está a aprender. Mas, uma vez que também contêm citações de pessoas, para além das suas reflexões pessoais, é importante ter cuidado com este material. Evite andar de lápis e papel na mão, somente quando necessário para rapidamente fazer um rascunho. Os sentimentos do observador constituem um importante indicador dos sentimentos do sujeito e, como tal, uma fonte de reflexão. (…) Nos primeiros dias limite as sessões a uma hora ou menos. À medida que a confiança e os seus conhecimentos crescem, aumente também as horas do período de observação. (…) Não deve ficar no local mais tempo do que aquilo que a sua memória lhe permite ou do que o tempo de que dispõe para redigir as notas após a sessão. (…) O trabalho de campo exige disciplina" (Boldan e Bilken, 1994, p.126).

1.4.4Observação naturalista

Analisar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. A observação pode ser utilizada como procedimento científico à medida que atende aos seguintes requisitos: serve a um objetivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planeada; é submetida a verificação e controlo de validade e precisão. O investigador deverá observar no contexto quotidiano dos alunos, nomeadamente na escola: na sala de aula, no pátio/recreio, na hora das refeições, à hora de chegada e saída e fora do contexto escola. A observação permite ao investigador conhecer melhor o contexto socioeducativo em que está inserido e, a partir daí, situar nele cada aluno e situar-se perante eles. Deve alargar e aprofundar o conhecimento sobre cada criança e responder o melhor possível às necessidades educativas, para prevenir dificuldades que poderão surgir devido à inadequação do

ensino ao ritmo, assim como interesses e capacidades das crianças. Citando Estrela (1994, p.72), "a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural, no seu lar, estudando as famílias dessas crianças psicóticas. Estabelecem-se assim as "biografias" construídas pela visão do observador a partir da acumulação de dados, não de forma seletiva. O observador apreende um comportamento ou uma atitude, inseridos na situação em que se produziram, preocupando-se com "a precisão da situação", sendo um dos princípios e base, a "continuidade" da observação, do seu registo". Esta abordagem tem algumas limitações, devido à subjetividade da relação do observador com o observado e o meio ambiente. A observação é um método genérico que envolve a recolha, a interpretação e a comparação de dados. Boldan e Bilken (1994) afirmam, "a esperança dos investigadores de campo "cooperativos" é integrarem-se no contexto, tornando-se mais ou menos "parte natural" do cenário. Há uma série de facilitadores da integração. O aspeto físico é um deles. (…) Se conduzir a sua investigação de uma forma sistemática e rigorosa e se desenvolver confiança, ser-lhe-ão fornecidas informações e opiniões que nem mesmo os intervenientes conhecem." (p.126).

1.5. Procedimentos de recolha de dados

"Quando iniciam um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma ideia do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha de dados. O investigador qualitativo deve evitar, iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efetuada à "priori". (…) O planeamento é efetuado ao longo de toda a investigação" (Bogdan & Bilken, 1994: 88).

A análise do RTP (Relatório Técnico Pedagógico) do aluno foi um dos documentos devidamente analisado, pois segundo o decreto-lei 54 /2008 de 8 de julho, artigo 21º, é o documento que serve para identificar as medidas educativas a implementar.

Procedeu-se ao levantamento de algumas questões-chave junto do aluno, da Encarregada de Educação, do Diretor de Turma e da Docente de Educação Especial, com intuito de identificar o que o desregula, frustra, entristece e o que gosta, os seus interesses e motivações, na sala de aula, nos recreios da escola e em casa.

O aluno sugeriu reunir com a docente de Educação Especial mais regularmente, sempre que fosse possível no horário de ambos. Depois de alguns encontros informais, em diálogo aberto e livre, o aluno apresentou as suas preocupações e constrangimentos. De forma a minimizar constrangimentos, surgiu a ideia de realizar sessões com objetivos e estratégias bem definidas. É um jovem que está na fase final do seu percurso escolar, tendo como preocupação no futuro próximo, a entrada no mercado de trabalho.

Posteriormente foram elaboradas planificações das sessões, com estratégias para melhorar as competências sócio emocionais do aluno, não descurando os domínios que constam no PASEO (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória).

As sessões tiveram como preocupação, fortalecer e regular apreensões e o tempo de cada uma foi distribuído e organizado da melhor forma possível segundo a exigência de cada uma.

No final efetuamos a recolha de dados mediante notas de campo e questionários realizados ao diretor de turma, docente de educação especial e encarregado de educação.

2. Implementação do Projeto de Intervenção: Promoção de Competências Socioemocionais num aluno com PEA

2.1 FASE I – Identificação das necessidades de intervenção

Com base na informação recolhida através dos questionários e análise documental de levantamento de diagnóstico, constatamos que o "Nico" apresenta baixa autoestima e debilidade no cumprimento de regras, horários e no saber estar e ouvir e em controlar a ansiedade. Apresenta pouca tolerância ao insucesso e à incerteza. (Anexo 1)

Na sequência da análise dos dados dos questionários realizados junto do aluno verificou-se que as áreas de maior vulnerabilidade são: a socialização, a autonomia e a regulação emocional.

2.2 FASE II - Planificação

De forma a colmatar as dificuldades do aluno, após a análise dos documentos de avaliação existentes e o RTP, foram delineadas planificações. Procurou-se estabelecer momentos agradáveis de aprendizagem que estabeleçam relações de interesse, cada vez maiores. Para isso, foram inicialmente realizadas reuniões e a partir dai foram criadas e planificadas sessões:

- Elaboração de um programa de alimentação saudável.
- Negociação e elaboração de um contrato de comportamento.
- Construção de um Padlet.
- Planeamento de uma Mesa redonda.
- Elaboração de um roteiro de uma visita de estudo no Google Earth.
- Desenvolver e trabalhar um Desafio.

Nas sessões foram utilizados, o reforço positivo, o apelo à reflexão sobre as posturas desajustadas, fortalecer a capacidade de atenção e concentração e ainda reforçar os conteúdos trabalhados nas disciplinas.

Foi necessário recorrer a materiais diversificados no sentido de criar o gosto pelo trabalho/estudo.

A intervenção teve por base os seguintes objetivos:

- Diagnosticar obstáculos do aluno no seu quotidiano,
- Reforçar as áreas fortes,
- Compreender os problemas,
- Identificar medidas que são utilizadas na ação educativa junto do aluno,
- Reconhecer as dificuldades do aluno na relação com os pares.

A elaboração desta planificação teve como suporte as necessidades individuais do aluno, definidas no RTP no sentido de assegurar os objectivos educativos e sócio emocionais e ao mesmo tempo simplificar a adaptação do aluno ao meio envolvente. Elaborámos uma planificação delineando as competências a atingir, bem como as estratégias a adotar e objetivos a desenvolver. As atividades, foram realizadas individualmente e em grupo. Destacámos a componente lúdica nas diversas atividades de modo a alcançar maior atenção, desenvolvendo as competências recomendadas. No final de cada atividade, refletimos sobre a mesma.

A nossa intervenção, contemplou os seguintes aspectos: promover atividades de aprendizagem e na promoção de atividades que promovam o sucesso do aluno.

A planificação foi elaborada ao longo do ano.

2.2.1. Sessões: Promoção de Competências Socioemocionais num aluno com PEA

1ª SESSÃO: Elaboração de um programa de alimentação saudável. 4ºfeira (15.12.2023)

Depois de reunir e de acordo com o domínio do PASEO, "Bem-estar, saúde mental e ambiente", concluiu-se que uma das preocupações do "Nico" era emagrecer. Surgiu o propósito, de organizar um programa de alimentação saudável para atingir o peso ideal e melhorar a autoestima do aluno.

Elaborou-se um Programa de Alimentação Saudável com a preocupação acentuada na escolha de alimentos saudáveis, diversificados tendo em conta os gostos alimentares do aluno.

2ª SESSÃO: Elaboração de um contrato de comportamento 4ªfeira (19.01.2023)

Após nova reunião e de acordo com o domínio do PASEO, "Relacionamento interpessoal", a preocupação dos intervenientes, foi os comportamentos desajustados do "Nico" e os resultados insuficientes na disciplina de TIC.

Na tentativa de autorregulação, foi elaborado um contrato de comportamento assinado pelo aluno e pela professora da disciplina, com o compromisso de cumprimento por parte de ambos.

3ª SESSÃO: Construção de um Padlet, 4ªfeira (23.02.2023)

Depois de reunir novamente e de acordo com o domínio do PASEO "Autonomia", concluiu-se que a preocupação do "Nico" se relacionava com a organização dos trabalhos e conteúdos escolares. Considerou-se que a construção de um Padlet iria ajudar o aluno a organizar os conteúdos mais relevantes das diferentes disciplinas.

4ª SESSÃO: Planeamento de uma Mesa redonda, 4ªfeira (16.03.2023)

Em nova reunião e de acordo com o domínio do PASEO, "Consciência e Domínio do Corpo e da Mente", decidiu-se realizar um jogo que ajudasse a responder às seguintes questões: Será que nos conhecemos? Que pessoa sou? Como é que os colegas nos veem?

Numa mesa redonda com a participação de mais quatro colegas (escolhidos pelo aluno) e a docente a moderar a sessão jogou-se o jogo "A pessoa que sou". Esta sessão decorreu de forma agradável e foi possível responder às questões iniciais concluindo que é importante mostrar aos outros o melhor de nós, para melhorar as relações pessoais.

5ª SESSÃO: Construir um roteiro de uma visita de estudo, 4ªfeira (20.04.2023

Após nova reunião, de acordo com o domínio do PASEO, "Informação e Comunicação", o aluno revelou que o diretor de turma propôs na turma uma visita de estudo. Depois de refletir, surgiu a ideia de construir um roteiro da visita de estudo utilizando o Google Earth.

Realizou-se pesquisas e observação de imagens e vídeos sobre os locais a visitar. A partir daí construiu-se o roteiro com a ajuda das professoras de TIC e de educação especial. Assim com esta atividade, o aluno aprendeu a utilizar uma nova ferramenta digital facilitando a construção de uma cultura de inovação em contexto educacional.

6ª SESSÃO: Realização de um desafio, 4ªfeira (25.05.2023)

Nesta última reunião e de acordo com o domínio do PASEO, "Raciocínio e resolução de problemas", decidiu-se familiarizar o aluno no processo de resolução de problemas e desenvolver competências cognitivas.

Para isso, acordou-se realizar um desafio com base no jogo "(Desem)baralho das ideias e emoções". Dividiu-se a sessão em duas partes. Na primeira parte, o objetivo principal foi minimizar eventuais conflitos entre o "Nico" e os colegas. Durante esta fase do jogo, os alunos tinham de refletir e pensar antes de agir e autorregular para não se ofenderem. Na segunda parte o objetivo foi melhorar comportamentos desadequados. Construi-se numa folha de papel uma lista intitulada "To do List".Os alunos analisaram a lista elaborada por todos e fizeram uma reflexão sobre os diferentes temas arranjando estratégias para a resolução dos mesmos.

3. Análise e discussão dos resultados

Sousa e Baptista (2011, p. 116), refere que "a apresentação de resultados deve ter em conta o tipo de variáveis em causa". No que se refere às sessões desenvolvidas com o aluno, procuramos que o mesmo

avaliasse a ajuda[1] que sentiu na sequência da realização/finalização de cada uma. Deste modo, os resultados dos níveis de satisfação do aluno em relação às sessões de intervenção desenvolvidas, conforme planificação e registo das tabelas em anexo (Anexo1), indicam que nas sessões 1, 2 e 3 o aluno considerou que as atividades desenvolvidas o *Ajudaram Muito*, enquanto nas sessões 4, 5 e 6 considerou que as atividades o *Ajudaram Bastante*. Assim, tendo por base a avaliação do aluno, podemos considerar que as atividades desenvolvidas foram bastante positivas na perspetiva do aluno. O facto de partirmos do diagnóstico das suas dificuldades/vulnerabilidades e termos como referência os seus interesses e preocupação pode ser uma fundamentação pertinente para este resultado. Analisando de forma mais específica o envolvimento e participação do aluno nas atividades desenvolvidas, iremos apresentar as notas de campo obtidas na sequência da realização das mesmas, numa abordagem compreensiva, sem esquecer o conteúdo descritivo e reflexivo (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo os autores referidos, as notas de campo permitem captar uma imagem mais realista do local, o que contribui para uma interpretação mais autêntica da realidade.

Em dezembro, reunimos e concluímos que uma das preocupações do "Nico" era emagrecer. Revelou interesse na construção de um Programa de Alimentação Saudável. Posteriormente foi feito um levantamento dos alimentos que devia priorizar na sua alimentação, nomeadamente os mais saudáveis e menos favoráveis, para o ajuste do peso, não descurando os gostos do aluno. O programa assim que concluído, foi imediatamente posto em prática pelo aluno, que está muito satisfeito (primeira sessão) O aluno seguiu o plano sem descuidos, trazendo diariamente para a escola, a refeição confecionada em casa. O aluno está muito satisfeito, porque, agora gosta de se ver ao espelho.

Numa outra situação, em contexto pedagógico, em conversa com a professora de tecnologias, constatou-se que o "Nico" não estava a comportar-se da melhor forma e tinha trabalhos inacabados na disciplina. Tinha dificuldades em cumprir as regras e os horários. Para melhorar este constrangimento, surgiu a ideia de elaborar um contrato,

[1] Legenda utilizada: NAN = Não Ajudou Nada; NA = Não ajudou; I = Indiferente; AM = Ajudou Muito; AB = Ajudou Bastante

no sentido de assumir mais responsabilidade e compromisso (segunda sessão). O "Nico" revelou que seria útil e que iria cumprir, mas com desconfiança que a professora aprovasse. Conversamos os dois com a professora sobre o acordo, que se mostrou recetiva, no sentido de ajudar o aluno a concluir o ano com êxito. Elaboramos o contrato, com o compromisso de o cumprir da melhor forma por ambas as partes. O contrato ajudou muito o aluno a ter um comportamento adequado em sala de aula e chegar à aula atempadamente. As tarefas e os trabalhos definidos na disciplina foram cumpridos com sucesso e em tempo útil.

Segundo Menezes (2012), é importante analisar a forma como se implementam técnicas para a inclusão e se está ou não a gerar aprendizagem e ainda se é considerado como uma experiência positiva para o aluno, e também para os familiares e professores.

Considerando a informática uma área de interesse do "Nico", a proposta sugerida (na terceira sessão) foi a construção de um Padlet. Esta ferramenta, ajudou muito a organizar de forma eficiente os conteúdos programáticos, a inserir trabalhos, imagens, vídeos e documentos das diferentes disciplinas. Ajudou a organizar conteúdos por prioridades. Inicialmente, a construção desta ferramenta estava prevista tal como as anteriores para uma sessão, atendendo à motivação do aluno em se organizar, repetimos três vezes o trabalho da sessão. Os objetivos foram alcançados com muito sucesso, aprendeu a utilizar a ferramenta digital, facilitando a construção de uma cultura de inovação com base na exploração e uso das ferramentas digitais em contexto educacional.

Dando continuidade à intenção de promover a dimensão socioemocional do aluno e a promoção da autoconsciência, no diálogo da reunião surgiram perguntas: Será que nos conhecemos? Que pessoa sou? Como é que os colegas nos veem? Assim na (quarta sessão), planeamos uma mesa redonda com quatro colegas, à sua escolha, para debater e responder às questões anteriores. Na mesa redonda, executámos o jogo "A pessoa que sou". Concluímos que é importante mostrar aos outros o melhor de nós para melhorar as relações pessoais e que por vezes, apenas mostramos, uma parte do que somos não permitindo que os outros alcancem a nossa riqueza interior. Os alunos revelaram através do tom de voz e do olhar, sensibilidade emocional ao pronunciarem-se sobre si.

Numa visita de estudo aos Museus do Caramulo, conversamos e concluímos que seria interessante a construção de um roteiro (5ª Sessão). Realizamos pesquisa sobre o tema e a forma de o construir no Google Earth. Pedimos ajuda à professora de tecnologias que ensinou e ajudou a utilizar corretamente a ferramenta. Os objetivos foram alcançados com muito sucesso e orgulho ao aprendermos a utilizar mais uma ferramenta digital, facilitando uma cultura de inovação em contexto educacional, verificaram-se crescentes competências emocionais.

A (sexta sessão) foi realizada com base, no jogo (Desem) baralho das ideias e emoções. Este jogo tem como objetivo promover, o desenvolvimento de competências socioemocionais. Esta sessão foi dividida em duas partes distintas:

A 1ª parte, desenvolvemos um desafio com desígnio de serenar conflitos e com o propósito de refletir e pensar antes de agir. Autorregulação em pensar antes de agir para não provocar quem nos rodeia.

A 2ª parte, construímos a "To do List" e refletimos que, dia após dia, podemos e devemos melhorar comportamentos e atitudes.

Notamos através do olhar e pelo tom de voz que estes assuntos são delicados e constrangedores, no entanto o aluno referiu que tinha sido a sessão que mais simpatizou, gostava de conseguir comportar-se de forma correta e ter mais amigos. Face aos dados obtidos nas sessões desenvolvidas com o aluno, pode considerar-se que este se sentiu apoiado na aquisição de várias competências, que direta ou indiretamente incentivou à melhoria da sua imagem, bem-estar autoconhecimento e ajustamento comportamental.

Nos dados obtidos através dos questionários preenchidos pelo DEE, pelo EE, Professora de TIC e DT podemos constatar que a responsabilização levou a um melhor desempenho escolar e que o uso das ferramentas digitais é ótimo para concretizar projetos responsáveis. Verificamos no aluno, mais iniciativa e empenho na execução das atividades dentro e fora da sala de aula e similarmente uma participação ativa.

Em síntese, podemos depreender que os objetivos delineados para este estudo foram atingidos. Os resultados indicam que as sessões delineadas com base num adequado diagnóstico de preocupações e interesses do aluno, permitiram desenhar uma intervenção com maior intencionalidade e eficácia.

Sabendo que "muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspetos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas em outros contextos de vida" Gonçalves (2008, p.13), consideramos que a compreensão dos contextos envolventes, como o da família e da escola, pode ser uma mais valia na intervenção junto dos alunos que acompanhamos. Deste modo, é de destacar a importância da autodeterminação dos indivíduos na identificação dos seus gostos, nos seus interesses, nas suas dificuldades de modo a promover mais eficazmente intervenções que vão ao encontro das suas efetivas necessidades e potenciem as suas oportunidades de bem-estar e sucesso, nomeadamente educativo.

4. Conclusões

> "A inclusão vai além da estrutura e da boa vontade dos profissionais da educação. Incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão" (Cavaco, 2014, p. 36).

A elaboração deste projeto permitiu uma maior sensibilização para todos os envolvidos (alunos, família, professores), assim como possibilitou a aquisição de mais conhecimentos para a prática pedagógica. Concluímos que a escola de hoje continua em mudança em termos estruturais, curriculares, tempos, espaços, estratégias, métodos, recursos, interesses e necessidades específicas. É fundamental diferenciar, adaptar, inovar e criar oportunidades de sucesso aos alunos, tornando-os cidadãos ativos e participativos. É urgente usar, no dia-a-dia, documentos estruturantes essenciais à mudança, promovendo a cooperação e a participação dos alunos nas decisões quotidianas da escola, tais como, autonomia e flexibilidade curricular, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, a educação inclusiva, as aprendizagens essenciais e a estratégia nacional de educação para a cidadania. A diferenciação pedagógica deve ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que serão disponibilizados.

O papel do professor obrigatoriamente, terá de ser mais dinâmico, "provocador" dentro e fora da sala de aula, agarrando as situações e interesses dos alunos. Ao longo de todo o processo há que observar, registar, refletir, questionar e avaliar todo o percurso a fim de alterar e melhorar o trabalho desenvolvido. Este processo implica novas formas de estar, ser e fazer, trabalho colaborativo, partilhas, disseminação de boas práticas e interdisciplinaridade entre os vários saberes na defesa de uma escola inclusiva e de qualidade respondendo às necessidades dos alunos. Diferenciar práticas educativas é a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de

diferenciação, como: tarefas escolares adequadas, flexibilização na organização do trabalho, avaliação e ajustes. Os professores podem diferenciar conteúdos, processos e produtos de acordo com a recetividade, os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos. O tipo de diferenciação depende do diagnóstico do aluno, das dificuldades reveladas num dado momento, dos seus interesses, dos seus estilos/preferências de aprendizagem e das suas inteligências múltiplas. É fundamental diferenciar a estruturação do trabalho, promovendo um ambiente de aprendizagem seguro, desafiador, de interajuda, com variados ambientes de aprendizagem, diferenciação de conteúdos (gestão flexível do currículo), gerir o tempo de forma flexível, partilhar a responsabilidade do ensino com os alunos (corresponsabilidade) e dar voz aos alunos. Para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências, que lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte, e que revelem atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos.

Depois de ler, reler e analisar, os Dec. Lei 54 e 55/2018 de 6 julho, se aplicados convenientemente, concluímos que podemos passar do sonho à realidade, promovendo nos alunos a autonomia, a responsabilidade e o empenho, através de trabalho de projeto, instrumentos de avaliação e perfis de desempenho. As relações humanas, o envolvimento, a negociação e a motivação são a base de todo o sucesso. A flexibilidade é instrumental de forma a dar a cada um o perfil proposto de maneira coerente, garantindo o acesso às aprendizagens. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores, assim como a participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, que se torna possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens. Tal como é referido no nº1 do Art.º1º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este decreto "estabelece as normas e os princípios que garantem a inclusão, enquanto processo que visa dar resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa". Assim sendo, a sua aplicação impulsiona de forma sustentada a implementação de mudanças a nível organizacional e pedagógico. Essas alterações são notórias, desde logo, porque se pretende uma escola para todos, onde todos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas em efetivas condições

de equidade. Apesar de alguma resistência, começamos a perceber já uma dinâmica de trabalho que, gradualmente, usa estratégias e práticas desafiantes, inovadoras e experimentais. Deixamos de falar de um modelo de legislação especial para alunos especiais e estabelece-se uma panóplia de respostas para todos os alunos ao colocar o foco nas respostas educativas e ao perspetivar a mobilização, de forma complementar, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social. Também o papel dos pais ou encarregados de educação é claramente reforçado neste decreto, na participação e cooperação ativa em todo o processo educativo do seu educando, bem como aceder a toda a informação constante no seu processo, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estamos em crer que este é um caminho longo, que tem um tempo próprio para percorrer, mas que julgamos já não ser UTOPIA, uma vez que nos parece que a esta nova política para a educação subjaz uma ideia maior, uma ideia de compromisso, que começa, finalmente, a mobilizar toda a escola a bem dos nossos alunos. Cabe à escola repensar práticas, adotar medidas mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais.

5. Limitações do estudo e recomendações

A realização de estudos que permitam alterar as condições de participação e equidade dos nossos alunos são sempre de extrema importância. As limitações do estudo residiram, principalmente, nos limites de tempo dos intervenientes e dificuldades de conciliação com outras aulas e atividades. No entanto, realizaram-se as sessões possíveis e procurámos otimizá-las ao máximo. As condições para a realização de intervenções com uma maior amplitude investigativa nem sempre são as desejáveis, o que tende a interferir na dimensão da intervenção. Neste estudo não conseguimos um envolvimento significativo dos pares do aluno, que se revelam, nesta fase, uma dimensão muito importante nas relações interpessoais dos jovens. Assim, reconhecendo a limitação de um maior aprofundamento no que se refere aos pares do "Nico", consideramos que em estudos futuros será muito importante aprofundar esta dimensão nas atividades

implementadas junto dos alunos. Os pares são intervenientes de grande importância para os adolescentes, revelando-se pertinente o seu envolvimento e participação na procura de respostas de maior equidade e participação (nomeadamente social) dos alunos com maior vulnerabilidade. Acreditamos que é com pequenos passos que se conseguem conquistas. Registámos com especial agrado alguns raciocínios: "gostava que para o ano isto voltasse a acontecer", "estou muito satisfeito, porque, agora, gosto de me ver ao espelho", "se me comportar de forma mais correta terei mais amigos". Consideramos que ainda há muito para fazer na inclusão de alunos, mas cada pequeno passo firme neste caminho é um grande passo para a efetivação deste paradigma, onde TODOS têm lugar e oportunidades de desenvolver o seu potencial máximo.

BIBLIOGRAFIA

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. & Shaffer, S. (2005). *The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom*. Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 14, 2, 133-154.

Antunes, N. L. (2009). *Mal-Entendidos: Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger. Da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Verso de Kapa.

Bento, M. (1999) *O Perfil do Professor de Educação Especial na Educação de Alunos com Autismo*. Dissertação Apresentada com Vista à Obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva – Publicações Ldª.

Bénard, A. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões*. Debate Nacional sobre Educação. Consultado a 6 de novembro de 2023: http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpII4.pdf

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Cavaco, N. (2014) *Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais*. Wak Editora.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço – tempo de diálogo de todos e para todos. In: Rodrigues,D. (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da educação à Sociedade,* 117-149. Porto Editora.

Correia, L.M. (1999). O papel da escola na transição para a vida ativa de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Sonhar*. (2-3), pp. 201-207.

Correia, L. M. (2005*). Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2008) *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.

Correia, I.; Santos, P. . & Tomaz, C. L. B. F. (2015). Buscando sinais de liderança pelo coordenador de Educação Especial. In *Revista Educação Especial*. (28), (53), 635-648. Universidade Federal de Santa Maria.

Costa, A. (1996). *A escola inclusiva do conceito à Prática*. Instituto de Inovação Educacional.

Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*. (37), (10), pp. 1419-1427.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Pratica de Observação de Classes*. Porto Editora.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. S. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo - Normas Orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.

Hewitt, S. (2005). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.

Jiménez, R. (1993). Uma Escola para Todos: A integração Escolar. In Bautista, R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, (94), (8), pp. 62-65.Consultado a 3 de fevereiro de 2023: https://doi.org/10.1177/003172171309400815

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

Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. APPACDM.

Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto Editora

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel.

Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Quarteto Editora.

Matos, M. G. D., Branco, J. D., Carvalhosa, S. F., Silva, M. N. & Carvalhosa, J. (2005). Promoção de competências pessoais e sociais nos idosos: programa de intervenção na comunidade. In: *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, (1), (2), pp. 95-102. FBTC.

Matos, M. G. D., Nahama, V., Petit, F. & Sacchi, D. (2010). Social skills in children and adolescents: evaluation and intervention issues in school and clinical contexts. In *Revista de psicologia da criança e do adolescente*, (1), (2), pp. 105-116. Universidade Lusíada Editora.

Mello, A. (2004). *Autismo - Guia prático*. AMA.

Menezes, A. R. S. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?.* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, E. (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pereira, M. (2005). *Autismo – uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Edições Gailivro.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre Inclusão*. Porto Editora.

Roldão, M.C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Básico Para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.

Rutter, M., & Schopler, E. (1987). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (17), (2), pp. 159–186.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Texto Editores.

Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Alunos*. Climepsi.

Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação.* (8), pp. 63-83. Universidade Lusófona

Sanches, I.& Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. In *Revista Portuguesa de Educação*. (20), (2), pp. 105-149. CIEd - Universidade do Minho.

Schleicher, A. (2019). Character, Creativity, and the Skills Essential for Future-Ready Education – In *Presentation at the Forum on Transforming Education. Global Peace Convention*, Seul. República da Coreia.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014) *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.

UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education, Support Materials for Managers and Administrators*. UNESCO.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. e Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In *Journal of educational and psychological consultation*. (17), (2-3), pp. 191-210. Taylor & Francis

Legislação:

Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1ª série – N.º 4

Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 06 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129

Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 06 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129

Despacho n.º 6478/ 2017, de 26 de julho. Diário da República, 2ª série – N.º 143

Jogo:

Matos, Alexandra e Eiras, André (2020). *(Desem)baralho das ideias e emoções*. Edição de autor.

ANEXOS

Anexo 1 - Tabela de levantamento de informação/ diagnóstico

Anexo 2 – Planificações das Sessões

Anexo 3 - Programa de Alimentação Saudável

Anexo 4 - Contrato de Comportamento

Anexo 5 - Construção de um Padlet (fotos de ecrã)

Anexo 6 – Fotos mesa redonda

Anexo 7 – Roteiro Visita de estudo

Anexo 8 – Fotos do jogo (Desem)baralho.

Anexo 9 – Inquérito por questionário

Anexo 1 - Tabela de levantamento de diagnóstico

Inventário de Questões Chave – PROFESSORES/COLEGAS/FAMÍLIA

(Competências socioemocionais)

Levamento de Questões junto dos PROFESSORES/COLEGAS/FAMÌLIA	
Na sala de aula: **1- Diretor Turma** **2- Prof E.E**	
(Identificar o que desregula/frustra/entristece o aluno)	**O que gosta/interesses/motivações**
- Quando o professor dita algo para registo em caderno diário, o aluno apresenta-se desconfortável e ansioso porque tem receio de não acompanhar o que está a ser proferido. - No decorrer da execução de qualquer atividade, quando confrontado com uma questão mais complicada, o aluno facilmente bloqueia. Nestas alturas, basta um pequeno incentivo na orientação ao aluno e ele logo retoma o que estava a fazer. - Quando não percebe determinada tarefa - Pouca disponibilidade para novas atividades. - Intolerância ao insucesso e incerteza.	- Não é um aluno revelador destas motivações em contexto de sala de aula. Mesmo em algumas conversas informais, tende a reservar-se. - Gosta de fazer trabalhos no computador - Revela interesse nas saídas e aulas de campo. - Procura mais os professores com os quais sente mais confiança. - Mais disponibilidade para registar os conteúdos. - Gosta de praticar Boxe. - Gosta de jogar no computador. - Gosta de frequentar o Ginásio. - Gosta de jogar futebol, mas, joga sozinho.
Nos recreios da escola (interação com os pares):	
(Identificar o que desregula/frustra/entristece o aluno)	**O que gosta/interesses/motivações**
- isola-se - Deambula pelo espaço - Liga a Mãe várias vezes - junta-se aos colegas por muito pouco tempo	- Andar sozinho - Ver vídeos no telemóvel - Andar com um ou dois colegas
Na família:	
(Identificar o que desregula/frustra/entristece o aluno)	**O que gosta/interesses/motivações**
- Ser um pouco gordo, - Ter a barriga grande, -Perturba-o muito se o chamarem a atenção - Fica revoltado quando se repreende. - Sente-se triste por não ter namorada. - Não aceita o que se lhe diz, mas depois de pensar/refletir pede desculpa. - É muito reservado	- Gosta de ver televisão. - Ver vídeos no telemóvel, - Jogar no computador, - Estar no quarto, - Brincar com os primos,

Inventário de Questões-Chave – ALUNO (Competências socio emocionais)

Levamento de Questões – Chave junto do aluno **Nome Fictício:"Nico"** **Idade: 17 anos**	
Na sala de aula:	
(Identificar o que desregula/frustra/entristece o aluno)	**O que gosta/interesses/motivações**
- Não gosto de cumprir os horários. - Ser chamado atenção por chegar atrasado porque os intervalos são pequenos. - Nas aulas estamos sempre a ouvir, não gosto de estar sentado muito tempo. - Quando faço comentários que não devia e a professora diz muitas coisas que me magoam. - Fico triste quando gozam comigo. - Quando estou aborrecido não gosto que me falem. - Fico nervoso porque não posso sair da sala	- Gosto de aulas praticas - Gosto de história antiga - Gosto de educação física
Nos recreios da escola (interação com os pares):	
(Identificar o que desregula/frustra/entristece o aluno)	**O que gosta/interesses/motivações**
- Quando me chamam nomes. - Tenho dificuldades em ouvir os outros. - As vezes sou mentiroso. - Não ter uma namorada. - Tenho um neurónio complicado. - Quando digo o que não devia dizer. - Digo logo o que penso, tenho a mania que sei tudo e depois gozam.	- Andar com os meus colegas, mas não muito tempo porque me farto. - Falar de coisas. - Jogar a bola com os meus colegas. - Praticar carate e boxe.
Na família:	
(Identificar o que desregula/frustra/entristece o aluno)	**O que gosta/interesses/motivações**
-Fico triste quando me chamam a atenção, porque acho que sei tudo... - Fico revoltado quando depois de refletir sinto que não tenho razão. - As vezes não aceito o que dizem	- Jogar a bola com os vizinhos - Estar com os primos - Ver vídeos no telemóvel -Ver televisão.

Anexo 2 - Sessões

	Domínio PASEO	Objetivo (s)	Atividades	Estratégias	Avaliação				
					NAN 1	NA 2	I 3	AM 4	AB 5
Sessão 1	**Bem-estar, saúde mental e ambiente**	- Fazer uma alimentação saudável; - Atingir um peso ideal (para o aluno)	Elaboração de um programa de alimentação saudável (em anexo)	-Em conversação com o aluno é feito levantamento dos alimentos que poderá priorizar na sua alimentação, nomeadamente os mais saudáveis e que podem colaborar para que ajuste o seu peso.				X	
Nota de campo: Na segunda semana de dezembro, reunimos e concluímos que umas das preocupações do "Nico" era emagrecer. Revelou interesse por construir um Programa de Alimentação Saudável. Acordamos elaborar um plano com uma ementa saudável. Depois de alguma pesquisa sobre planos e alimentos saudáveis, iniciámos a construção de uma ementa (em anexo), não descurando os gostos do aluno. O aluno desde então segue o plano sem descuidos, trazendo diariamente, para a escola, refeição confecionada em casa. O aluno está muito satisfeito, porque, agora gosta de se ver ao espelho. Já não tem "barriga"									

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)

Sessão	Domínio PASEO	Objetivo (s)	Atividades	Estratégias	Avaliação				
					NAN 1	NA 2	I 3	AM 4	AB 5
Sessão 2	Relacionamento interpessoal	Melhorar o comportamento em sala de aula TIC -Desenvolver os sentimentos de empatia -Desenvolver a consciência social -Aprender a trabalhar em equipa	Negociação e elaboração de um contrato de comportamento (em anexo)	-Numa reunião com o aluno, professora de TIC e docente de EE será dada voz ao aluno sobre o que o leva a um comportamento desajustado será auscultado sobre o que necessita para ajustar o seu comportamento -Elaboração de um contrato de comportamento assinado pelo aluno e pela professora. Dar ao aluno estratégias do que se pretende com a elaboração e compromisso do mesmo.				**X**	
Nota de campo: Em conversa com a professora de tecnologias, tive conhecimento que o "Nico" não estava a comportar-se da melhor forma e tinha trabalhos inacabados. Quando nos encontramos na nossa reunião semanal, quando questionei se as aulas estavam a correr bem respondeu, em modo envergonhado, que estava com dificuldades em cumprir as regras e os horários da disciplina de tecnologias. Tinha trabalhos atrasados e possivelmente não conseguia concluir o módulo. Pensamos, em conjunto, como poderíamos resolver e melhorar este constrangimento. Surgiu a ideia de elaborar um contrato, no sentido de assumir mais responsabilidade e compromisso. O "Nico" revelou que teria utilidade e que iria cumprir, mas com desconfiança que a professora aprovasse. Posteriormente, conversamos com a professora em relação ao nosso acordo, que logo se mostrou recetiva, no sentido de ajudar o aluno a concluir o ano com êxito. Elaboramos o contrato. Foi devidamente assinado, com o compromisso de ser cumprido da melhor forma por ambas as partes. O "Nico" passou a ter um comportamento adequado em sala de aula. Passou a chegar no horário devido, referindo à professora do seu compromisso. Os trabalhos definidos foram realizados com sucesso. Todas as tarefas têm sido cumpridas com sucesso e em tempo útil.									

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)

	Domínio PASEO	Objetivo (s)	Atividades	Estratégias	Avaliação				
					NAN 1	NA 2	I 3	AM 4	AB 5
Sessão 3	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	- Consolidar e aprofundar as competências que já possuí, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. -Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.	Construção de um Padlet	- Inscrição na ferramenta digital Padlet, - Escolher a forma de construção do Padlet, - Inserir trabalhos por disciplina de forma a facilitar o estudo; - Organizar os conteúdos para ajudar o estudo; - Facilitar o estudo para os exames.				X	

Nota de campo:

Na reunião semanal o aluno revelou preocupação em organizar os trabalhos e apresentou constrangimento em relação aos exames.

Depois de algumas ideias partilhadas e tendo conhecimento do agrado pela informática, surgiu a ideia da construção de um Padlet. Assim assumimos a construção do mesmo. Sendo o Padlet uma ferramenta digital que serve para organizar, de forma eficiente, considerou-se a construção do mesmo por disciplina. Inserimos os trabalhos que o aluno considerou relevantes (imagens, vídeos e documentos) com conteúdos específicos de cada disciplina, de forma a facilitar o estudo. O Padlet vai possibilitar ao aluno realizar tarefas, criar e organizar ideias por tema(s). Pode ainda ser um local de debate e partilha com os colegas da turma. Inicialmente, a construção desta ferramenta estava prevista para apenas uma sessão, mas atendendo à motivação do aluno em organizar o estudo e porque a sessão motivou a seguinte, na pesquisa e organização da informação, houve a necessidade de realizar a tarefa três vezes.

Os objetivos foram alcançados com muito sucesso e entusiasmo das duas partes, aprendemos a utilizar uma ferramenta digital facilitando a construção de uma cultura de inovação com base na exploração e uso das ferramentas digitais em contexto educacional.

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)

	Domínio PASEO	Objetivo (s)	Atividades	Estratégias	Avaliação				
					NAN 1	NA 2	I 3	AM 4	AB 5
Sessão 4	Consciência e Domínio do Corpo e da Mente	Aprender a descrever-nos selecionando o essencial daquilo que nos define.	Planeamento de uma Mesa redonda com 4 alunos e a docente de Educação Especial	Dinâmica de grupo Cada aluno escreve num cartão uma frase com o máximo de 6 palavras, que descreva o melhor possível, o tipo de pessoa que é. -Os alunos colocam os cartões numa caixa cedida pela docente; -A docente coloca os cartões em cima da mesa; -Cada participante tenta identificar a partir da descrição apresentada, a identidade de cada colega, anotando as diferentes frases e o nome da pessoa a que acha que corresponde o cartão e porquê; -O aluno identifica-se perante o grupo se corresponde ou não e comenta o que achar oportuno e assim sucessivamente com todos os cartões.					X

Nota de campo:

No diálogo da reunião semanal e porque já foram realizados encontros, um considerado número de vezes, surgiu a interrogação: Será que nos conhecemos?

Que pessoa sou? Como é que os colegas nos veem?

Propus ao "Nico" planear uma mesa redonda com os colegas que entendesse para debatermos o assunto. A resposta foi positiva.

Depois de pesquisar, no domínio consciência e domínio do corpo e da mente, ocorreu refletir:

- Na pessoa que somos.
- Na importância, como nos vemos a nós próprios,
- Tomar consciência como os outros nos veem.

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)

- Que o autoconceito nem sempre coincide com a visão das pessoas que nos rodeiam.

- **Na mesa redonda realizamos o jogo "A pessoa que sou" acima descrito com entusiasmo.**

- Os resultados foram além do esperado até para mim como docente.
- Nas descrições de cada aluno, ocorreram fragilidades emocionais.

Concluímos:

- É importante mostrar aos outros o melhor de nós próprios, pois isso irá melhorar as nossas relações pessoais.
- Por vezes mostramos apenas uma pequena parte do que somos.
- Não permitimos que os outros alcancem a nossa riqueza interior.

	Domínio PASEO	Objetivo (s)	Atividades	Estratégias	Avaliação				
					NAN 1	NA 2	I 3	AM 4	AB 5
Sessão 5	Informação e Comunicação	Desenvolver a capacidade de distinguir os diferentes estilos de comunicação passiva, assertivo e agressivo Desenvolver competências de comunicação assertiva nomeadamente as necessárias para dar e receber elogios	Construir um roteiro de uma visita de estudo no Google Earth com a ajuda da professora de Tecnologias de Informação e da professora de educação especial.	Construir o roteiro da visita de estudo com a ajuda das professoras; - Na aula de tecnologias, partilhar e enviar o roteiro, para o Classroom da turma, - Com ajuda da professora de educação especial imprimir um roteiro para cada aluno; - No dia da visita, com a ajuda dos professores distribuir o roteiro pelos colegas da turma.					X

Nota de campo:
No diálogo da reunião, o aluno referiu que o diretor de turma tinha proposto uma visita aos Museus do Caramulo.
Depois de conversarmos sobre o que iam ver, pensamos que era interessante a construção de um roteiro.
Pesquisamos sobre o tema e a forma de o construir.
Conversamos com a professora de tecnologias que nos deu a ideia de utilizar o Google Earth.
Acordamos na elaboração do roteiro, utilizando esta ferramenta com o auxílio da professora.
Pesquisamos informação, imagens e vídeos.
Com a ajuda da professora de tecnologias e da professora de educação especial construímos o roteiro.
Os objetivos foram alcançados com muito sucesso e entusiasmo das duas partes, aprendemos a utilizar uma ferramenta digital facilitando a construção de uma cultura de inovação com base na exploração e uso das ferramentas digitais em contexto educacional.

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)

	Domínio PASEO	Objetivo (s)	Atividades	Estratégias	Avaliação				
					NAN 1	NA 2	I 3	AM 4	AB 5
Sessão 6 **PARTE I**	Raciocínio e Resolução de Problemas	-Familiarizar o aluno com o processo de resolução de problemas. -Desenvolver competências cognitivas de resolução de problemas.	-Propor um desafio	Em diálogo a dois, apresento um desafio: PARTE I Todos nós já fizemos coisas das quais nos arrependemos e que com ou sem intenção magoaram outros. Pedir desculpa pode ser das coisas mais simples e difíceis ao mesmo tempo, concordas? Por outro lado, quando perdoamos alguém, estamos também a fazer bem a nós mesmos: deixamos ir o rancor, encontramos paz e libertamos espaço para que as coisas novas, boas, aconteçam. Concordas? -Já alguma vez sentiste que não recebeste um pedido de desculpa que te era devido? E tu, tens algum pedido de desculpa por fazer? Como podemos resolver este dilema? Vamos aproveitar o dia para te livrares desse peso: perdoa e /ou pede desculpa a alguém! Podes faze-lo falando diretamente com a(s) pessoa ou escrevendo-lhe(s)um bilhete!					X

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)

	Domínio PASEO	Objetivo (s)	Atividades	Estratégias	Avaliação				
					NAN 1	NA 2	I 3	AM 4	AB 5
Sessão 6 **PARTE II**	Raciocínio e Resolução de Problemas	-Familiarizar o aluno com o processo de resolução de problemas. -Desenvolver competências cognitivas de resolução de problemas.	-Levantar uma questão	PARTE II - Criar a tua própria "To do List", respondendo as seguintes questões: . Quais são as três coisas de que mais gostas em ti? . Quais são as três coisas que podes melhorar em ti? . Quais são as três ações que vais fazer para atingir os objetivos interiores?					X
Nota de campo: Nesta sessão foi realizada com base, no jogo (Desem)baralho das ideias e emoções de Alexandra Matos & André Eiras. Este jogo tem como objetivo promover, o desenvolvimento de competências socioemocionais. Esta sessão foi dividida em duas partes distintas; 1ª Parte: Um desafio com desígnio de serenar conflitos que existem ao momento com o "Nico" e os seus colegas. O propósito, refletir e pensar antes de agir. Autorregulação (não mandar bocas a quem nos rodeia, não provocar, não reagir a quente) 2ª Parte: Construir numa folha A4 a "To do List" refletir na mesma e tentar melhor dia a dia. Nota-se que são assuntos delicados e constrangedores, no entanto o aluno mencionou que tinha sido a sessão que mais gostou. Porque gostava de se comportar de forma mais correta e ter mais amigos.									

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)

Anexo 3 - Programa de Alimentação Saudável

Programa Alimentar Saudável

Segunda-feira
Pequeno-almoço: pão escuro com queijo creme de barrar + leite magro com café;
Meio da Manhã: banana + iogurte magro sólido de aroma;
Almoço: douradinhos de pescada, no forno + legumes salteados;
Meio da Tarde: panquecas de aveia + chá;
Jantar: sopa de legumes + (massa) bolonhesa de peru;

Terça-feira
Pequeno-almoço: iogurte grego com cereais;
Meio da Manhã: kiwi + 1 punhado de nozes;
Almoço: arroz seco de lulas com salada de alface e tomate;
Meio da Tarde: bolachas com queijo flamengo;
Jantar: creme de cenoura + espetada de peru grelhado, tomate e alface.

Quarta-feira
Pequeno-almoço: papa de aveia e quivi
Meio da Manhã: tostas integrais com marmelada;
Almoço: bacalhau á Brás +alface
Meio da Tarde: pudim + maçã
Jantar: sopa de espinafres + empadão de atum.

Quinta-feira
Pequeno-almoço: bolo de caneca, no micro-ondas, (aveia, ovo, banana) bebida de amêndoa;
Meio da Manhã: maçã;
Almoço: quiche de cogumelos com espargos;
Meio da Tarde: bolachas de milho com fiambre de aves + iogurte líquido,
Jantar: sopa de legumes + beringela assada recheada e tomate.

Sexta-feira
Pequeno-almoço: pão com ovo mexido + chá
Meio da Manhã: gelatina de iogurte;
Almoço: wrap de salmão com tomate, alface e cenoura.
Meio da Tarde: iogurte natural com aveia e banana;
Jantar: sopa de agrião + caril de frango +arroz + alface

Sábado
Pequeno-almoço: fatia de pão centeio torrado com compota de morango e queijo fresco + sumo natural de 1 laranja;
Meio da Manhã: tostas com manteiga de amendoim;
Almoço: lombo de pescada assado com batata + brócolos;
Meio da Tarde: iogurte com flocos Corn Flakes ;
Jantar: creme de abóbora + arroz de cenoura com peito de frango + saladia de tomate.

Domingo
Pequeno-almoço: crepes de coco (farinha de coco, ovo e leite)
Meio da Manhã: queijo tipo Baybel light + 1 punhado de amêndoas;
Almoço: frango de churrasco, batata frita e alface
Meio da Tarde: tostas + queijo fresco
Jantar: sopa de courgette e feijão-verde + piza da mãe.

Anexo 4 - Contrato de Comportamento

Contrato

Sou o "Nico", aluno do 11º ano é tenho dificuldade em me ajustar às regras previstas para a aula da disciplina de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

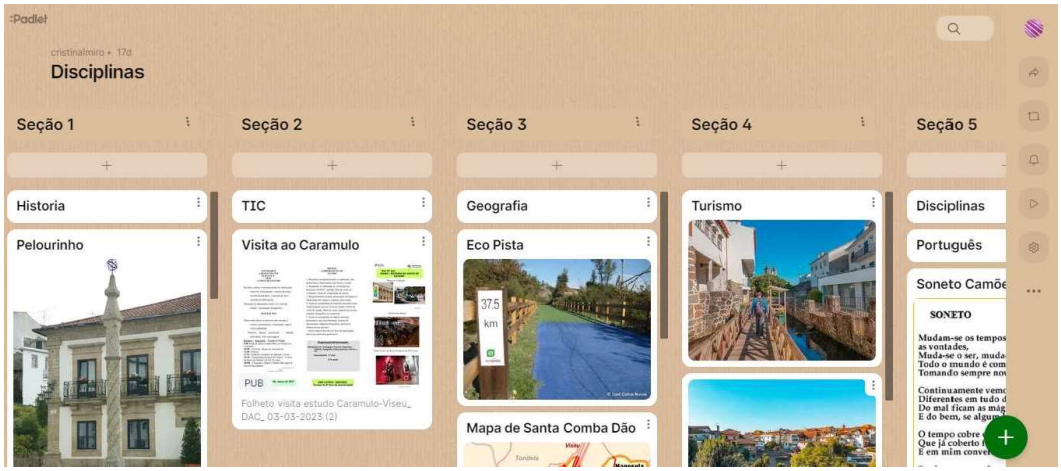
Para cumprir as regras que são esperadas, devo:

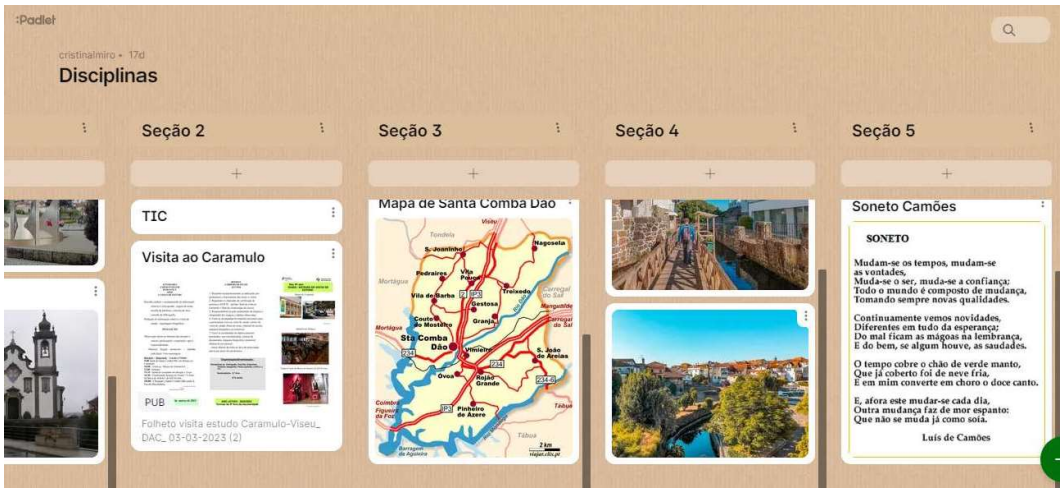
- ✓ Evitar falar ou falar baixo;
- ✓ Falar corretamente e de forma educada para a professora;
- ✓ Chegar a horas à aula;
- ✓ Entregar os trabalhos a tempo;
- ✓ Utilizar corretamente o computador – evitar abrir sites que não forma indicados.

Se eu, em cada aula, **cumprir pelo menos 3 destas regras** posso utilizar o telemóvel nos últimos 10 minutos da aula.

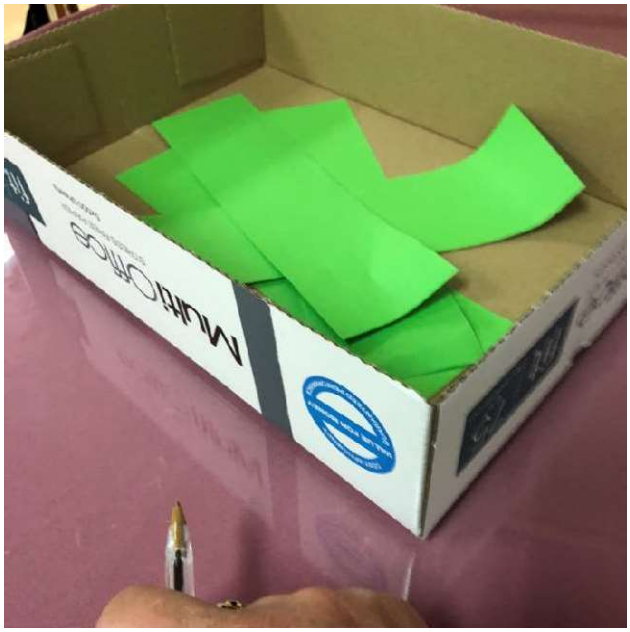
Assinaturas:	
Aluno	
Professora da Disciplina	
Professora de Educação Especial	

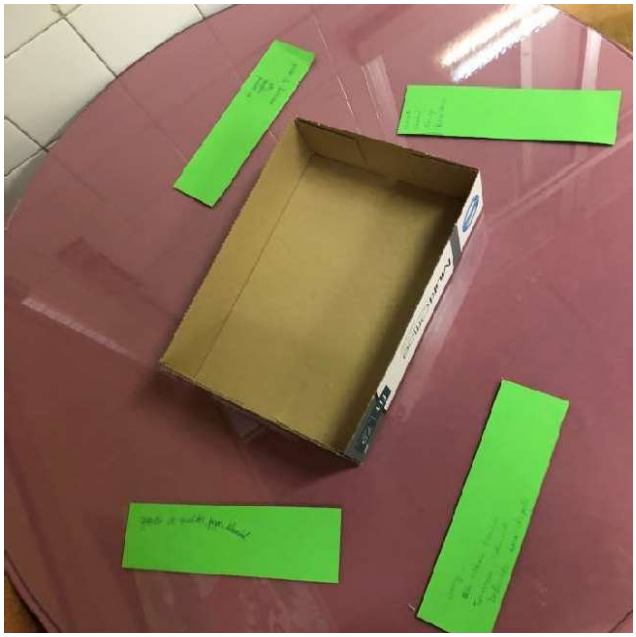
Anexo 5 - Construção de um Padlet





Anexo 6 – Fotos mesa redonda





Anexo 7 – Roteiro Visita de estudo

ATIVIDADES A DESENVOLVER

Recolha de informação relativa à visita guiada - registo de notas, recolha de panfletos, consulta de sites, consulta de bibliografia.

AVALIAÇÃO

Observação direta no domínio das atitudes e valores: participação, cooperação, rigor e responsabilidade
Material Digital produzido

Horário - Itinerário - Local a Visitar
9:00 Saída de Santa Comba Dão
10:00 - Caramulo, Museu do Automóvel
12.00 -Almoço
14: 00 -Visita ao Museu de Arte
15.30 - Lanche
16.30– Visita a pé pela vila
17.30 - Saída do Caramulo
18:30 - Chegada a Santa Comba Dão

Santa Comba Dão, 03 de março de 2023

REGRAS A OBSERVAR PELOS ALUNOS

1. Respeitar as indicações dos professores
2. Responsabilizar-se pela manutenção da limpeza dos espaços
3. Fazer-se acompanhar do material necessário,
4. Fazer-se acompanhar de objetos pessoais permitidos: saco/mochila/mala, telemóvel

Organização/dinamização:

- Disciplinas de Português, História; Geografia, Turismo E.M.R.C. e TIC.
- Destinatários: 11º Ano

ANO LETIVO: 2022/2023

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTA COMBA DÃO

DAC 11º ANO
GUIÃO / ROTEIRO DE VISITA DE ESTUDO

Museu do Caramulo

Automóveis Antigos

Automóveis com História

Depois do enorme sucesso das séries dedicadas aos automóveis fabricados em Portugal e às coleções de sonho, o Museu do Caramulo produziu uma série intitulada "Automóveis com história", sendo simultaneamente transmitida na *Bola TV* e na internet, através do canal de YouTube do museu.
A série "Automóveis com história" revela, ao longo dos seus dez episódios, a história de dez dos automóveis mais icónicos da coleção do Museu do Caramulo.
A categoria dos puro sangue está representada pelo Ferrari 166 MM (1950) o primeiro modelo da marca a entrar em Portugal e Ferrari 195 Inter (1951), um dos modelos da casa da Maranello mais antigos em Portugal e o primeiro modelo de turismo da Ferrari a entrar no nosso país.
Na categoria dos veteranos juntam-se o Darracq 12HP (1902), um dos mais importantes da marca, já que foi exatamente com este modelo que o construtor francês se impôs, e que conta com a particularidade de ter estado envolvido no primeiro acidente com outro automóvel em Portugal, o De Dion-Bouton 24HP (1905), o único exemplar do modelo no mundo, mas também o mais potente fabricado entre 1905 e 1906, o Unic Type A1 (1909), além de ser um dos primeiros automóveis produzidos pela marca francesa, o exemplar do Museu do Caramulo tem, na sua especificidade e raridade, dois dos seus maiores valores e o Delahaye 43 PS (1913), a auto-bomba que entrou pela primeira vez ao serviço em 1914, tendo sido entregue aos bombeiros voluntários "Os Lisbonenses", que a batizaram de "Catarina".
Para celebrar a era dourada do automobilismo apresentamos o Rolls-Royce Silver Ghost (1911), o primeiro a ser importado para Portugal pelo agente da marca em Lisboa e o Mercedes-Benz 380K (1934), do qual foram produzidos 44 exemplares, dois dos quais chegaram a Portugal em 1934, representam o núcleo das grandes marcas.
Por fim, a representar os núcleos de automóveis populares e desportivos juntam-se o Citroën 15-Six D "Traction Avant" (1951), que participou em várias provas automobilísticas, incluindo o Rally de Monte Carlo e o Porsche 911 2.0 (1966), o sucessor do Porsche 356, que pegava nos principais atributos do popular desportivo e multiplicava-lhe benefícios.

encurtador.com.br/arPX8

Os primeiros Automóveis em Portugal

O primeiro automóvel chegou a Portugal em 1895, trazido de Paris pelo conde Jorge de Avilez. Em boas estradas, que não existiam em território nacional,, conseguia percorrer 15 quilómetros por hora.
Quando o primeiro automóvel chegou ao país os serviços alfandegários nem sabiam como o classificar enquanto mercadoria, mas isso mudou depressa e os que vieram a seguir já pagavam a pequena fortuna de 120 reis por direitos de importação.
O primeiro grande crescimento na importação automóvel acontece em Portugal nos anos 60, quando surgem as viaturas familiares e económicas. Este crescimento acentua-se nos anos 80, altura em que cerca de um milhão de viaturas circulavam nas nossas estradas. E também nesta altura que se dá uma democratização na utilização deste meio de transporte.

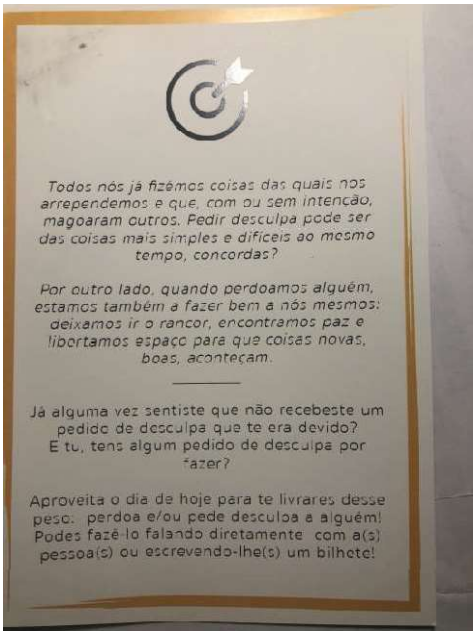
Museu de Arte

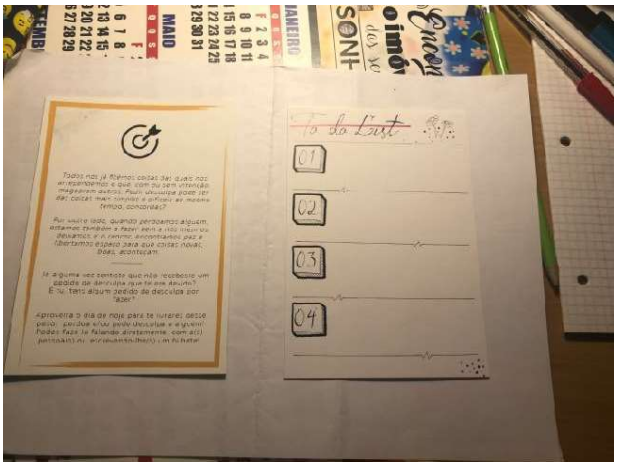
Sanatórios do Caramulo

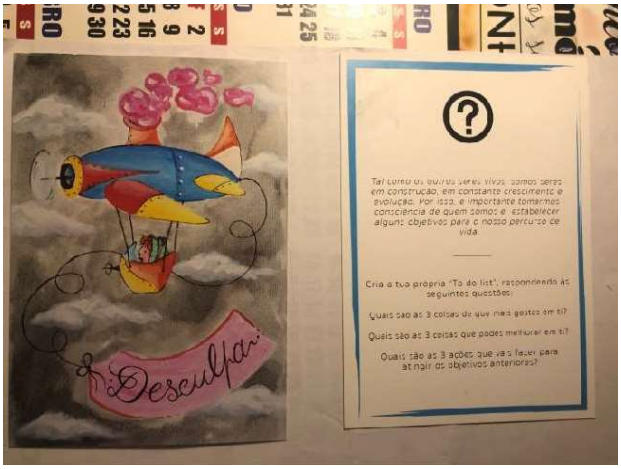
O Caramulo é uma vila com cerca de 1.000 habitantes que corresponde territorialmente à freguesia de Guardão, do município de Tondela. Como o nome indica, fica na Serra do Caramulo, a qual administrativamente pertence aos distritos de Aveiro (parte ocidental) e Viseu (parte oriental). Foi a única vila portuguesa planeada de raiz. O Caramulo foi criado em 1921, e foi a primeira vila do país a dispor de saneamento básico e electricidade.
É um médico de Tondela, Abel Lacerda, que descobre no princípio do século as virtudes do clima de Paredes do Guardão. E que inicia o progressivo crescimento de uma estância de tratamento de doenças pulmonares que, na sua fase de apogeu, ostentava 19 grandes sanatórios, orgulhando-se de ser a maior estância da Península Ibérica e a segunda a nível europeu.

Contudo, com a progressiva erradicação da doença e a descoberta de novos tratamentos, a estância foi desativada, e aos poucos foram sendo encerrados e abandonados os sanatórios do Caramulo, que acolhiam doentes de todo o país. Sofreram, desde os anos 60, um lento declínio, que se consumou após o 25 de Abril. O último sanatório fechou as portas em 1986, dando fim a uma crise que se vinha acentuando há décadas e que passava pela degradação patrimonial e pela total desagregação económica e consequente abandono populacional.

Anexo 8 – Fotos do jogo (Desem)baralho.







Anexo 9 – Inquérito por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este Inquérito por questionário tem por objetivo recolher a opinião dos intervenientes acerca dos contributos da intervenção que visou promover competências socioemocionais junto de um aluno que frequenta o 11º ano de Escolaridade, com Perturbação do Espectro do Autismo. As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

1. Coloque uma cruz na resposta que considera mais adequada!

As sessões contribuíram para o aluno...

Item	NAN	NA	I	AM	AB
Fazer uma alimentação saudável?					X
Atingir um peso ideal?					X
Melhorar o comportamento em sala de aula TIC?					X
Desenvolver os sentimentos de empatia?					X
Desenvolver a consciência social?					X
Aprender a trabalhar em equipa?					X
Consolidar e aprofundar as competências?				X	
Concretizar projetos, com mais sentido de responsabilidade e autonomia?					X
Aprender a descrever os interlocutores?				X	
Desenvolver a comunicação?				X	
Desenvolver competências de comunicação assertiva?				X	
Familiarizar-se com a resolução de problemas?				X	
Desenvolver competências cognitivas?				X	

Inquirido: Docente de Educação Especial

Data: junho 2023

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 – Ajudou Muito (AM); 5 - Ajudou Bastante (AB)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este Inquérito por questionário tem por objetivo recolher a opinião dos intervenientes acerca dos contributos da intervenção que visou promover competências socioemocionais junto de um aluno que frequenta o 11º ano de Escolaridade, com Perturbação do Espectro do Autismo. As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

1. Coloque uma cruz na resposta que considera mais adequada!

As sessões contribuíram para o aluno...

Item	NAN	NA	I	AM	AB
Fazer uma alimentação saudável?				X	
Atingir um peso ideal?					X
Melhorar o comportamento em sala de aula TIC?					X
Desenvolver os sentimentos de empatia?					X
Desenvolver a consciência social?					X
Aprender a trabalhar em equipa?					X
Consolidar e aprofundar as competências?					X
Concretizar projetos, com mais sentido de responsabilidade e autonomia?					X
Aprender a descrever os interlocutores?					X
Desenvolver a comunicação?					X
Desenvolver competências de comunicação assertiva?					X
Familiarizar-se com a resolução de problemas?					X
Desenvolver competências cognitivas?				X	

Inquirido: Diretor de Turma

Data: junho 2023

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este Inquérito por questionário tem por objetivo recolher a opinião dos intervenientes acerca dos contributos da intervenção que visou promover competências socioemocionais junto de um aluno que frequenta o 11º ano de Escolaridade, com Perturbação do Espectro do Autismo. As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

1. Coloque uma cruz na resposta que considera mais adequada!

As sessões contribuíram para o aluno...

Item	NAN	NA	I	AM	AB
Fazer uma alimentação saudável?					X
Atingir um peso ideal?					X
Melhorar o comportamento em sala de aula TIC?				X	
Desenvolver os sentimentos de empatia?				X	
Desenvolver a consciência social?				X	
Aprender a trabalhar em equipa?				X	
Consolidar e aprofundar competências?				X	
Concretizar projetos, com mais sentido de responsabilidade e autonomia?				X	
Aprender a descrever os interlocutores?					X
Desenvolver a comunicação?					X
Desenvolver competências de comunicação assertiva?					X
Familiarizar-se com a resolução de problemas?				X	
Desenvolver competências cognitivas?				X	

Inquirido: Professora de TIC

Data: junho 2023

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM); 5 - Ajudou Bastante (AB)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este Inquérito por questionário tem por objetivo recolher a opinião dos intervenientes acerca dos contributos da intervenção que visou promover competências socioemocionais junto de um aluno que frequenta o 11º ano de Escolaridade, com Perturbação do Espectro do Autismo. As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.

1. Coloque uma cruz na resposta que considera mais adequada!

As sessões contribuíram para o aluno...

Item	NAN	NA	I	AM	AB
Fazer uma alimentação saudável?				X	
Atingir um peso ideal?				X	
Melhorar o comportamento em sala de aula TIC?					X
Desenvolver os sentimentos de empatia?				X	
Desenvolver a consciência social?				X	
Aprender a trabalhar em equipa?				X	
Consolidar e aprofundar competências?					X
Concretizar projetos, com mais sentido de responsabilidade e autonomia?				X	
Aprender a descrever os interlocutores?					X
Desenvolver a comunicação?					X
Desenvolver competências de comunicação assertiva?				X	
Familiarizar-se com a resolução de problemas?				X	
Desenvolver competências cognitivas?				X	

Inquirido: Encarregado de Educação

Data: junho 2023

Legenda: 1 - Não Ajudou Nada (NAN); 2 - Não Ajudou (NA); 3 - Indiferente (I); 4 - Ajudou Muito (AM): 5 - Ajudou Bastante (AB)