



IPG Politécnico
|da|Guarda
Polytechnic
of Guarda

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Licenciatura em Desporto

Maria Antonieta Emídio Simões Gomes Choon

julho | 2013



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Curso de Licenciatura em Desporto

Relatório de Estágio



Maria Antonieta Emídio Simões Gomes Choon

Guarda

Ano Letivo – 2012/2013

Ficha de Identificação

Aluno Estagiário: Maria Antonieta Emídio Simões Gomes Choon

Número do aluno: 5007124

Curso: Desporto

Habilitações Académicas: A frequentar licenciatura

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Diretor ESECD: Professor Doutor Carlos Francisco Reis

Diretor do Curso: Professor Doutor Nuno Serra

Docente orientador: Mestre Jorge Casanova

Local de Estágio

Instituição: Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados – Guarda (CERCIG)

Endereço: Parque da Saúde 6300-777 Guarda

Telefone: 271212739

Diretor da Instituição: Dr. José Martins Igreja

Orientador na Instituição: Dra Manuela Gonçalves

Identificação do Projeto: Melhoria da qualidade de vida dos utentes, com o desenvolvimento de todas as suas capacidades através da implementação das práticas desportivas diversificadas.

Destinatários: Utentes da CERCIG

Duração do Estágio: 300 horas

Data de Início: 04/10/2012

Data da Finalização: 13-06-2013

“A maior deficiência não está no corpo do deficiente físico, mas na alma do
preconceituoso”
(Sebastião Barros Travassos)

Agradecimentos

Os meus agradecimentos especiais à minha mãe, ao meu pai e irmãs, pelo infinito amor, pelo apoio ao longo desta viagem e pela extraordinária virtude de acreditarem em mim.

Agradecer ainda, ao resto da minha família por todo o apoio e motivação que sempre me deram.

Ao Nuno Custódio, por toda a paciência e por estar presente em todos os momentos, todos os dias.

Aos meus amigos de sempre, pela amizade e companheirismo. E aos que conheci durante a minha estada na Linda cidade da Guarda, por fazerem todos os dias valerem a pena nesta cidade e pela troca de conhecimentos. Levo todos no coração!

Agradeço ao Instituto Politécnico da Guarda e à Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto pelo acolhimento institucional ao longo do meu percurso na academia da Guarda.

Agradecer também a todos os professores da Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto, que enriqueceram a minha formação ao longo de três anos, mostrando disponibilidade para ajudar em tudo que fosse necessário.

Ao Dr. Jorge Casanova pelo apoio e ajuda que me deu na realização deste estágio.

À minha Supervisora de Estágio, Manuela Gonçalves, pelo acompanhamento contínuo durante este período, mostrando-se sempre disponível e presente. E também um agradecimento especial ao Professor Pedro Bessa por me ter acompanhado neste estágio.

A todos os estagiários da Instituição, em especial à Liliana Santos, pelo auxílio, entreajuda e acima de tudo pela sua amizade.

Aos utentes da CERCIG, porque sem eles este trabalho não era possível, por todo o afeto demonstrado.

E a todos os funcionários da CIERCIG com quem tive o prazer de me cruzar e que me trataram e receberam muito bem.

Resumo

O presente relatório é resultado do estágio curricular realizado durante estes nove meses na CERCIG- Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda.

O trabalho desenvolvido durante o estágio teve como abordagem a aplicação das temáticas assimiladas durante a formação e nas possíveis adaptações de materiais e equipamentos, bem como, dos conselhos de segurança essenciais à prática das diversas modalidades.

Segundo a OMS deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à atividade exercida pela biologia da pessoa.

O desporto e a atividade física têm revelado ter grande importância na vida de qualquer pessoa, mas torna-se muito mais importante para as pessoas portadoras de deficiência, uma vez que ajudam a evitar os malefícios da imobilidade auxiliando-as a reestruturar a imagem corporal e a aceitar as suas limitações de outra forma.

Palavras-chave: Deficiência; Atividade Física Adaptada; Benefícios da Atividade Física.

Abstrat

The presente repor tis a result of the curricular internship during these nine months at CERCIG – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda.

The work developpe during the internship had as an approach the application of themes assimilated during the training and in the possible material and equipment adaptation, as well as, of the security advices essential to the use in different modalities.

Accoring to the OMS, disability is a term to define a psychic, physiological or anatomical absence or disfunction.

Sports and physical activity have shown great importance in everyones' life, but it becomes much more important to the people carrying a disability, since it helps to avoid the harm of immobility and aid in restructuring their physical image and accept their limitation in a different form.

Key words: Disability, Adapte Phisical Activity, Benefits of Physical Activity.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstrat.....	v
Introdução.....	1
Parte I - CARACTERIZAÇÃO LOCAL DE ESTÁGIO E CIDADE DA GUARDA	4
1. Caracterização a Guarda	5
2. Breve Caracterização da Instituição Acolhedora	7
Parte II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
1. A pessoa com Deficiência.....	12
1.1. Algumas deficiências existentes na CIERCIG	14
1.1.1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.....	14
1.1.2. Deficiência Motora	16
1.1.3. Deficiência Visual	17
1.1.4. Deficiência Auditiva.....	18
1.1.5. Trissomia 21	18
1.1.6. Paralisia Cerebral.....	19
1.1.7. Microcefalia.....	21
1.1.8. Esquizofrenia	21
2. Deficiência e Atividade Física	22
2.1. Atividade Física Adaptada	22
2.2. Controlo do fator de risco	24
2.3. Importância da Atividade Física	25
2.4. Benefícios da Atividade Física	27
Parte III - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	33
1. Objetivos	34
1.1. Objetivos Estágio.....	34
1.2. Objetivos Pessoais.....	34
2. Metodologia Aplicada	35
3. Atividades Desenvolvidas durante o Estágio	36

3.1.	Atividades de caráter contínuo	37
3.1.1.	Boccia	37
3.1.2.	Grupo de Danças e Cantares	38
3.1.3.	Hidroterapia	38
3.1.4.	Hipoterapia/equitação terapêutica e Equitação Desportiva	40
3.1.5.	Basquetebol.....	42
3.2.	Atividades de caráter Pontual	43
	Parte IV - REFLEXÕES FINAIS	45
1.	Aplicação das disciplinas ao longo do percurso Académico	46
2.	Ações de Formação	47
3.	Reflexão crítica e competências adquiridas.....	48
	CONCLUSÃO	53
	Bibliografia	57
	Anexos.....	59

Índice de Imagens

Figura 1 - Mapa do distrito da Guarda	5
Figura 2 - Mapa das freguesias da Guarda.....	6
Figura 3 - Instalações CERCIG.....	7
Figura 4- Ciclo de decréscimo da funcionalidade do indivíduo com deficiência em função da inatividade.....	28
Figura 5- Aula de dança Rancho	38
Figura 6 - aula de Hidroterapia	39
Figura 7 - aula de Hipoterapia.....	40
Figura 8 - aula de Hipoterapia.....	41
Figura 9 - aula de Basquetebol.....	42
Figura 10 - aula de Basquetebol.....	42

Índice de Quadros

Quadro 1 - Deficiências existentes na CERCIG	8
Quadro 2 - Tipo de deficiências que trabalhei no estágio	36

Lista de Siglas

AAIDD -	Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)
AAMR -	Associação Americana para a Deficiência Mental (American Association on Mental Retardation)
AFA -	Atividade Física Adaptada
Art.º -	Artigo
CAO -	Centro de Atividades Ocupacionais
CATL -	Centro de atividades de tempos livres Valência Educativa
CEC -	Council of Exception Children
CDPD -	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CERCIG -	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda
CRI -	Centro de Recursos para a Inclusão
CRL -	Centro de Recursos Local
CRP -	Centro de Reabilitação Profissional
CRT -	Centro de Recursos Terapêuticos
DID -	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
ESEDC -	Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
NEE -	Necessidades Educativas Especiais
IP -	Intervenção Precoce
OMPD-	Organização Mundial e Pessoas com Deficiência
OMS -	Organização Mundial de Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência Cultura
UR's-	Unidades Residenciais de Apoio ao Emprego
RSI -	Rendimento social de Inserção

Introdução

O presente relatório é resultado do estágio curricular da licenciatura do curso de Desporto e tem como principal finalidade proporcionar o conhecimento da instituição onde se realizou o estágio e todas as atividades nele desenvolvidas enquanto estagiária, onde surgiram oportunidades para pôr em prática, tendo em conta conhecimentos adquiridos em três anos de licenciatura e ainda para adicionar novos conhecimentos pertinentes para o meu futuro profissional.

A realização do estágio curricular é um marco muito importante para qualquer aluno, e como tal, a ansiedade, o receio de não saber fazer ou de errar e a incerteza do que nos espera faz-nos sentir um tanto apreensivos no primeiro dia. O estágio não é apenas a fase de conclusão de um curso, mas também uma oportunidade para crescermos e nos compreendermos enquanto pessoas e profissionais, de forma a descobriremos realmente o que queremos para o nosso futuro profissional.

O presente relatório pretende, com uma análise profunda, descrever o trabalho desenvolvido por mim ao longo destes dois Semestres o ano letivo 2012/2013 na Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda - CERCIG.

O estágio é uma atividade de carácter educativo e complementar ao ensino, com a finalidade de integrar o estudante num ambiente profissional. É importante uma vez que proporciona novas experiências e vivências ao estudante e permite desenvolver a capacidade crítica e a capacidade de compreender e intervir sobre o que tem à sua frente. O estágio incentiva o exercício no sentido crítico e estimula a própria criatividade, uma vez que nos leva a ter uma grande diversidade de exercícios, a adaptá-los às várias situações ou mesmo por vezes a criar novos exercícios.

O público-alvo por mim escolhido foi a população portadora de deficiência (como por exemplo: trissomia 21, deficiência motora, paralisia cerebral, deficiência visual, entre outros) porque é uma população que me motiva, fascina e ao mesmo tempo gere curiosidade, é uma população que quero ajudar e que me impressiona porque precisam de tão pouco para sorrir. A preferência do estágio pode também ter sido influenciada pelo fato de ter familiares de primeiro grau com deficiência e isso faz-me

ter vontade de querer procurar e saber mais sobre as diversas deficiências e como posso ajudar este tipo de população.

A atividade física apresenta diversos efeitos benéficos no organismo, sendo recomendada como uma estratégia de promoção da saúde para a população. A educação para estes tipos de populações requer cuidados e atenções especiais. É importante mencionar que as pessoas que lidam diretamente ou indiretamente com este tipo de populações devem entender o sentido da relação pedagógica como processo de interlocução entre professores e “alunos”.

Segundo Caspersen (1985, p.17) atividade física é "qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulte em gasto energético maior que os níveis de repouso".

Todos nós sabemos que a prática de uma atividade física é fundamental para a saúde de um indivíduo. Cada vez mais se valoriza os efeitos benéficos obtidos com relação à saúde mental e são vários os aspectos psicológicos envolvidos nesta questão, pois o desejo e o interesse em praticar uma atividade física é resultado de um conjunto de fatores pessoais que influenciam a prática pela atividade. Mesmo sabendo disso, muitas pessoas têm dificuldade em retomar ou manter uma atividade física regular. A prática de alguma atividade física regular precisa de algum incentivo, ou melhor, de uma motivação.

Os objetivos essenciais deste estágio curricular foram os de estabelecer contato com o meio, de forma a possibilitar a aprendizagem prática das funções profissionais inerentes à instituição em questão e ter possibilidade de consolidar conhecimentos adquiridos academicamente, assim como, de trabalhar em equipa e desenvolver habilidades, hábitos e atitudes pertinentes e necessárias para aquisição das competências profissionais.

Os objetivos no geral foram concretizados, principalmente na ligação que existiu entre mim e as pessoas da instituição, particularmente com os meus “alunos”, senti-me bem e feliz ao executar esta tarefa e percebi que eles se sentiam bem na realização das atividades.

A estrutura do relatório irá ser partida em quatro partes. A primeira parte é referente à caracterização da Guarda, e a uma breve caracterização da instituição acolhedora – CERCIG. A Parte II, diz respeito à revisão bibliográfica em que estará a definição do que é a pessoa com deficiência e alguns tipos de deficiência existentes na instituição como: dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, deficiência motora, deficiência visual, deficiência auditiva, trissomia 21, paralisia cerebral, microcefalia e esquizofrenia. Nesta parte irei também retratar a deficiência e a atividade física, e, mais em concreto, o que é a atividade física adaptada, o controlo do fator de risco, os benefícios e qual a importância da atividade física. A parte III é referente às atividades desenvolvidas durante este estágio, como o Boccia; Basquetebol; Hidroterapia; Hipoterapia/equitação terapêutica e Equitação Desportiva; e Grupo de Danças e Cantares. Por fim, na parte IV irão ser apresentadas as reflexões finais que contêm as competências adquiridas com as conclusões o estágio.

Parte I

**CARACTERIZAÇÃO
LOCAL DE ESTÁGIO E
CIDADE DA GUARDA**

1. Caracterização a Guarda

A cidade da Guarda é uma cidade portuguesa que é constituída por três freguesias urbanas com cerca de 26 565 habitantes, está inserida no concelho homólogo com cerca e 712,11 km² de área e 42 541 habitantes.

Esta cidade é capital de distrito, com 14 concelhos (Figura 1), e cerca e 55 freguesias (Figura 2). Localizada entre a Serra da Estrela e a principal fronteira terrestre do país, Vilar Formoso. Situada a 1056 metros de altitude, sendo a cidade mais alta de Portugal Continental.

Possuindo acessos rodoviários muito importantes, como a A25, que liga Aveiro a Vilar Formoso, fronteira com Espanha, a A23 que faz ligação com Torres Novas, e por fim o IP2 que liga a cidade da Guarda a Bragança. A nível ferroviário, podemos encontrar na cidade a linha da Beira Alta, que se encontra em perfeitas condições, permitindo assim a boa circulação de comboios.



Figura 1 - Mapa do distrito da Guarda

Conhecida como a cidade dos 5 F's e a sua origem tem várias explicações. A mais conhecida diz que estes significam:- Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa.

Fonte: Retirada do site www.google.com

É Forte devido à torre do castelo, às muralhas e à sua posição geográfica; Farta devido à riqueza do vale do Mondego; Fria devido à proximidade em relação à Serra da Estrela; Fiel porque Álvaro Cabral recusou entregar as chaves da cidade ao rei de Castela durante a crise de 1383/85; e por fim Formosa pela sua beleza natural.



Figura 2 - Mapa das freguesias da Guarda

Fonte: retirada do site www.google.com

A Guarda é superior ao Vale do Mondego, insere-se no último contraforte Norte da Serra da Estrela é a cidade mais alta de Portugal, quanto à altitude da área urbana do município, com altitude máxima de 1.056 metros.

O clima da cidade é temperado, com influência mediterrânica, visto que no verão há uma curta estação seca. Os meses mais quentes são Julho e Agosto, e os meses mais frios são janeiro e fevereiro. É considerada uma das cidades mais frias de Portugal, experimentando em alguns dias do ano precipitações de neve e ate mesmo temperaturas negativas.

2. Breve Caracterização da Instituição Acolhedora

A Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda (CERCIG) foi fundada no dia 21 de Julho de 1977, recebendo os seus primeiros alunos no ano letivo de 1977/1978.



Figura 3 - Instalações CERCIG

Fonte: foto fornecida pela instituição

Devido às necessidades de procurar soluções que preparassem os alunos para a vida ativa levou à construção, em 1985, de instalações na Quinta da Torre, destinada a dar formação pré-profissional nas áreas de agropecuária e hortofloricultura.

No ano de 1991, com o apoio da Segurança Social, foi criado o Centro de Atividades Ocupacionais e, em 1996, foi aberto o Centro de Reabilitação Profissional, subsidiado pelo Centro de Emprego e Formação Profissional com vista à oferta de formação específica com prática/oficinal.

Presentemente a CERCIG possui os seguintes serviços: - CAO (Centro de atividades Ocupacionais), CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), CATL (Centro de atividades de tempos livres) Valência Educativa, Intervenção Precoce (IP), Centro de Reabilitação Profissional (CRP) / Centro de Recursos Local (CRL), Centro de Recursos Terapêuticos (CRT), Unidades Residenciais de Apoio ao Emprego (UR's), Quinta Pedagógica e Centro Equestre e ainda possui um protocolo RSI (Rendimento Social de Inserção) que dá resposta a pessoas individuais e famílias em situação de pobreza e exclusão social.

A instituição, CERCIG, é constituída por: secretaria; bar; cantina; múltiplas casas de banho; sala de informática; lavandaria; sala de reuniões; gabinete de apoio Psicossocial; salas de fisioterapia e terapia da fala; sistema da gestão e qualidade; duas salas de rendimento social; sala de atividades motoras adaptadas; piscina; dois balneários e por um salão.

Missão

A CERCIG tem como missão “*promover de forma sustentável e inovadora, a intervenção junto dos cidadãos com deficiência e/ou incapacidades e suas famílias e outros grupos vulneráveis, de forma a proporcionar a sua Inclusão Social e melhoria da qualidade de vida*”.

População Alvo

- São os cidadãos da região da Guarda, portadores de algum tipo de deficiência ou Necessidades Educativas Especiais quem usufrui dos serviços existentes na CERCIG;
- As crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, portadores de deficiência, a frequentar o ensino especial da CERCIG ou das escolas de ensino regular, podem fazer uso da valência educativa;
- Os jovens e adultos portadores de deficiência, com idades superiores a 16 anos, podem frequentar o centro de atividades ocupacionais;
- O centro de reabilitação profissional é frequentado por pessoas com deficiência com idade igual ou superior a 16 anos, com escolaridade obrigatória.

Segue-se um quadro com as deficiências existentes na CERCIG.

Quadro 1 - Deficiências existentes na CERCIG

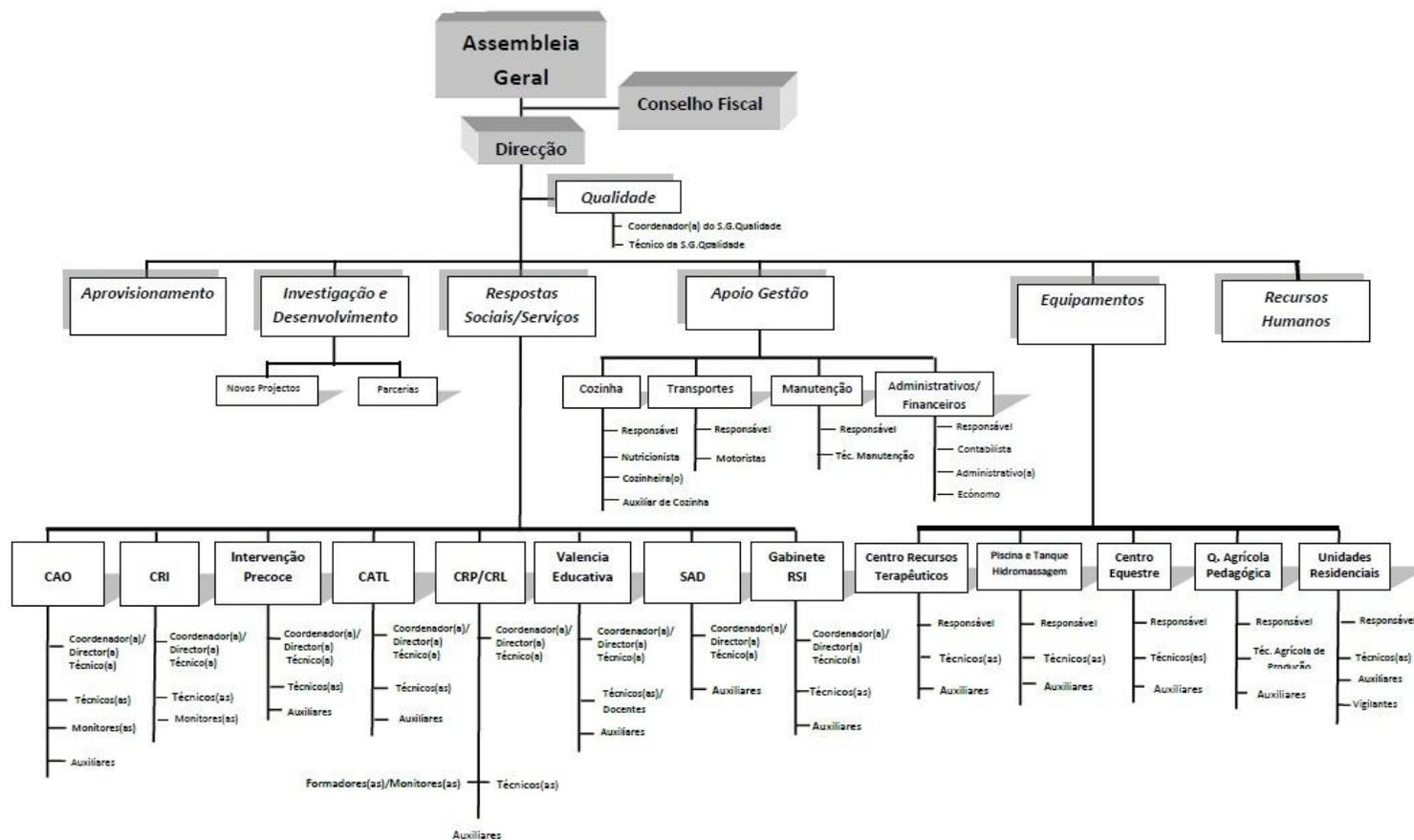
Fonte: própria com dados fornecidos pela instituição

Tipo de deficiência	Número de Utentes
Deficiência Mental	17
Esquizofrenia	3
Trissomia 21	9
Deficiência Visual	2
Deficiência Motora	4
Deficiência Auditiva	2
Paralisia Cerebral	6

Espinha Bífida	1
Sequelas de traumatismo craneo-encefálico	1
Microcefalia	2
Multideficiência	4
Síndrome Aarskorg	1
Deficiência a nível cognitivo e intelectual	1
Atraso global do desenvolvimento em comorbilidade com síndrome mioclónica	1
Síndrome do X-Frágil	1
Oligofrenia	1
Perturbação Espectro Autista	4
Epilepsia	2

Organização interna

A organização da CERCIG encontra-se descrita num organograma abaixo transcrito



Parte II
REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA

1. A pessoa com Deficiência

“A criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais; comportamento emocional e social; aptidões de comunicação e múltiplas deficiências; até o ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades" (Rosadas, 1994, p.15).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (s/d), o conceito de deficiência é algo complexo, engloba alguma incapacidade física ou mental de um indivíduo que dificulta ou limita a sua capacidade na execução de determinada/s tarefa/s e/ou ações, restringindo a sua participação em ações do dia-a-dia. Esta definição engloba todos os seres humanos, pois todos temos as nossas limitações. A diferença reside no fato de que em alguns as limitações estão mais à vista - ou por outro lado, alguns conseguem esconder melhor as suas limitações. Ou seja, no fundo, o termo da deficiência reflete a interação entre capacidades de uma pessoa e as capacidades da sociedade em que vive.

De acordo com o art.º nº 2 da Lei nº 34/2004 de 18 de Agosto, considera-se a pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.

Segundo o relatório Mundial sobre a Deficiência (2011, p.4), a deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionada. Nas últimas décadas, o movimento das pessoas com deficiência juntamente com inúmeros pesquisadores das ciências sociais e da saúde têm identificado o papel das barreiras físicas e sociais para a deficiência. A transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social foi descrita como a mudança de um “modelo médico” para um “modelo social” no qual as pessoas são vistas como deficientes pela sociedade e não devido a seus corpos. O primeiro modelo segundo Freire (2010) define a deficiência

como um defeito ou condição que requer cura. Se a cura não for possível, as pessoas são banidas da sociedade e colocadas em instituições; e o modelo social, segundo o mesmo autor enfatiza a importância de remover os obstáculos que as pessoas com deficiência enfrentam, para se tornarem participantes ativos na comunidade em que vivem, aprendem e trabalham.

O objetivo da Convenção dos direitos das Pessoas com deficiência (CDPD) - o mais recente e amplo reconhecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência, delinea os direitos civis, culturais, políticos, sociais e econômicos, e consiste em “promover, proteger, e garantir o usufruto pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. (Relatório Mundial sobre a Saúde, 2006, p.9)

O artigo 3 da CDPD delinea os seguintes princípios gerais: respeito à dignidade inerente, e autonomia individual incluindo a liberdade de fazer suas próprias escolhas, e pela independência das pessoas; não-discriminação; participação e inclusão plena e eficaz na sociedade; respeito pelas diferenças e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; igualdade de oportunidades; acessibilidade; igualdade entre homens e mulheres; respeito pelas capacidades em evolução de crianças com deficiência e respeito pelo direito das crianças com deficiência de preservar suas identidades. (Relatório Mundial Sobre a Deficiência, 2006, p.9/10)

Para Fonseca (1989), deficiente é aquele que se desvia da média em características mentais; aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais; comportamento emocional e social; aptidões de comunicação e múltiplas deficiências, necessitando a modificação das práticas educacionais ou de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Moura e Castro (2002), expressa a ideia de que as pessoas deficientes possuem uma limitação maior devido às consequências da deficiência.

A Pessoa com Deficiência é, acima de tudo, um ser humano com direito a participar com autonomia e ativamente na vida social.

1.1. Algumas deficiências existentes na CIERCIG

Nesta instituição existem muitas deficiências como referi na Parte I, na Breve Caracterização da Instituição Acolhedora. Não as vou abordar todas, uma vez que só trabalhei com algumas, e julguei por bem descrever apenas aquelas com que me deparei durante este tempo de estágio.

1.1.1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

A deficiência mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de autocontrole e de relação com o envolvimento" (Vieira & Pereira, 1996, p. 41).

Segundo Morato & Santos (2007), a AAMR – Associação Americana de Retardo Mental, mudou o seu nome em abril de 2007 para AAIDD – American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, e sugeriu a terminologia de DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. A razão desta mudança deve-se ao fato de existir uma grande contestação relativamente à utilização do termo deficiência, devido ao seu construto estigmatizante (Belo *et al.*, 2008) e por, nos últimos 50 anos, se verificar uma ausência de rigor concetual em relação a este conceito, de onde sobressai o domínio Psicométrico em detrimento da importância que se deveria atribuir ao domínio Adaptativo, bem como o facto de se procurar melhorar a compreensão do conceito deficiência.

Assim, segundo Louro *et al.* (2007), a definição proposta pela AAIDD, em 2007, para a DID é caracterizada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos em três domínios fundamentais: concetual,

social e prático. Esta DID deverá surgir antes dos 18 anos de idade (Belo *et al.*, 2008; Morato & Santos, 2007).

A OMS (1968) define deficientes mentais como “indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos. Esta organização a deficiência classifica-se da seguinte maneira: atraso mental profundo (QI abaixo de 20); atraso mental grave (QI entre 20 e 40); atraso mental moderado (QI entre 35 e 49) e atraso mental ligeiro (QI entre 50 e 70).

Segundo Albuquerque (1996), tem sido difícil arranjar uma definição para deficiência intelectual. A heterogeneidade da população habitualmente diagnosticada como deficiência intelectual, em termos de etiologia, características comportamentais, necessidades educativas, revela que se trata de um problema teórico-prático complexo, multideterminado e multidimensional.

De acordo com Marina Almeida (2007) a deficiência intelectual ou atraso mental é uma patologia que apresenta certas limitações a nível mental no desempenho das tarefas, na comunicação, no relacionamento social entre outras. Estas limitações provocam uma maior lentidão a nível da aprendizagem do sujeito. Devido a estas limitações as crianças com atraso cognitivo podem precisar e mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para saber cuidar de si próprio.

Recorrendo às palavras de Binet (1908): *“Toda a abordagem ao conceito de deficiência mental decorreu da institucionalização da escolaridade obrigatória, falando-se de inteligência em função de critérios académicos: (...) o pensamento e a aprendizagem eram aptidões dependentes da função normal e intacta do sistema nervoso (SN), cuja possibilidade de medida tinha de passar pela aplicação de testes...”*. (Morato *et al.*, 1996, *cit.* por Morato & Santos, 2002, p. 27).

A AAMD -American Association of Mental Deficiency- 1972- 1992, definiu a deficiência mental como: *“(...) um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, manifestado durante o período de desenvolvimento e associado a um*

défice no comportamento adaptativo” (Grossman, 1983, *cit.* por Pacheco & Valência, 1997), p.9).

Segundo Albuquerque (1996) são quatro as conceptualizações da deficiência intelectual: défice intelectual; défice intelectual e défice no comportamento adaptativo; défice cognitivo e défice socialmente definido.

1.1.2. Deficiência Motora

Rodrigues (1983), considera a deficiência motora como uma perda de capacidades, afetando diretamente a postura e/ou movimento. Refere ainda que é fruto de uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas reguladoras e afetoras do movimento do sistema nervoso.

Assim, a deficiência motora caracteriza-se por um distúrbio da estrutura anatómica ou da função que interfere na movimentação e/ou locomoção do indivíduo (Teleford & Swrey, 1978; Seman & Depauw, 1982).

Por outro lado, Mattos (1992), refere que os problemas neurológicos interferem na motricidade pois afetam a estrutura ou mesmo a função do corpo.

Segundo a Tabela Nacional de incapacidade (Decreto-Lei nº 341/93), considera-se uma pessoa portadora de deficiência motora, com carácter permanente, quando apresenta ao nível dos membros superiores ou inferiores uma incapacidade igual ou superior a sessenta por cento.

Deficiência motora é uma disfunção física ou motora, que poderá ter carácter congénito ou adquirido. Esta disfunção irá afetar o indivíduo, no que diz respeito à sua mobilidade, coordenação ou à fala. Este tipo de deficiência pode ocorrer de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e ainda de mal formação.

1.1.3. Deficiência Visual

Segundo o Instituto Benjamin Constant (2005), a deficiência visual é a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos, com carácter definitivo, não sendo suscetível de ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes e/ou tratamento clínico ou cirúrgico. Podemos ainda distinguir os portadores de cegueira e os de visão subnormal.

Segundo a Fundação Dorina Nowill (s/d) a deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: cegueira, há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita; baixa visão ou visão subnormal, caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais.

Segundo critérios estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (s/d) os diferentes graus de deficiência visual podem ser classificados em: baixa visão, que é compensada com o uso de lentes de aumento, auxílio de bengalas e treinos de orientação; próximo à cegueira, quando a pessoa ainda é capaz de distinguir luz e sombra, mas já emprega o braile para ler e escrever, utiliza recursos de voz para acessar programas de computador, move-se com a bengala e precisa de treino de orientação e mobilidade; e cegueira, quando não existe qualquer percepção da luz, o sistema braile é utilizado, a bengala e os treinos de orientação e mobilidade são fundamentais.

O diagnóstico de deficiência visual pode ser feito muito cedo, exceto nos casos de doenças degenerativas como a catarata e o glaucoma, que evoluem com o passar dos anos.

1.1.4. Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva, conhecida como surdez, consiste na perda parcial ou total da capacidade de ouvir, isto é, um indivíduo que apresente um problema auditivo. É considerado surdo um indivíduo cuja audição funciona no seu dia-a-dia, e é considerado parcialmente surdo todo aquele cuja capacidade de ouvir é funcional com ou sem prótese auditiva. A deficiência auditiva é uma das eficiências contempladas e integradas na NEE.

Segundo a OMS (s/d), a surdez tem três pontos: a perda auditiva, que é a diminuição de sensibilidade de qualquer nível de audição que é denominado como perda de audição; e a surdez, que é a perda profunda ou total de audição.

Para Perret e Batshaw (1990) denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.

Pimenta (2001, p.24) diz que *“a surdez deve ser conhecida como apenas mais um aspeto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente. Eu nasci surdo e, como só se perde aquilo que se tem, nunca perdi a audição, pois nunca a tive. Eu tenho direito de viver assim e o mundo tem o dever de aceitar minha diferença.”* As características no deficiente auditivo estão claramente determinadas pela ausência total ou parcial da audição.

1.1.5. Trissomia 21

A trissomia 21 ou Síndrome de Down é uma anomalia genética conhecida cientificamente como trissomia do cromossoma 21. Por outras palavras, cada célula do corpo possui 46 cromossomas, divididos entre 23 pares. Se o par número 21 “acolher” 3 cromossomas em vez de 2, desencadeará o processo de malformação cromossômica.

Esta anomalia tem como principais consequências o atraso do desenvolvimento das funções motoras e mentais, além das dificuldades de expressão e raciocínio abstrato. A nível físico, os bebés portadores dessa anomalia são mais flácidos, aprender a falar, andar e sentar mais tarde que as outras crianças.

Segundo a perspectiva da Fundació Catalana de Síndrome de Down (1996, p.2) “*o Síndrome de Down é um conjunto de sintomas e sinais diversos que se manifestam no desenvolvimento global da pessoa desde a sua conceção, por causa do excesso de material genético no cromossoma 21*”.

É importante realçar que a trissomia 21 ou síndrome de Down pode ter diferentes origens. Segundo a opinião de diferentes autores, existem diferentes formas de trissomia 21, mas as mais conhecidas são a Trissomia Regular, Trissomia por Translocação e Trissomia por Mosaico.

- Trissomia Regular – Nestes casos os pacientes apresentam em todas as suas células 47 cromossomas e não 46, e o cromossoma extra é do par 21.
- Trissomia por Translocação – nestes casos, o paciente apresenta o número normal de cromossomas em todas as suas células, mas no entanto, ele tem um pedaço a mais do cromossoma 21 aderente a um outro cromossoma.
- Trissomia por mosaico – nestes casos, algumas células exibem cariótipos normais e outras trissomia regular do cromossoma 21, ou seja, enquanto algumas células apresentam 46 cromossomas, outras apresentam 47.

1.1.6. Paralisia Cerebral

A paralisia cerebral é definida como uma desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo. (...). A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais. Esta deficiência motora central está frequentemente associada a problemas de fala, visão e audição, com vários tipos de distúrbios da percepção, um certo grau de retardo mental e/ou epilepsia. (Bobath, 1984, p.1)

Paralisia cerebral é uma “desordem permanente e não imutável da postura e do movimento, devida, a uma disfunção, do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos” (Cahuzac, M, 1985, p.293).

De uma forma mais simplificada podemos dizer que paralisia cerebral (PC) é uma deficiência motora ocasionada por uma lesão no cérebro.

Segundo Souza (1998, p.18) Quando uma criança tem paralisia cerebral deve-se perceber com as seguintes características típicas: alterações no desempenho motor ao andar, não usar as mãos para comer, ao escrever, ao se equilibrar, ao falar, ao olhar ou qualquer outra atividade que exija controlo do corpo e coordenação motora adequada, assim como comprometimentos das funções neurovegetativas (como a sucção, mastigação e deglutição).

Essas crianças podem apresentar deficiências sensoriais e intelectuais, ou seja, dificuldades para ver, ouvir, assim como para perceber as formas e texturas dos objetos com as mãos, além das dificuldades motoras. Uma criança poderá ter a movimentação pouco afetada e apresentar sérias dificuldades intelectuais, como pode também acontecer o contrário. É importante ressaltar que, mesmo com muitas definições dadas ao termo paralisia cerebral, todos os autores assinalam algumas características de fundamental importância para a compreensão dessa disfunção cerebral: a paralisia cerebral não é doença, mas uma condição especial, que ocorre em crianças antes, durante ou logo após o parto, e quase sempre por falta de oxigênio no cérebro; os efeitos variam de pessoa para pessoa, a PC pode resultar de movimentos desajeitados ou em controle deficiente das mãos, ou na sua forma mais severa pode afetar os movimentos globais e a fala; esta deficiência descreve um grupo heterógeno e défices motores. São utilizadas várias classificações para descrever tais défices. Deve ser feita por tipo clínico e pela divisão da localização da lesão no corpo (Souza, 1998)

1.1.7. Microcefalia

A Microcefalia é uma condição na qual a circunferência craniana é mais pequena do que o normal porque o cérebro não se desenvolveu corretamente ou parou de se desenvolver. Surge, geralmente, de transformações genéticas que interferem no crescimento do córtex cerebral durante os primeiros meses de vida intrauterina. Está, ainda associado, a Trissomia 21, síndromes cromossômicas e neuro metabólicas. Outras causas que estão na origem desta patologia são o abuso de álcool e drogas pela mãe durante a gravidez, rubéola, varicela, produtos químicos tóxicos. Pode estar presente à nascença ou surgir nos primeiros anos de idade (Charles Davis).

Para Davis os sintomas incluem défices cognitivos, atraso das funções motoras e linguísticas, distorções faciais, baixa estatura, hiperatividade, convulsões, dificuldades de equilíbrio e coordenação. No entanto, algumas crianças com microcefalia podem ter uma inteligência dentro do normal.

1.1.8. Esquizofrenia

A esquizofrenia é uma doença complexa. Especialistas de saúde mental não sabem bem ao certo a sua causa. É um transtorno mental complexo que dificulta que estes deficientes façam a distinção entre as experiências reais e imaginárias; que pensem de forma lógica; que tenham respostas emocionais normais e que se saibam comportar em situações sociais.

A esquizofrenia é um severo transtorno do funcionamento cerebral. Para Nancy Andreasen “as atuais evidências relativas às causas da esquizofrenia são um mosaico: a única coisa clara é a constituição multifatorial da esquizofrenia. Isso inclui mudanças na química cerebral, fatores genéticos e mesmo alterações estruturais. A origem viral e traumas encefálicos não estão descartados. A esquizofrenia é provavelmente um grupo de doenças relacionadas, algumas causadas por um fator, outras, por outros fatores”.

Para Gattaz a esquizofrenia é um distúrbio mental grave caracterizado por uma perda de contato com a realidade (psicose), alucinações, delírios, pensamento anormal e mudança de comportamento. A esquizofrenia como um fenômeno que ocorre em pessoas biologicamente vulneráveis, frágeis. Isso leva que pessoas portadoras desta doença tenham dificuldade em processar informação, dificuldade de atenção, e impossibilidade de enfrentar os problemas.

O aparecimento desta doença varia de pessoa para pessoa, se for caracterizada por estágio súbito é mais difícil descobrir e pode levar até anos; a evolução lenta, a esquizofrenia no grupo dos jovens adultos pode mesmo ser confundida com as chamadas crises de adolescência e por este motivo frequentemente desvalorizada.

2. Deficiência e Atividade Física

Nesta etapa vou relacioná-las com a atividade física, descrevendo o que é a atividade física adaptada, quais os riscos da prática de atividade e também os seus benefícios, e ainda, a importância da atividade física.

2.1. Atividade Física Adaptada

A atividade física para pessoas com necessidades especiais tem vindo a ser alvo das mais variadas atenções. Como é o exemplo da Carta Europeia do Desporto: as Pessoas Deficientes (1988), do conselho da Europa, que reconhece a atividade física como “um meio privilegiado de educação, valorização do lazer e integração social.

Vários autores (Doll-Tepper (1995), Lindstrom (1986), Storm (1980)) consideram que a atividade física adaptada está limitada aos indivíduos eficientes reconhecidos pela OMS e expressa-se em três dimensões: recreativa, competitiva e terapêutica (Marques *et al.*, Revista Portuguesa Ciências do Desporto, 2001, p.73)

Segundo Sónia Moreira (2004, p.11) este termo não pode ser definido, sem primeiro se dizer o que é Atividade física. Atividade Física é todo e qualquer tipo de

movimento corporal produzido pela contração muscular que promove o consumo e energia.

A atividade física é definida como todo e qualquer movimento corporal produzido pela contração músculo-esquelética resultando num gasto energético.

Para Bouchard e Shephard (1994), a atividade física é a componente mais variável de todos os fatores que influenciam o gasto energético diário e a ausência desta origina uma maior acumulação energética, o que pode ser um fator para o desenvolvimento da obesidade.

A atividade física são todas as tarefas diárias, o lazer, a manutenção e a competição. No entanto todos sabemos que o estilo de vida é cada vez mais sedentário, devido ao uso crescente de tecnologia que está a causar elevados níveis de inatividade física.

A Atividade Física Adaptada não é mais do que adaptar o exercício ao indivíduo. Esta adaptação é necessária quando se trata de populações especiais, como os idosos, grávidas, pessoas com deficiência, etc.

Todos necessitam de atividade física incluindo as pessoas com deficiência, para este tipo e população é bastante salutar, uma vez que para além dos benefícios físicos que lhes proporciona, existem também benefícios a nível social, como é exemplo a oportunidade de conviver com a população dita normal, o que pode levar a uma maior inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, e também benefícios psicológicos, como por exemplo levar a um aumento da autoestima.

Para Marques (2000) a Atividade Física para pessoas com deficiência é importante para o processo de reabilitação integração social, uma vez que esta contribui para vários fatores: aceitação da sua própria deficiência; valoriza e divulga as suas capacidades físicas; reforça a autoestima e combate as atitudes pessimistas.

A atividade física para esta população é uma forma de educar o potencial motor já existente, não é só de atividades codificadas, mas através da adaptação de atividades de acordo com as necessidades do indivíduo. O que se deve adaptar é o jogo nas diferentes modalidades, o processo de transmissão de informação (estratégias de

ensino). Devemos adaptar tendo em conta a especificidade de cada um, a sua motivação, emoção, nível de realização, compreensão.

2.2. Controlo do fator de risco

O exercício pode trazer complicações a longo prazo, por exemplo os diabetes. Em adultos, o exercício pode originar angina de peito, infarto do miocárdio, arritmias cardíacas ou morte súbita. Para haver segurança, deve ser feita uma triagem cuidadosa em adultos para as complicações em longo antes de prescrever um programa de exercício de intensidade moderada a vigorosa (Frontera, Dawson & Slovick, 1999).

Lesões das articulações e dos tecidos moles podem ocorrer quando os pacientes com neuropatia periférica realizam exercícios vigorosos (Frontera, Dawson & Slovick, 1999).

Os fatores e risco da doença física são: violência; acidentes desportivos ou de trabalho; tabagismo; maus hábitos alimentares; uso e drogas; sedentarismo; epidemias; agentes tóxicos e falta de saneamento básico. Os fatores de risco da doença visual são os seguintes: o histórico familiar com deficiência visual ou doenças de carácter hereditário; histórico pessoal de diabetes, hipertensão arterial; senilidade (catarata); a não realização de cuidados pré-natais e prematuridade. Na deficiência intelectual temos várias causas e riscos, pré-natais: desnutrição interna; má assistência na gestação; doenças infecciosas; causas genéticas. Fatores de perinatais: má assistência no parto e traumas; prematuridade. Nas causas pós natais temos: desidratação; infeções (exemplo sarampo); intoxicações (envenenamento); acidentes de trânsito, carro afogamento, quedas, etc. Na deficiência auditiva os fatores são: antecedentes familiares de deficiência auditiva; infeções congénitas; baixo peso da criança; asfixia severa no nascimento; alterações craniofaciais; meningite; permanência na incubadora; alcoolismo ou uso e drogas pelos pais durante a gestação (Portal de Deficiente em Ação)

Segundo Alves e Lima (2008) o principal risco da atividade física ou do desporto inadequado são as lesões músculo-esqueléticas: fraturas, osteocondrites,

tendinite, escoliose, osteocondrite, espondilose e espondilolistese. As cartilagens de crescimento estão mais vulneráveis a lesões de acordo com a etapa do desenvolvimento.

(Revista Paul Pediatra, 2008)

2.3. Importância da Atividade Física

A Organização Mundial de Saúde – OMS (2011) – reconhece a grande importância da atividade física para a saúde física, mental e social, capacidade funcional e bem-estar dos indivíduos na comunidade. Aponta para a necessidade de políticas e programas que levem em conta as necessidades e possibilidades das diferentes populações e sociedades, com o objetivo de integrar a atividade física ao dia-a-dia de todas as faixas de idades, incluindo mulheres, idosos, trabalhadores e portadores de deficiências, em todos os sectores sociais, especialmente na escola, no local de trabalho e nas comunidades.

Para Sónia Moreira (2004) se há muitos anos a prática regular de desporto para a pessoa com eficiência era vista como algo prejudicial, hoje em dia o desporto adaptado tomou proporções a nível da recreação e até ao competitivo. Todos sabemos que as alterações das capacidades funcionais dão origem a mudanças na performance destes atletas, mas tal como nos atletas dito normais existem muitos benefícios.. Em casos muito específicos o desporto é uma forma de evitar danos a nível da mobilidade ou seja: rigidez articular, deformidades ortopédicas, problemas tróficos, o aumento do tónus, as dificuldades que existem no movimento e evitando posturas e atitudes viciosas, etc.

A prática regular desportiva potencializa condições para uma boa performance, assim no desporto para a pessoa com deficiência de acordo com o tipo e grau de lesão, poderá obter e potencializar as mesmas competências. Então neste contexto, pode perceber-se o papel importante e preponderante na deficiência, beneficiando de uma melhor qualidade de vida, pois irá também contribuir para a sua reabilitação/habilitação, ao permitir melhorar as suas competências motoras e facilitando uma melhoria quer ao nível físico quer psicológico. Por outro lado a prática desportiva da pessoa com

deficiência contribui para a inclusão da mesma na sociedade, porque lhe permite sair do sedentarismo e proporciona-lhes uma vida social mais intensa.

(Sónia Moreira)

Segundo Rodrigues (2006) a atividade física adaptada tem como objetivos proporcionar alegria e prazer aos seus participantes. O mesmo considera a alegria como o elemento básico e fundamental dessas atividades, garantindo que os participantes se sintam realizados e satisfeitos em vencer sua própria deficiência. A cooperação entre os profissionais de diversas áreas, é muito importante para a melhoria do ensino da atividade física adaptada, além, da formação básica sobre a atividade física adaptada para todos os profissionais da saúde, educação, ciências do desporto, fisioterapia e terapia ocupacional.

A importância da atividade física para a Organização Mundial da Saúde (s/d) engloba os seguintes pontos:

- A atividade física regular ajuda a manter um corpo saudável. Uma pessoa ativa tem menos probabilidades de ter problemas cardiovasculares, de depressão, pressão alta, aparecimento de diabetes, entre outros;
- A atividade física não precisa de ser confundida com a prática de desporto, uma vez que é qualquer movimentação corporal que gasta energia, como por exemplo uma caminhada, jardinagem, limpeza de casa, dança, entre outros;
- As atividades moderadas e intensas trazem benefícios. A intensidade varia de pessoa para pessoa e depende no nível físico de cada um;
- As pessoas sedentárias devem começar com pequenas quantidades e atividade física e aumentar gradualmente a frequência, duração e intensidade ao longo do tempo;
- As atividades devem ser distribuídas de intensidade leve e moderada. Recomenda-se 30 minutos de exercícios diários, acumulados em períodos de 10

minutos e em todos os dias da semana. Essa recomendação poderia ser de 20 minutos por dia, duas vezes na semana e em atividades vigorosas e intensas.

A UNESCO estabelece que a prática da Educação Física é um direito fundamental de todos e que os programas devem dar prioridade aos grupos menos favorecidos no seio da sociedade (Carta Internacional de Educação Física de Desportos 1978); a Educação Física e o Desporto evidenciam o potencial das pessoas portadoras de deficiência, influenciando positivamente no processo de imagem e a valorização das mesmas pela sociedade; as pessoas portadoras de deficiência têm procurado cada vez mais a participação em atividades de Educação Física, Desportos e Lazer (CARMO, 1991, p. 145).

A ausência do exercício físico, ou seja, a inatividade do exercício físico pode levar a consequências fisiológicas, desde patologias cardiovasculares, debilitação do sistema imunitário, entre outras; consequências psicológicas como a baixa autoestima, insónias, ansiedade, depressões que são problemas psíquicos; consequências sociais como o exemplo do isolamento.

A Organização Mundial de Saúde aponta como um estilo de vida ativo uma das principais formas de prevenir doenças, manter o funcionamento cognitivo e promover a integração do ser humano na sociedade.

2.4. Benefícios da Atividade Física

Para José Ferreira (2011) os efeitos positivos da prática desportiva em grupos com deficiência estão divididos em três grupos: a nível fisiológico, psicológico e sociológico. (Ferreira, Revista Horizonte Vol. XXI – nº126)

O portador de deficiência encontra no desporto uma forma de combater a inatividade física, libertar stress, frustrações e seguranças acumuladas no dia-a-dia, resultantes das diferentes situações pelo qual são confrontados diariamente.

A nível fisiológico, segundo Shephard (1990) a redução da diferença existente entre aquilo que é fisiologicamente possível e a satisfação das necessidades e exigência

do organismo decorrentes num estilo de vida independente. Existem vários fatores entre os fisiológicos:

- Melhoria da resistência aeróbia

Nos indivíduos com deficiência os benefícios do treino aeróbio são mais profundos, desempenhando um papel importante na manutenção da independência do indivíduo, na manutenção ou na melhoria da sua capacidade funcional e do nível de mobilidade.

Figoni (1995) diz que é essencial a prática regular de exercício em pessoas com deficiência, sendo uma prática vital para a prevenção da entrada no ciclo de Decréscimo da Funcionalidade em função da inatividade.

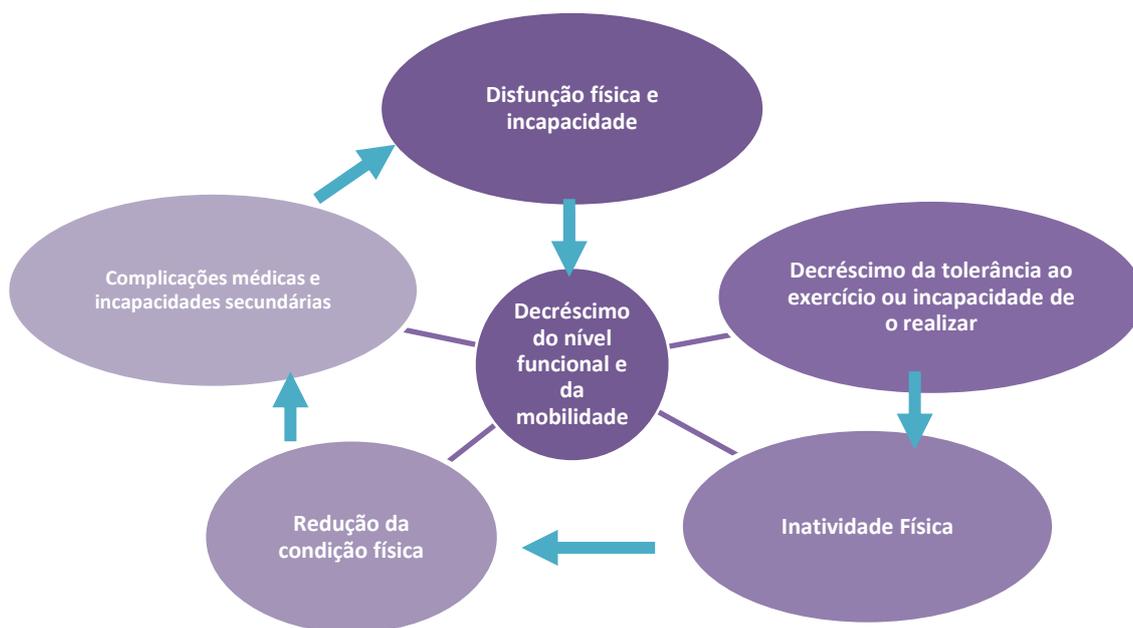


Figura 4- Ciclo de decréscimo da funcionalidade do indivíduo com deficiência em função da inatividade

Fonte: Revista Horizonte Vol. XXI – nº 126

- Transporte de oxigénio

Os principais benefícios do trabalho aeróbio ao nível a melhoria de transporte de oxigénio, e indivíduos com deficiência, decorrem da resposta da circulação arterial ao exercício físico através de um conjunto de adaptações fisiológicas.

- Consumo de oxigénio

Muitos estudos apresentam fortes evidências de que a condição cardiorrespiratória do indivíduo com deficiência mental pode apresentar melhorias significativas quando proporcionadas a condições adequadas de treino aeróbio (Andrew, Beck & MacDonalds, 1979)

- Melhoria da função muscular

A função muscular desempenha um papel importante no dia-a-dia do indivíduo com deficiência, em particular e todos aqueles que dependem diretamente a utilização de uma cadeira de rodas ou de canadianas para se deslocarem

Os principais benefícios são: o aumento da força; aumento da resistência; crescimento e fortalecimento dos ligamentos, tendões, cartilagem, tecidos do interior do músculo; bem como o aumento dos conteúdos minerais ósseos. (Falkel & Falkel, 1985)

Nos indivíduos com Trissomia 21 o treino de força ajuda para na melhoria do controlo da mesma, como na melhoria da coordenação muscular na realização de diversos movimentos.

- Melhoria da flexibilidade articular

Segundo Surburg (1995) a flexibilidade condiciona a performance do indivíduo com deficiência, tanto no campo desportivo como na realização de atividades na vida diária.

Os benefícios da melhoria de flexibilidade a indivíduos com deficiência são muito vastos e prendem-se fundamentalmente com a melhoria da performance

no desempenho de atividades da vida diária; aumento da independência e na melhoria da mobilidade articular; manutenção ou melhoria da postura e até do próprio equilíbrio; prevenção de lesões e melhoria da capacidade de execução de exercícios dinâmicos.

- Manutenção do conteúdo mineral ósseo

Num estilo de vida sedentário, em que a inatividade surge como característica fundamental muito frequente nas deficiências sensoriais e em alguns tipos de deficiência motora bem como na mental profunda, é frequente encontrar indivíduos que apresentam uma progressiva perda de cálcio a qual os deixa vulneráveis na ocorrência de fraturas.

- Manutenção da percentagem de gordura corporal

A inatividade associada a um estilo de vida sedentário, tão frequente na população com deficiência conduz com o aumento da idade, a um aumento de percentagem de gordura.

A prática de exercício controla o aumento de massa gorda.

O nível psicológico associando-se à prática de exercício regular num indivíduo com deficiência vai fazer com que este suporte tensões, controle níveis de ansiedade e ultrapasse até depressões.

O indivíduo melhora a autoestima, autoconfiança, bem como a própria motivação para o desempenho de diferentes tarefas, quer sejam de caráter desportivo, recreativo, lúdico e ou profissional.

No caso de praticantes com deficiência e devido à menor diversidade e oportunidades de vivências proporcionadas no contexto social, a prática desportiva adaptada apresenta um potencial de experiências bem mais importante, quando comparado com outros praticantes “ditos normais”. Assim a participação em atividades

desportivas ou recreativas são uma forma de melhoria tanto a nível físico como domínio social. (Blinde & Taub, 1999; Blinde, Taub, & Lingling, 1994; Valliant et al., 1985)

Os praticantes portugueses de desporto em cadeiras de rodas apresentam valores médios mais baixos para a autoestima quando comparados com os colegas de basquetebol sem deficiência motora, mas também quando comparados com outros grupos sedentários com deficiência física.

A nível Sociológico, é através da socialização que os indivíduos com deficiência aceitam as regras e cumprem as expetativas da sociedade em que estão inseridas, utilizando-as no modo como cada um deve atuar e se deve comportar face às diferentes situações de interação (Williams, 1993),

A atividade física, a saúde e a qualidade de vida são pontos que estão todos interligados entre si. O corpo humano foi concebido para se movimentar e como tal necessita de atividade física regular de forma a evitar doenças. Um estilo de vida sedentário constitui um fator de risco para o desenvolvimento de diversas doenças crónicas, incluindo doenças cardiovasculares. Como já foi referido em cima uma vida ativa acarreta muitos benefícios como sociais e psicológicos, existindo assim uma ligação direta entre a atividade física e a média de esperança de vida, pois quem fez atividade tende a viver mais do que a população inativa. O nosso corpo através de consequência da atividade física regular, passa por alterações morfológicas e funcionais que podem evitar ou adiar o surgimento de várias doenças. Quem têm uma vida fisicamente ativa pode obter um conjunto de benefícios para a saúde, incluindo os seguintes:

- Redução do risco de doença cardiovascular;
- Prevenção e controlo da tensão arterial;
- Bom funcionamento cardiopulmonar;
- Controlo das funções metabólicas e baixa incidência de diabetes tipo II;
- Controlo de peso e diminuição de risco de obesidade;
- Diminuição de risco de cancro, como da próstata e o cólon;
- Prevenção da osteoporose;
- Manutenção e melhoria da força, resistência e equilíbrio;

- Diminuição do risco e depressão;
- Diminuição dos níveis de stress e melhoria da qualidade de sono;
- Melhoria a imagem e autoestima;
- Para os adultos menos risco e quedas e prevenção de doenças crónicas associadas ao envelhecimento.

(Orientações da União Europeia para a Atividade Física, 2011, p.7)

A Organização Mundial de Saúde reconhece a grande importância da atividade Física para a saúde mental, física e social, surgindo assim como fulcro em qualquer campanha de promoção de estilos de vida orientados para a prevenção de doenças e de aumento de quantidade e qualidade de vida. Como benefícios da atividade física, podemos apontar:

- Redução do risco e morte por doença cardíaca;
- Redução do risco e desenvolvimento de diabetes;
- Redução do risco de desenvolvimento de hipertensão arterial;
- Redução de sentimentos de depressão e ansiedade;
- Ajuda a construir e a manter os ossos saudáveis, músculos e respetivas articulações;
- Promove o bem-estar psicológico.

Por outro lado, Gutman (1977) acrescenta ainda que traz benefícios terapêuticos complementados com terapias físicas e recreativas. Mais tarde, Riera (2000), menciona que a educação física é uma área que proporciona o desenvolvimento integral do indivíduo, a nível maturacional, permitindo um melhor autoconhecimento, maior participação nas atividades, convívio e saber resolver os problemas.

Em suma, Bento (2001), a prática desportiva por este tipo de pessoas assume um valor social inestimável.

Parte III
ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS

1. Objetivos

Objetivos é tudo aquilo que se deseja alcançar. O objetivo ao ser alcançado é o resultado das metas anteriormente elaboradas e de fato atingidas. De seguida irei apresentar os objetivos da instituição e pessoais.

1.1. Objetivos Estágio

A CERCIG tem como principal objetivo promover a prevenção da deficiência, diminuir e/ou minimizar as suas consequências, apoiando a respetiva família. Tem também por objetivo:

- Intervir na deteção precoce das perturbações da personalidade ou do desenvolvimento das crianças;
- Incentivar o desenvolvimento das capacidades de crianças, jovens e adultos com deficiência e/ou problemas ao nível da inserção social;
- Desenvolver atividades de apoio a pessoas com graves problemas ao nível da autonomia, visando o seu bem-estar e salvaguardando padrões de qualidade de vida;
- Combater a erradicação de preconceitos e atitudes de incompreensão ou geradoras de situações de marginalização ou exclusão social que porventura se coloquem relativamente à pessoa com deficiência;
- Desenvolver ações de informação e sensibilização junto da opinião pública a problemática associada à defesa dos direitos da pessoa com deficiência e família.

1.2. Objetivos Pessoais

Os meus objetivos individuais, que eu pretendi com o estágio foram:

- Conhecer a realidade Desportiva do Local de Estágio;
- Adquirir competências de interação com os portadores de deficiência e membros da instituição;
- Desenvolver habilidades motoras fundamentais e melhorar os níveis de coordenação durante atividades de trabalho, lazer ou autocuidados;

- Promover a integração sensório-motora ajudando os alunos na procura do movimento podendo originar movimentos exploratórios e reduzir movimentos estereotipados;
- Melhorar ou diminuir problemas posturais devido a disfunções do tónus muscular ou problemas ortopédicos;
- Ensinar comportamentos sociais que promovam a aceitação, inclusão, disciplina e compreensão de regras, reduzindo o isolamento e problemas como a agressividade ou passividade;
- Adquirir competências de intervenção profissional.

2. Metodologia Aplicada

A metodologia aplicada utilizada neste estágio foi a seguinte:

Nas aulas de Hipoterapia/ Equitação terapêutica e Equitação Desportiva comecei com observação de aulas, uma vez que nunca tive uma grande ligação com cavalos e nunca tinha participado neste tipo de aulas em conjunto com pessoas com deficiência. Comecei por observar e, ao mesmo tempo, acompanhar a minha orientadora para mais tarde passar à orientação e, por fim, a orientar e lecionar sozinha algumas vezes. Na aula de Grupo de Cantares apenas observava a aula de Rancho, apesar de ter praticado duas ou três vezes substituindo a alguém que faltava. Nas aulas de Boccia comecei por observar tendo chegado a orientar e participar.

Como coorientadora e participante, nas aulas de Hidroterapia, após poucas semanas o início do estágio fiquei responsável com a outra estagiária, em orientarmos alguns alunos e, se fosse necessário a Orientadora transmitia o que era preciso fazer.

No início do estágio nomearam-me para orientadora de Basquetebol, o que aceitei com muito bom agrado e desempenhei até ao final do mesmo.

3. Atividades Desenvolvidas durante o Estágio

Neste item é referida a descrição das atividades físicas adaptadas desenvolvidas neste tempo de estágio na instituição da CERCIG. Irei mostrar no quadro seguinte com o tipo de população com que trabalhei:

Quadro 2 - Tipo de deficiências que trabalhei no estágio

Fonte: Informação dada pela instituição

Tipo de deficiência	Número e Utentes
Deficiência Mental	7
Esquizofrenia	1
Trissomia 21	5
Deficiência Visual	1
Deficiência Motora	2
Deficiência Auditiva	1
Paralisia Cerebral	4
Espinha Bífida	1
Sequelas de traumatismo craneo-encefálico	1
Microcefalia	2
Multideficiência	2
Síndrome de Aarskorg	1
Deficiência a nível cognitivo e intelectual	1
Oligofrenia	1
Epilepsia	2

3.1. Atividades de caráter contínuo

3.1.1. Boccia

Este jogo é de precisão, em que são arremessadas treze bolas, seis de couro azuis e seis vermelhas, com o objetivo de as colocar o mais perto possível de uma bola branca chamada de “jack” ou bola alvo.

No salão da CERCIG, está marcado um campo de boccia, cuja área de jogo mede 6m de largura por 12,5m de comprimento e era nele, que o professor Pedro Bessa orientava as aulas referentes ao boccia. Nestas realizavam-se jogos de boccia entre os alunos, com a finalidade de melhorar a precisão e coordenação motora dos mesmos e também estimular a parte cognitiva de cada aluno, levando-os a constituir raciocínios para procurar obter a decisão correta.

Durante todos os jogos a minha função era a de treinador, onde tentava ajudar os alunos, dava feedbacks positivos de forma a motivá-los e a escolher a decisão correta e ao mesmo tempo auxiliava-os durante o jogo.

Objetivos gerais da modalidade: medidas do campo; objetos pertencentes ao jogo; formato da competição; regras do jogo e pontuação.

Objetivos específicos da modalidade: dizer o número total de bolas; dizer o número total de bolas por cor; conhecer quantos tipos de divisão por equipa existem; dizer o número de parciais por jogo; dizer número de bolas por jogador; dizer quem realiza o primeiro lançamento da primeira bola para dentro do campo; dizer quem realiza os lançamentos das restantes bolas dos adversários; no final de cada parcial contar o número de ponto conquistado.

3.1.2. Grupo de Danças e Cantares

Os objetivos educacionais da dança envolvem a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal, bem como a investigação do movimento humano. Articulando-se à percepção de espaço, peso e tempo, de acordo com sua intensidade.



Figura 5- Aula de dança Rancho

Fonte: própria

Faria Júnior (1999), refere que possibilita a inclusão de pessoas com deficiência física à prática da dança, em função da temática dança sênior, dança desenvolvida para ser praticada por pessoas idosas especialmente.

As “modas” dançadas são as típicas do folclore tradicional português mas a coreografia é quase sempre adaptada conforme a resistência física dos elementos do grupo, muitos deles com Trissomia 21. Para as apresentações existem roupas da dança do rancho. O ensaio tem a duração de cerca de uma hora.

Esta atividade da minha parte foi praticamente observação, apesar de ter realizado algumas vezes a aula por falta de pessoas.

Objetivos da modalidade: aperfeiçoamento da conscientização corporal, do ritmo e da expressão dos praticantes; esta modalidade tem o enfoque lúdico e de convívio.

3.1.3. Hidroterapia

A hidroterapia ajuda os deficientes motores no melhoramento das capacidades motoras e psicológicas, através do contato com a água. Fazem vários exercícios, movimentando assim todas as partes do corpo.

Os efeitos terapêuticos dos exercícios na água estão relacionados com o alívio da dor, melhora a circulação, melhora o movimento das articulações e o fortalecimento dos músculos enfraquecidos ou paralisados.



Figura 6 - aula de Hidroterapia

Fonte: foto tirada por alunos de CM da ESECD

Nestas aulas de adaptação ao meio aquático, o objetivo principal era fazer com que os alunos perdessem o medo da água, se sentissem bem e seguros para realizar as atividades. Para isso realizámos exercícios como apanhar os “paus” que se encontravam no fundo da piscina, e onde quem tinha medo só o executava agarrado à beira da piscina, enquanto outros o faziam sem medos e executavam bem a tarefa. Este pequeno exercício ajudava também no controlo da respiração e sustentação.

Outro exercício que fizemos consistia em completar um tabuleiro com várias peças (quadrado, círculo, retângulo, losango, triângulo) e o aluno tinha de identificar a peça e coloca-la no sítio certo. Iam-se acrescentando variantes como “vai-me buscar 3 triângulos” para o aluno ir buscar e ao mesmo tempo trabalhar a memória ligando assim os números. Este tipo de exercícios são muito importantes para alunos com trissomia 21 visto que têm um grande défice de atenção e problemas na aprendizagem.

Objetivos da modalidade: melhorar a respiração e o controlo respiratório; melhorar a coordenação global; aumentar a força muscular; melhorar a motricidade fina; melhorar a lateralidade e a noção de cores; trabalhar/ melhorar o equilíbrio estático e dinâmico; trabalhar/ melhorar as recções de equilíbrio e reeducar/ melhorar o padrão de marcha.

3.1.4. Hipoterapia/equitação terapêutica e Equitação Desportiva

A hipoterapia é um método complexo de tratamento com a ajuda do cavalo, na qual o utente não vai exercer influência ativa sobre este. O objetivo é fazer com que se estabeleça uma transmissão contínua de

movimentos entre o dorso do cavalo e o cavaleiro e que o paciente se adapte a esse movimento, melhorando as capacidades a nível físico, mental e até social dos indivíduos portadores de deficiência e dos inadaptados.

A hipoterapia traz benefícios a nível físico, mental, social e emocional. O cavalo proporciona ao cavaleiro movimentos semelhantes à marcha humana conduzindo a melhorias a nível do equilíbrio, postura, controle motor e mobilidade.

Objetivos da hipoterapia : integração bilateral dos dois hemisférios; aquisições de padrões normais de postura; reeducação postural global; prevenir e tratar retrações contraturas e deformidades; facilita a capacidade de relaxamento; exercícios que estimulem o aumento da mobilidade, elasticidade de dissociação da cintura escapular e pélvica; exercícios que estimulem as reações de equilíbrio; reduz padrões de movimentos patológicos e facilita padrões normais; melhorar a coordenação motora global ou fina; melhorar a deambulação ou marcha; aumentar a resistência à fadiga e à tolerância; aumentar/manter amplitudes articulares; aumentar/manter força e tónus muscular e regularização do tónus. Objetivos quanto à área emocional: capacidade de adaptação a novas situações; estabilidade comportamental; aumento da autoestima; melhorar a motivação; melhorar a expressividade; melhorar a autoconfiança e o sentimento de competência; dependência emocional; tolerância à frustração e estímulo de sensações e percepções que incrementem afeto. Quanto à área cognitiva: definição da lateralidade; melhorar a capacidade de atenção e concentração; melhorar a capacidade de resolução de problemas; melhorar a capacidade de aprendizagem. E por fim objetivos quanto à área da comunicação:



Figura 7 - aula de Hipoterapia

Fonte: própria

melhorar a expressão oral através da nomeação de palavras do quotidiano; aumentar as vocalizações; aumentar o seu vocabulário e aumentar a capacidade de relatar experiências.

O hipismo Adaptado pode ser praticado por pessoas com vários tipos de deficiência, pois desenvolve habilidades físicas e a autoestima. A disciplina praticada a nível paralímpico é o Adestramento e segue as regras determinadas pela Federação Equestre Internacional. É praticada por pessoas portadoras de necessidades especiais que são avaliadas por uma classificadora reconhecida por esta federação.

Estas provas são mistas e os atletas são agrupados de acordo com o seu perfil e capacidades funcionais. Existem quatro graus diferentes: o grau 1 pressupõe exercícios a passo e/trote; o grau 2 exige um pouco mais de trote e algumas figuras de picadeiro com maior nível de dificuldade; o grau 3 requer exercícios nos três andamentos (passo, trote e galope); e o grau 4 pressupõe trabalho em duas pistas, com dificuldade considerável, onde a exigência em termos de equitação é maior.



Figura 8 - aula de Hipoterapia

Fonte: foto tirada por alunos de CM da ESECD

Objetivos da equitação desportiva adaptada: aprender os métodos de Equitação para preparação de provas; exigir um empenho ativo do cavaleiro, para conduzir o cavalo de determinadas maneiras até determinadas letras do picadeiro; fazer exercícios de destreza com arcos, bolas e cones; encorajar/ melhorar a tomada de decisão; promover o cumprimento das regras; desenvolver a autodisciplina; melhorar a consciência do espaço e do corpo; promover a capacidade de comunicação e intercomunicação social e aprender capacidades novas.

Nestas aulas observei e executei as tarefas sempre que me foram solicitadas, cheguei a orientar partes da aula sozinha acompanhando um aluno em cima do cavalo e fazendo perguntas a nível cognitivo, como por exemplo que cor está afixada no quadro à volta do estábulo e outras.

3.1.5. Basquetebol

Relativamente às aulas basquetebol, estas também foram sempre orientadas por mim. Eram divididas em três diferentes fases. Começávamos com a ativação funcional, seguia-se a parte fundamental da aula, eram realizados exercícios com dois objetivos, aquisição/aperfeiçoamento da técnica e de regras da modalidade e desenvolver habilidades motoras fundamentais, melhorar níveis de coordenação motora. No final das aulas realizava-se sempre jogo final que era o que os alunos gostavam mais e os motivava, por vezes havia a participação dos três professores que se encontravam na aula (eu, Professor Pedro e Telmo), o objetivo do jogo era por em prática os conhecimentos adquiridos durante a aula. Na fase de relaxamento eram realizados exercícios de alongamentos muscular.

A minha função era dar as aulas, comunicar os exercícios que se iriam desenvolver, ajudar os alunos na realização de todos os exercícios, dar feedbacks para os incentivar e corrigir, quando necessário. Os dois professores que estavam comigo na aula dirigiam-se aos alunos individualmente sempre que fosse necessário para os ajudar e incentivar.



Figura 9 - aula de Basquetebol

Fonte: Foto retirada por alunos de CM da ESECD



Figura 10 - aula de Basquetebol

Fonte: foto retirada por alunos de CM da ESECD

Objetivos da modalidade:

Aperfeiçoamento da técnica; aprendizagem das regras gerais; aperfeiçoamento do lançamento parado; aperfeiçoamento do lançamento na passada; aprendizagem de mudanças de direção (o mais simples, trocar a bola de uma mão para a outra para se desviar do adversário); drible; jogar sem driblar a bola; jogar em equipa. Tenho como objetivo melhorar os níveis de coordenação motora destes e desenvolver as habilidades motoras essenciais.

Como esta modalidade foi dirigida por mim, fui eu que estabeleci os objetivos deste desporto.

3.2. Atividades de carácter Pontual

- Dia 12 de Outubro – atuação no Vivaci com apresentação da dança “Kuduro”. Nesta manhã, os alunos fizeram uma caminhada até ao Vivaci onde apresentaram uma coreografia de Dança. A minha intervenção nesta atividade foi de observadora e participante, uma vez que acompanhei os alunos na caminhada até ao Vivaci (ida e volta) e observadora na dança;
- Dia 7 de Dezembro de 2012 – comemoração do dia internacional da pessoa portadora de Deficiência –Visita à Escola da Sequeira com demonstração de boccia, voleibol adaptado e futebol adaptado. Neste dia, os portadores de deficiência puderam conviver com as crianças desta escola onde, em conjunto, praticaram os jogos. A minha intervenção nesta atividade foi como orientadora na atividade de boccia (onde orientei e ajudei os alunos da escola da Sequeira e da CERCIG), também estive nesta atividade com os alunos a observar outras atividades
- Dia 14 de Dezembro de 2012 – Festa de Natal no Nerga (com atuação de rancho). Neste dia houve uma festa no Nerga com insufláveis para as crianças e

vários brindes que lhes foram atribuídos. Os utentes puderam usufruir e divertir-se nesta tarde com brincadeiras novas e onde fizeram uma atuação de Rancho. A minha participação nesta atividade foi responsável pelos alunos e de observação durante a sua atuação;

- 15 de Março de 2013 – Desporto Adaptado (convite dos alunos do 12º ano da Escola da Sé). Nesta tarde, a convite da escola da Sé os alunos deslocaram-se a esta onde executaram atividades desportivas adaptadas como boccia, voleibol e goalball. A minha intervenção nesta atividade foi como orientadora na atividade de goalball, onde, com as aulas na escola da Sé, fiquei a orientar os alunos da CERCIG e a minha atividade também foi de observação no resto das atividades;
- Dia 12 de Abril - Atelier de Dança Zumba. Estas aulas de Zumba foram dadas pelo meu colega André Ribeiro que respondeu ao convite. Foi uma aula que correu na perfeição e todos ficaram satisfeitos. Esta aula foi realizada pelos alunos da instituição e alguns colaboradores. Nesta atividade a minha intervenção foi participativa;
- Dia 6 de Junho de 2013 – Atelier de Dança Zumba. Esta tarde foi passada no Porto da Carne com todos os membros da CIERCG. Juntaram-se as pessoas da quinta e da instituição, e foi uma tarde de festa onde houve uma aula de Zumba dada pelo André Ribeiro. Nesta atividade a minha função foi ser responsável pelos alunos e participante.
- Houve várias sextas-feiras que, em vez de ficarmos na instituição na aula de Basquetebol, íamos para o parque realizar uma aula diferente com o jogo do mata e futebol, uma vez que no espaço fornecido não existem condições para a realização destas atividades. A minha participação nestas atividades foi de orientadora de forma autónoma e com iniciativa, e também participativa durante os exercícios.

Parte IV
REFLEXÕES FINAIS

1. Aplicação das disciplinas ao longo do percurso Académico

Este último ano foi importante para adquirir experiência no campo, mas os conhecimentos obtidos nos três anos de licenciatura, contribuíram em grande parte para o sucesso do estágio curricular, já que algumas Unidades Curriculares serviram de bases para certas atividades desenvolvidas no estágio. Como as seguintes:

1. Anatomofisiologia

Nesta unidade curricular aprendemos como funciona o nosso organismo a nível muscular, circulatório e a nível esquelético o que é fundamental para no estágio percebermos se os movimentos são bem executados.

2. Fisiologia do Exercício Físico

Esta unidade curricular ajudou a perceber o funcionamento do organismo, assim como os procedimentos utilizados pelo corpo para realizar contrações musculares, o que é necessário para que esta ocorra e a forma como estes são utilizados para que ao terminar o processo eletroquímico ocorra contração muscular.

3. Saúde, Nutrição e Desporto

Mais do que nunca, atualmente associa-se Desporto a Saúde, e para aperfeiçoamento de nós, técnicos de Desporto, é importante termos noções básicas desta mesma união, podendo assim transmitir aos nossos alunos o que de benéfico se torna a atividade que estão a executar, uma vez que se trata de uma população especial e é mais necessário e preciso. Estes benefícios irão ao encontro dos benefícios da atividade Física referenciado na parte II o relatório.

4. Atividade Física Adaptada

Uma vez que a CERCIG gira em redor de Indivíduos Portadores de Deficiência, é de salientar que Atividade Física Adaptada foi das UC mais essenciais no decorrer deste estágio, uma vez que, durante a UC aprendi características próprias de cada doença, assim como as metodologias de ensino e os benefícios da atividade física nesta população, podendo assim aplicar estes conceitos na prática do estágio.

5. A criança e a Atividade Física

A criança foi a população com quem mais lidei no estágio, e pode recorrer algumas vezes a exercícios e planos realizados nesta unidade curricular, assim como já me sentia à vontade ao estar em contato com estas e como lidar com as mesmas.

6. Atividade Física na Terceira Idade

Durante estas aulas, fomos executando aulas muito diversas recorrendo a muitos materiais, e muitas destas aulas ajudaram-me assim como já me sinto confortável com estes uma vez que me sinto capacitada para lecionar uma aula desta categoria.

7. Desportos Coletivos – Basquetebol

Como umas das atividades lecionadas no meu estágio foi Basquetebol, posso assegurar que algumas componentes técnicas, assim como metodologias apreendidas durante esta unidade curricular serviram para melhor lecionar a atividade.

2. **Ações de Formação**

Neste ponto vou referir as ações de formação que participei durante este ano letivo. É de salientar a importância das ações de formação em contexto de trabalho porque vão permitir uma maior aproximação entre os trabalhadores e a sua realidade profissional. As ações de formação são um conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão

- ***Seminário de Pedagogia***, que decorreu no Instituto Politécnico da Guarda, onde foram abordados os seguintes temas: Prática Desportiva Nos Jovens; Instrução na Competição com Jovens; Formação de Treinadores de Jovens; Valores às Práticas Desportivas de Jovens; Autoestima nas intervenções de Ensino Desportivo.
- ***Seminário de Psicologia do Exercício Físico***, que se realizou com os oradores a retratarem assuntos como: A Psicologia e o Treinador; Perspetiva Psicológica do Lazer; Da Identificação ao Desenvolvimento da Excelência no Desporto; Papel

da Psicologia na Adesão do Exercício Físico; Preparação Mental no Desporto: o Treino dos Skills Psicológicos.

3. Reflexão crítica e competências adquiridas

Nesta reflexão de Estágio na CIERCIG, relato o meu trabalho realizado durante estes nove meses, e os objetivos pessoais que desenvolvi com as pessoas com vários tipos de deficiência; os meus pontos fortes e menos conseguidos, e as competências adquiridas.

A adaptação foi fácil e rápida, mais do que estava a espera, uma vez que não iria apenas lidar com um tipo de deficiência mas várias, desde trissomia 21, esquizofrenia, problemas motores etc.

A minha relação com a Orientadora Manuela sempre foi boa o que me facilitou o trabalho, me colocou mais à vontade e também fez com que colocasse questões quando tivesse qualquer dúvida. A minha relação com a minha colega de estágio Liliana também foi excelente o que me facilitou o trabalho em grupo, na piscina, uma vez que era o único dia em que realizávamos as tarefas juntas.

Os meus objetivos pessoais e gerais eram: que estes se sentissem bem a praticar desporto e se sentissem aceites com os problemas que cada um tem. O meu objetivo era incentivá-los à prática desportiva (objetivo mais que cumprido nas aulas basquetebol, uma vez que quando me encontravam logo pela manhã de quinta-feira, só falavam do equipamento e da aula); melhorar os seus problemas posturais; e que melhorassem o seu aperfeiçoamento em relação à técnica.

Nas aulas de basquetebol os objetivos específicos eram os seguintes: aperfeiçoamento da técnica; aprendizagem das regras gerais; aperfeiçoamento do lançamento parado; aperfeiçoamento do lançamento na passada; aprendizagem de mudanças de direção (o mais simples, trocar a bola de uma mão para a outra para se desviar do adversário); drible; jogar sem driblar a bola; jogar em equipa. Tenho como objetivo melhorar os níveis de coordenação motora destes e desenvolver as habilidades motoras essenciais.

Os meus objetivos gerais foram conseguidos, o que me deixa satisfeita e realizada, uma vez que fiz um bom trabalho nesse aspeto. Quanto aos objetivos específicos do basquetebol o aperfeiçoamento técnico para a maioria não era perfeito, mas sem dúvida que melhoraram bastante durante este tempo, houve uma grande evolução tanto a nível do aperfeiçoamento do lançamento da passada (havia muita confusão na troca de pés mas ao longo do tempo esse problema foi sendo ultrapassado pela maioria), no lançamento parado também houve evolução (o lançamento já sai bem mais perfeito do que no principio), o drible apesar de não ter sido dos piores aspetos houve melhorias significativas, e sem duvida que o ultimo ponto de jogar em equipa também foi conseguido, para o final alguns já tinham a capacidade de pensar e realizar jogadas sozinhos.

Um aspeto menos positivo que eu senti em relação a esta modalidade foram as condições de trabalho, pois o local era pequeno para tantos alunos e muitos exercícios tiveram de ser adaptados ou não puderam ser realizados devido ao espaço que tinha. Esse ponto negativo foi superado alterando as estratégias e adaptando os exercícios ao espaço que tinha.

Nas aulas de Natação, mais propriamente adaptação ao meio aquático, o principal objetivo era que esses perdessem o medo e se sentissem bem, que se sentissem seguros para realizar as atividades (objetivo principal), para isso realizámos exercícios como por exemplo apanhar os “paus” que se encontram no fundo da piscina, quem tem medo só executa esse exercício agarrado à beira da piscina, enquanto que outros já o faziam sem medos e executavam bem a tarefa, este pequeno exercício ajuda também no controlo da respiração e sustentação; outro exercício que fazíamos era completar um tabuleiro com várias peças (quadrado, círculo, retângulo, losango, triangulo), o aluno tinha de identificar a peça e colocá-la no sítio certo, ia acrescentando variantes como “vai-me buscar 3 triângulos” para o aluno ir buscar e ao mesmo tempo trabalhar a memória ligando assim os números (esse tipo de exercícios são muito importantes para alunos com trissomia 21 uma vez que têm um grande défice de atenção e problemas na aprendizagem). Esses exercícios servem para eles próprios se orientarem de baixo de água. Nas aulas de natação estou acompanhada pela Orientadora Manuela e pela minha colega de estágio Liliana, a orientadora encarregava-se de uma criança e nós de outra, às

vezes chegávamos a ter uma cada uma), a orientadora no princípio orientou-nos e sempre que foi preciso dava alguma indicação.

Durante estas aulas não tive muitas dificuldades porque os alunos eram sempre os mesmos, o que facilitava o trabalho.

A seguir à Natação ia para o Salão e ajudava no que fosse necessário e no que me solicitavam.

Na equitação encontrava-me com a orientadora, observei e fiz o que me pediram, cheguei a dar a aula sozinha, a guiar a criança em cima do cavalo. Estas aulas não eram apenas para eles andarem de cavalo, mas também desenvolver o sector cognitivo, perguntando ao mesmo tempo que letra se encontra no quadro (no estábulo, nas paredes encontram-se vários quadros com Letras, uma Cor, um animal, fruto), de seguida perguntávamos a cor, depois o fruto, animal, etc... As pessoas mais desenvolvidas, uma vez dei a aula não me fiquei apenas por essas coisas simples mas tentei aperfeiçoar mais e dizia uma letra e pedia para me indicarem coisas com essa letra por exemplo um “A” e ela dizia “abelha” etc... Tínhamos outro tipo de exercícios para pessoas com problemas motores e, o exercício decorria da seguinte maneira: tínhamos 4 cones e 4 “paus”, parávamos o cavalo ao pé de um cone e pedíamos para tirar o “pau” da cor correta ao cone, e o aluno depois tinha de colocar o “pau” dentro do cone, este exercício apesar de simples para muitos era bastante complexo, devido aos seus problemas. Tínhamos uma aluna que tremia muito e isso ajudava-a a controlar. Muitos alunos também fazem esse tipo de exercício através da associação da cor uma vez que não falam.

Pontos menos conseguidos na parte de hipoterapia foi que eu nunca tinha estado em contato com cavalos, e ter de lidar com o cavalo e com uma criança com deficiência, no princípio não foi assim tao fácil devido também ao receio que tinha de intervir, uma vez que para mim era uma novidade. Ao longo do tempo fui perdendo o medo dos cavalos e sentindo-me mais familiarizada com estas aulas, e passado pouco tempo já conseguir estar sozinha e realizar o meu trabalho, apesar de estar quase sempre a minha Orientadora a ver.

No Boccia encontrava-me com o professor Pedro que era quem estava encarregue desta prática. As aulas eram realizadas no salão e a finalidade destas era melhorar a coordenação motora dos alunos e levar os praticantes a procurar uma decisão correta para a jogada. Como ajudante e às vezes encarregue da aula, tinha como objetivo ajudar na decisão e tentar auxiliá-los. Durante muitas aulas joguei também com eles por falta de pessoas, ou para ser mais competitivo sendo também uma maneira de interagirmos todos. Nestas aulas eram feitos jogos de boccia.

Na atividade do Grupo de Danças e Cantares apenas ficava a observar, apesar de ter preenchido na falta de pessoas nas aulas.

No Basquetebol, era eu que estava encarregue da aula, esta era dada por mim, apesar de se encontrar lá o professor Pedro e o Professor Telmo. A escolha da aula e dos exercícios era minha, eles ajudaram-me a corrigir os alunos e no que foi necessário sem ser preciso pedir.

As aulas geralmente começavam com uma pequena corrida de aquecimento e articulação dos vários grupos musculares para evitar lesões, outras vezes começávamos a aula logo com exercícios com bola (mas como às vezes existia confusão preferi tirar a bola para começar os exercícios); na parte fundamental realizámos exercícios de aperfeiçoamento dos vários tipos de lançamento (parado e eu drible), tentei sempre incentivá-los e dar feedbacks positivos sempre que lançavam bem ou marcavam de forma a motivá-los; exercícios que têm de inserir o drible, mudança de direção e finalizar com lançamento (normalmente são realizados com duas filas e o colega do lado acompanha, vai buscar a bola e troca de lado); exercícios de passe de peito ou picado até ao cesto e quem está no lado direito tinha de fazer o lançamento na passada (exercícios feitos com calma para estes mecanizassem bem); exercícios para aperfeiçoar o drible, espalhados pela sala, cada um com uma bola iam fazendo as coisas conforme as minhas indicações (primeiro driblar com a mão direita, depois com a esquerda, etc); fazíamos equipas que eram escolhidas por eles e realizávamos jogos de forma a motivá-los à prática desportiva desta modalidade, e é também uma forma de estes socializarem.

Pontos positivos: a minha relação com os alunos era boa o que tornou as coisas mais fáceis e facilitou a minha integração. O que me facilitou também o trabalho foi

gostar de trabalhar com pessoas com deficiência; sou bastante paciente e ajudei sempre que fosse preciso e tentei ajudá-los e corrigi-los de maneira correta para a sua aprendizagem de algum gesto motor; expliquei e demonstrei os exercícios para eles executassem; tive cuidado na escolha dos exercícios para que todos conseguissem executá-los com mais ou menos dificuldade dependendo de cada um, e tentei que os exercícios os cativassem e motivassem para a prática da modalidade.

Em relação às competências adquiridas, foi constante a aprendizagem ao longo da realização de estágio, adquiri capacidade empenhamento, dedicação, pontualidade, organização e empenhamento de atividades, autonomia, iniciativa, transferibilidade de conhecimento adquiridos no curso do saber ser (diz respeito à técnica), do saber estar (em relação à postura, mantive sempre uma postura correta) e do saber fazer/executar as atividades propostas no estágio. A nível académico permitiu-me reforçar conhecimentos sobre questões associadas à deficiência, sobre a atividade física adaptada e a dificuldade de implementação do/a mesmo numa sociedade que ainda demonstra algumas barreiras para com a pessoa portadora de deficiência.

Durante a realização deste estágio, foi-me permitido também melhorar o meu relacionamento social, desenvolvendo a capacidade de comunicação, em especial com este género de população. Desenvolvi também, durante a realização do estágio, técnicas e estratégias para aprender a lidar com cada tipo de deficiência, pois cada um tem a sua própria maneira de agir, de reagir a certas situações. E ainda desenvolvi também o sentido de responsabilidade, porque ao trabalhar com este género de população é preciso estar-se muito atento a tudo, até aos mais pequenos aspetos.

CONCLUSÃO

O meu estágio traduziu na prática de conhecimentos e técnicas que adquiri no decorrer do curso de Desporto, dando resposta a uma série de situações com que me deparei durante os nove meses e estágio. Terminar o percurso académico com a realização de um estágio é uma mais-valia, funcionou como instrumento-chave de transição de uma aprendizagem pedagógica para uma profissional. Foi com esforço e dedicação que abracei o desafio de estagiar na CERCIG, pois além de ter crescido tanto a nível profissional como pessoal, proporcionou-me tarefas que me obrigaram e me ajudaram a desenvolver várias competências como a autonomia, a criação/imaginação, e o contacto pessoal. O facto de ter tido um bom acolhimento foi uma vantagem para que desde o primeiro dia me sentisse integrada e “em casa”. É de realçar que todo o trabalho realizado e todo o conhecimento apreendido ao longo do período de estágio foram fundamentais para entender o funcionamento da instituição, tendo sido essencial para o desenvolvimento de novas competências, de novas responsabilidades e, acima de tudo, permitiu desenvolver a minha capacidade comunicativa e de interação com novas pessoas e novas realidades.

Antes de iniciar o estágio estava disposta a dar o meu melhor, esforçando-me de forma a atingir o meu principal objetivo: fazer um estágio produtivo e aplicar e desenvolver conhecimentos, assim como, aperfeiçoar e adquirir competências na minha área.

Segundo Bueno e Resa (1995), podemos concluir que “a Atividade Física Adaptada para portadores de deficiência/limitações, não se diferencia da Atividade Física nos seus conteúdos, mas compreende as técnicas, os métodos e as formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente.”

Neste tipo de população deve-se ter em atenção as dificuldades de inclusão que se apresentam no dia-a-dia, pois como todos sabemos todas estas patologias apresentam características especiais, e devido a isto temos de ser peculiares naquilo que apresentamos, como por exemplo, nas estratégias que serão utilizadas. Com base naquilo que foi apresentado neste trabalho percebemos que o professor/técnico tem de ter conhecimento no que de facto interessa ao atleta, nas suas possibilidades, pois cada

atleta tem capacidades e características completamente diferentes, neste caso não existem duas pessoas iguais.

Durante o estágio mantive sempre uma atitude mais formal, e sobretudo humilde, apesar de ser tímida principalmente com quem não conheço, no princípio na parte da adaptação era mais calada mas ao longo do tempo fui ganhando autoconfiança o que facilitou o meu trabalho e interação com os praticantes e também com os membros inseridos na instituição.

A minha adaptação como referi foi bastante rápida o que facilitou sem duvida o meu trabalho durante este período de estágio, sempre fiz o que me pediram e nunca disse não a nada, mostrei-me sempre disponível para realizar todas as tarefas pretendidas ou até mesmo pequenas ajudas. Sempre me mostrei uma pessoa dedicada e disposta a aprender. Sou bastante paciente e tento ajudá-los e corrigi-los de maneira correta para a sua aprendizagem.

Adquiri novos conhecimentos e como devo reagir em certas situações com este tipo de população, por exemplo, aconteceu algumas vezes levar a aula planeada de Basquetebol mas chegava quase o momento da aula e os participantes pediam para irmos para o parque, aproveitavam sempre um bocadinho de sol e houve vezes que se calhar me poderia ter imposto e ter sido mais rígida mas acabava por dizer que sim e o plano de aula ficava adiado para outra aula. Mas o imprevisto faz parte e devemos sempre ser criativos, aproveitando o pedido deles e que era uma coisa que eles queriam íamos realizar diferentes tarefas para o parque como jogar ao jogo do mata ou futebol que é uma coisa que lá dentro não o fazíamos devido ao curto espaço que tínhamos.

Durante este tempo de estágio deu para aperfeiçoar novas competências de professor como por exemplo a colocação da voz, trabalho de equipa (uma vez que trabalha nas aulas de natação com a minha colega de estágio Liliana e Orientadora Manuela, nas de Boccia tinha o professor Pedro e nas de Basquetebol apesar de estar ao meu cargo e ser eu a tomar as decisões tinha o Professor Pedro e Telmo), envolver os alunos nas aprendizagens e fazer com que estes se sintam felizes e motivados na realização das tarefas, comunicação com os alunos e membros da instituição, conseguir o respeito por parte dos alunos e não ser considerada no local de estagio uma aluna mas sim “professora” para eles, apesar de ainda estar na fase de ensino escolar. Tornei-me

uma pessoa organizadora a promover as atividades dos desportos que ficaram encarregues pela minha parte.

Um ponto negativo que encontrei foi que não me deram total credibilidade por ser ainda aluna e não somente professor, mas nunca houve faltas de respeito para comigo, sempre me respeitaram e até viam em mim uma amiga; outro ponto negativo foram as condições de trabalho nas aulas de sexta-feira à tarde referentes ao Basquetebol, pois o local era pequeno para tantos alunos e muitos exercícios tiveram de ser adaptados ou não os consegui realizar devido ao espaço que tinha. Outro ponto negativo em relação à mesma modalidade foi que durante o tempo de estágio foram acrescentando uma ou duas pessoas ao grupo e os que já lá estavam desde o princípio já tinha um certo avanço em certos gestos técnicos. No entanto, uma vez que durante o estágio os exercícios não foram muito variados consegui que os novos aprendessem. Um ponto negativo na parte de hipoterapia foi que eu nunca tinha estado assim em grande contato com cavalos, e ter de lidar com o cavalo e com uma criança com deficiência no princípio não foi assim tao fácil devido também ao receio que tinha de intervir uma vez que para mim era uma novidade. Ao longo do tempo fui perdendo o medo dos cavalos e sentindo-me mais familiarizada com estas aulas, e passado pouco tempo já conseguia estar sozinha e realizar as coisas apesar de estar quase sempre a minha Orientadora a ver.

Mais pontos positivos foram a interação com as pessoas; levar os conhecimentos teóricos ao sentido prático e real. E mais pontos negativos foi a falta de conhecimentos de tudo, devido ao fato de serem diversas deficiências para trabalhar em conjunto, e na explicação de alguns exercícios nem todos percebiam ao mesmo tempo tinha de explicar mais vezes e arranjar estratégias como a demonstração da minha parte e colocar a realizar o exercício em primeiro lugar alguém que tinha percebido bem para ser um modelo a seguir.

Como perspectivas futuras quero tirar mestrado nesta área em que fiz o estágio, neste caso mais especificamente Mestrado em Atividade Física Adaptada e depois espero ter sorte em conseguir vir a trabalhar numa instituição com pessoas com deficiência, é o quero e espero vir a conseguir.

O estágio é importante porque é o que encontramos mas perto da realidade que iremos ter no futuro.

Em relação às disciplinas que tivemos durante a licenciatura e achei bastante uteis as principais porque foram as que me deram bases sobre a matéria do estágio foram a Atividade Física Adaptada, Saúde Pública e Exercício Físico, A criança e a atividade Física, Desportos coletivos mais propriamente o Basquetebol, entre outras.

Durante estes meses de estágio como já referi em cima senti-me integrada e em casa, ter sido muito bem recebida ajudou sem dúvida na minha integração e isso levou-me a sentir bem, e a realizar as tarefas com satisfação.

Acho que o meu comportamento sempre foi bastante positivo, sempre me demonstrei pronta para realizar qualquer tarefa e aprender para adquirir novos conhecimentos, cumpri sempre com os meus horários, sempre mostrei gosto e interesse para realizar tarefas e aprender novos conhecimentos. Mantive sempre uma postura correta e sempre fui organizada. Posso, sem dúvida, afirmar que concretizei tudo em que estive envolvida e que me foi solicitado. Tentei sempre da melhor forma alcançar todos os objetivos dando o meu melhor, com as ferramentas que tinha ao meu alcance. O facto de nunca ter tido antes qualquer ligação ao mundo laboral, deixa-me ainda mais orgulhosa do trabalho que realizei. Juntamente com a vontade de aprender mais, consegui ultrapassar estas barreiras que me surgiram ao longo dos nove meses.

Este estágio revelou-se enriquecedor e sem dúvida que foi uma experiência positiva na minha aprendizagem e crescimento, visto que me tornei uma pessoa mais interativa apesar de o ser, alarguei ainda mais o meu espírito de equipa e alarguei os meus conhecimentos, além de que adquiri competências de conhecimento.

Bibliografia

Almeida, M. S. (2007). *O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo*. Obtido de Instituto Inclusão Social: <http://inclusaobrasil.blogspot.pt/2007/10/o-que-deficiencia-intelectual-ou-atraso.html> (obtido em 24 de Julho de 2013)

Alves, C., & Lima, R. V. (18 de Junho de 2008). Impacto da atividade física e esportes sobre o crescimento e puberdade de crianças e adolescentes. *Rev Paul Pediatr* .

Davis, C. P. (s.d.). *Microcephaly facts*. Obtido de Medicinenet.com: <http://www.medicinenet.com/microcephaly/article.htm> (Obtido em 23 de Julho de 2013)

Deficiência Auditiva. (s.d.). Obtido de A Deficiência: <http://deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1400768552> (Obtido em 23 de Julho de 2013)

Deficientes em ação. (s.d.). Obtido de Deficiência Física: <http://www.deficientesemacao.com/deficiencia-fisica> (Obtido em 24 de Julho de 2013)

Desporto Adaptado - direito ou oportunidade... (Abril, Maio, Junho de 2004). *Diversidades* , p. 11.

Dutra, C. P., Griboski, C. M., Alves, D. O., Barbosa, K. A., Gotti, M. O., Guedes, M. T., et al. (Julho de 2006). Inclusão. *Revista da Educação Especial* .

Externos, S. d. (Outubro-Dezembro de 2008). Eixos de Esperança. *Revista Diversidades* , pp. 4-8.

Ferreira, J. P. (Nov.-Dez. de 2006). Principais Benefícios do Exercício e da Prática Desportiva regular em grupos com Necessidades Especiais. *Horizonte* .

Freire, M. F. (2012). A inclusão através do desporto adaptado: o caso português do basquetebol em cadeira de rodas.

Guisso, T. G., & Costa, G. M. (Julho-Dezembro de 2012). O aprender e o ensinar na deficiência intelectual: das limitações às possibilidades. *Revista de Educação do Ideau* .

Maranhao, F. (2012). *A importância da atividade física: segundo OMS*. Obtido de prorunning: <http://prorunning.com.br/?p=1034> (Obtido em 23 de Julho de 2013)

Marques, U. M., Castro, J. A., & Silva, M. A. (2001). Atividade física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* , p. 73/74.

Monteiro, J. A., & Silva, M. S. (Setembro de 2010). *A importância da atividade física para os deficientes físicos*. Obtido de EFDeportes.com, Revista Digital:

<http://www.efdeportes.com/efd148/atividade-fisica-para-os-deficientes-fisicos.htm> (Obtido em 23 de Julho de 2013)

Paralisia Cerebral. (s.d.). Obtido de APPC: http://www.apc-coimbra.org.pt/?page_id=65 (Obtido em 24 de Julho de 2013)

Polme, M. M. (2012). *O SOFTWARE EDUCATIVO “OS JOGOS DA MIMOCAS” COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA COMUNICAÇÃO NUMA CRIANÇA COM DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL: ESTUDO DE CASO*. Obtido de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1590/1/Tese%20Final%20Manuela.pdf> (Obtido em 24 d Julho de 2013)

Sardinha, L. B. (Julho de 2009). Orientações da União Europeia para a Atividade Física. *Políticas recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar*, p. 7.

Saúde, O. M. (2011). Relatório Mundial Sobre a Deficiência . pp. 4-14.

Silva, M. C., Macedo, L. C., & Magalhães, M. H. (2011). A inclusão de alunos com deficiência auditiva nas aulas de educação física escolar em escolas estatuais inclusivas de quinópolis-goias. *IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino* - .

Unesco, Especial, S. d., & Educação, M. d. (2003). *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília.

Vários. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ediciones Aljibe, S.L.

Anexos

Anexo 1 – Regulamento de Estágio



INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

REGULAMENTO DE ESTÁGIOS

Data de Aprovação	10.08.2010	Refª	RI.04.002	Órgão	Presidente do IPG
-------------------	------------	------	-----------	-------	-------------------



O presente regulamento pretende esclarecer a comunidade académica das *Escolas Superiores do Instituto Politécnico da Guarda (IPG)* relativamente aos procedimentos inerentes ao estágio curricular.

Este documento é constituído por um conjunto de regras básicas que permitem situar cada um dos intervenientes, definindo-lhes objectivos, competências e responsabilidades a considerar no desenrolar das actividades de estágio.

ESTÁGIO CURRICULAR

DISPOSIÇÕES GERAIS

- 1.1. O estágio curricular tem por objectivo complementar a formação académica através do exercício de tarefas e funções práticas em Instituições, proporcionando ao estudante a aprendizagem de competências profissionais num contexto real de trabalho.
- 1.2. O estágio curricular é realizado em Instituições, públicas ou privadas, que proporcionem condições para o seu desenvolvimento enquadrado no plano de estágio e nas saídas profissionais do curso em questão.
- 1.3. O IPG, através dos diferentes Gabinetes de Estágios e Saídas Profissionais (GESP) das Escolas que o compõem, promove anualmente o Programa de Estágios Curriculares. Assim, é criada uma base de dados de Instituições interessadas em cooperar com o IPG no acolhimento de estudantes para a realização dos seus estágios curriculares, disponibilizando-se a mesma a todos os interessados, nomeadamente através de um portal informático (www.gesp.ipg.pt).
- 1.4. Paralelamente, o estudante poderá, por sua iniciativa, contactar outras Instituições que não integrem o referido Programa, desde que cumpram o disposto no ponto 1.2. – *Disposições Gerais*.
- 1.5. O tema e o plano do estágio devem ser previamente elaborados em conjunto pelo Supervisor ou Tutores na Instituição de acolhimento, o estudante que desenvolverá o estágio curricular, e pelo Orientador na Escola (*ponto 3.6. – Orientação do Estágio*).
- 1.6. O estágio curricular deve ter a duração prevista no Despacho de criação do curso em questão. Contudo, poderão existir excepções para os estágios realizados ao abrigo de Protocolos com Associações ou Ordens Profissionais, os quais serão objecto de regulamentação própria quando necessário.



- 1.7. Não se enquadram neste regulamento os estágios que se referem à formação de professores e os que se realizem no âmbito de cursos de Mestrado, devido a se considerar serem objecto de regulamento específico no âmbito de cada curso.

CONDIÇÕES DE ADMISSÃO

- 2.1. O início do estágio curricular pode ocorrer quando reunidas as condições exigidas e de acordo com a estrutura curricular do curso considerado.
- 2.2. O início do estágio terá que ocorrer de acordo com as regulamentações específicas de cada curso.
- 2.3. O estudante deverá dirigir-se ao GESP para iniciar o processo de admissão a estágio curricular.

ORIENTADOR NAS ESCOLAS

- 3.1. O estágio curricular deve, sempre que possível, ser acompanhado por um docente da área científica mais directamente relacionada com o curso ou por docentes cujas área científica garanta alguma afinidade entre a formação do docente e a área do estágio.
- 3.2. Excepcionalmente, o Orientador na Escola poderá ser um docente contratado a tempo parcial. Se o estágio e/ou a sua defesa se prolongar para data posterior ao período do contrato do referido docente, o Director(a) de curso a que o estagiário pertence terá de assumir todas as responsabilidades administrativas por vez do Orientador.
- 3.3. O estudante pode propor a indicação do Orientador na Escola devendo esta ser oficializada através de requerimento ao Director(a) do curso a que pertence (Modelo GESP.001).
- 3.4. Quando o aluno não indique por sua iniciativa o nome de um Orientador, deve requerer ao Director(a) do curso a que pertence a sua nomeação (Modelo GESP.001).
- 3.5. Recomenda-se que cada docente, sempre que possível, não acompanhe mais de seis estudantes em simultâneo.
- 3.6. O Orientador na Escola deverá conciliar os interesses e deveres da Instituição que concede o estágio curricular, os interesses e deveres do estagiário e os objectivos e competências profissionais do estágio curricular enquadrado no curso da Escola.



- 3.7. O Orientador na Escola deve colaborar na elaboração do Plano de Estágio (Modelo GESP.003). Caso exista já um plano definido entre o estagiário e a Instituição de acolhimento, o Orientador na Escola deverá pronunciar-se sobre o seu conteúdo e proceder à sua validação.
- 3.8. Ao Orientador na Escola caberá a realização das seguintes tarefas:
- 3.8.1. Orientar o estudante na eventual escolha da Instituição tendo em conta os objectivos por ele manifestados;
 - 3.8.2. Analisar e participar na elaboração do Plano de Estágio elaborado entre a Instituição e o estudante.
 - 3.8.3. Esclarecer o estudante e a Instituição de acolhimento relativamente a questões e dúvidas no decorrer do estágio curricular;
 - 3.8.4. Efectuar uma apreciação preliminar ao relatório de estágio curricular apresentado pelo estudante antes de o submeter à apreciação do júri;
 - 3.8.5. Realizar uma síntese do Plano de Estágio cumprido e uma avaliação global do estágio curricular para posterior transcrição no Certificado de Estágio Curricular (Modelo GESP.004).

INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

- 4.1. A Instituição de acolhimento deverá designar um Supervisor para acompanhamento efectivo do estágio curricular, com experiência relevante na área ou afim e, preferencialmente, com formação superior.
- 4.2. O estágio curricular não é remunerado, reservando-se contudo à Instituição o direito de atribuir uma gratificação ao estagiário pelo trabalho desenvolvido.
- 4.3. O Supervisor na Instituição deverá emitir uma avaliação qualitativa no final do período de estágio curricular, em impresso próprio (Modelo GESP.004), sobre o desempenho do estudante e a forma como decorreu o estágio curricular.
- 4.4. Para assistir à apresentação e discussão do relatório de estágio curricular poderão ser convidados elementos da Instituição não tendo estes, no entanto, direito a intervir na deliberação relativa à nota do estágio curricular.



- 4.5. Em caso de incumprimento do estipulado no *ponto 5.2.1 – Durante o Estágio* por parte do estudante, reserva-se à Instituição o direito de rescindir a Convenção de Estágio Curricular (Modelo GESP.002), com notificação prévia à Direcção da Escola, recomendando-se que o Supervisor na Instituição contacte o Orientador na Escola fundamentando a decisão.

ESTÁGIO CURRICULAR

5.1. Início

- 5.1.1. O estágio curricular decorrerá nas instalações da Instituição, ou em outro local por ela designado, desde que tenha sido do conhecimento e acordo prévio do estudante.
- 5.1.2. Antes ou no prazo máximo de trinta dias após o início do estágio curricular, o estudante deve entregar no GESP a Convenção de Estágio Curricular (Modelo GESP.002), devidamente preenchida e assinada, em duplicado, pela Instituição e pelo Orientador na Escola.
- 5.1.3. Aos dois exemplares da Convenção de Estágio Curricular deverá ser obrigatoriamente anexo o Plano de Estágio (Modelo GESP.003) com a descrição das actividades previstas a desenvolver e assinado pelo Supervisor na Instituição e pelo Orientador na Escola.
- 5.1.4. Após a assinatura pela Direcção da Escola, um dos exemplares será remetido para a Instituição por correio, ao cuidado do Supervisor, para regularização da situação do estudante no local de estágio curricular.

5.2. Durante o Estágio

- 5.2.1. O estagiário, durante o período de estágio curricular, ficará sujeito à disciplina e regras da Instituição, nomeadamente no que diz respeito ao horário laboral, normas de saúde, higiene e segurança no trabalho, bem como a qualquer regulamento interno.
- 5.2.2. O estagiário deve cumprir com as directivas emanadas da Direcção da Escola, bem como acatar e seguir as instruções das pessoas encarregues da sua formação.
- 5.2.3. A condição de estudante do IPG garante ao estagiário os direitos que assistem a qualquer estudante do Ensino Superior, designadamente em termos de seguro escolar.



5.2.4. Durante o decurso do estágio curricular ficará ao critério do Orientador na Escola a obrigatoriedade do estudante apresentar os seguintes elementos:

- Resumos mensais da actividade desenvolvida pelo estagiário;
- Partes do relatório de estágio curricular para apreciação do Orientador na Escola.

5.2.5. O Orientador na Escola poderá, por solicitação do estudante ou do Supervisor na Instituição, se possível, deslocar-se ao local de estágio curricular para conhecimento das condições em que o mesmo está a decorrer.

5.2.6. Caso não se verifique o cumprimento do Plano de Estágio inicialmente acordado, por motivos alheios ao estagiário ou à Escola, poderá o estudante solicitar ao Director(a) da Escola, com conhecimento ao Director(a) de curso e Orientador, a alteração dos objectivos iniciais ou o início de um novo estágio curricular em Instituição diferente.

5.3. Fim de Estágio

5.3.1. O estudante deverá entregar para apreciação do Orientador na Escola uma primeira versão do seu relatório no final do período de estágio curricular.

5.3.2. A elaboração do relatório de estágio deve obedecer às regras e procedimentos específicos de cada curso, constantes em documento a ser elaborado e aprovado pelo Conselho Técnico Científico de cada Escola.

5.3.3. No final do processo de apreciação por parte do Orientador na Escola, o estudante deverá entregar três exemplares em papel do seu Relatório de Estágio curricular, em versão provisória, para ser submetido à apreciação do júri.

5.3.4. Com a entrega dos exemplares do relatório de estágio curricular, o estudante deverá entregar igualmente o Certificado de Estágio Curricular (Modelo GESP.004), com carimbo por parte dos Serviços Académicos da Escola comprovando que reunia todas as condições exigidas para a defesa do estágio preenchido e assinado pelo Supervisor na Instituição.

5.3.5. O estudante poderá solicitar documento comprovativo da sua recepção no qual deverá constar o nome do estudante estagiário, o título do trabalho e a data da entrega dos relatórios.



- 5.3.6. O Orientador na Escola solicitará ao Director(a) de curso a nomeação de júri para avaliação do relatório de estágio curricular podendo, de sua iniciativa, apresentar uma proposta de composição de júri (Modelo GESP.005).
- 5.3.7. É interdita, e será declarada nula e sujeita a procedimento disciplinar, a avaliação de qualquer relatório cujo júri não tenha sido homologado pelo Director(a) da Escola.
- 5.3.8. Na nomeação dos elementos do júri deve ser garantida uma distribuição equitativa por todos os docentes da área científica com maior afinidade ao curso do aluno em causa devendo ainda, sempre que possível, o júri integrar docentes de outras áreas científicas não afins ao curso.

PRESTAÇÃO DE PROVAS

- 6.1. A apresentação do relatório de estágio curricular só será autorizada após cumprimento das disposições específicas de cada curso e que constam no Regulamento Escolar de cada Escola.
- 6.2. O prazo máximo para apresentação do relatório de estágio curricular é de três meses a partir da data de cumprimento dos requisitos específicos de cada curso.
- 6.3. Na impossibilidade de cumprir o disposto no ponto anterior, o estudante deverá apresentar um requerimento ao Director(a) da Escola responsável do curso, quinze dias antes do final do prazo, fundamentando de forma clara os motivos da solicitação de prorrogação do referido prazo (GESP.006).
- 6.4. A prestação de provas relativamente ao Estágio curricular realizado pelo estudante será efectuada perante um júri, à excepção dos casos referentes aos cursos em que tal prestação de prova não é exigida.
- 6.5. O júri será constituído por três docentes dos quais um será, obrigatoriamente, o Orientador na Escola e os restantes dois docentes serão nomeados pela Direcção do curso e validados pelo Director(a) da Escola.
- 6.6. O Orientador na Escola não pode ser arguente no decorrer da apresentação do relatório de estágio curricular.
- 6.7. A apresentação do relatório de estágio curricular deverá ocorrer, obrigatoriamente, num prazo máximo de quinze dias úteis após a recepção dos exemplares do relatório de estágio pela Direcção do curso a que o aluno pertence, excluindo-se deste prazo o mês de Agosto.



- 6.8. A marcação do dia e hora em que se procederá à apresentação do relatório de estágio curricular será realizada de comum acordo entre todos os elementos do júri e o estudante. Cabe ao Orientador na Escola comunicar esses dados ao estudante pelos meios que achar mais oportunos.
- 6.9. O estudante deverá tomar conhecimento dos dados anteriores com, pelo menos, quarenta e oito horas de antecedência. A apresentação do relatório de estágio curricular não poderá exceder sessenta minutos devendo reservar-se para o estudante um período equivalente aos dos membros do júri.
- 6.10. Após a apresentação do relatório de estágio curricular, o júri deliberará em sessão fechada qual o resultado obtido e respectiva classificação.
- 6.11. A classificação final do relatório de estágio curricular deverá ter em conta os critérios relativos à atribuição da nota de estágio curricular definidos pelo Conselho Técnico Científico de cada Escola.
- 6.12. O estudante deverá ter conhecimento imediato da deliberação do júri.
- 6.13. O júri apreciará o relatório e emitirá um parecer sobre o mesmo com um resultado final que será Aprovado ou Reprovado. Quando o resultado for aprovado será atribuída uma classificação final numa escala inteira entre 10 a 20 valores.
- 6.14. O relatório de estágio curricular será reprovado quando:
 - 6.14.1. O estudante praticar fraude (por exemplo, plágio) na realização do mesmo.
 - 6.14.2. O estudante se recuse a fazer as alterações sugeridas pelo júri ou que o estudante não tenha conseguido discutir o relatório de estágio curricular de uma forma minimamente aceitável e o júri conclua, após a apresentação, que o relatório de estágio curricular não merece a classificação mínima de dez valores;
- 6.15. Da deliberação de reprovado, deverá o júri elaborar relatório detalhado que entregará ao Director(a) de curso que dará, posteriormente, conhecimento à Direcção da Escola.
- 6.16. Recomenda-se que decisões desta natureza sejam tomadas por votação prevendo-se que no relatório a apresentar possam constar eventuais declarações de voto dos membros do júri.
- 6.17. Se a deliberação do júri conduzir a um resultado de Reprovado, o estagiário deverá repetir o estágio curricular, respeitando a globalidade dos procedimentos referidos no presente regulamento. Será ainda à Direcção da Escola que caberá a decisão sobre a possibilidade de repetir o estágio curricular na mesma Instituição ou sobre o recurso a outra diferente.



- 6.18. Após a prestação de provas, o estudante terá de entregar ao Orientador da Escola uma versão definitiva (em papel e em suporte digital) do relatório de estágio curricular já com as correcções sugeridas pelo júri, quando tal tenha sido considerado necessário. Este exemplar será entregue no GESP que diligenciará o seu arquivo nos locais apropriados (Biblioteca do IPG).
- 6.19. Não é permitido o lançamento da nota de estágio enquanto não for feita prova da entrega da versão final do relatório no GESP.
- 6.20. A prova a que se faz menção o ponto anterior será concretizada através de carimbo do GESP no Certificado de Estágio Curricular (Modelo GESP.004).
- 6.21. Os Serviços Académicos da Escola não poderão recepcionar qualquer Certificado de Estágio Curricular que não seja acompanhado de todos os elementos previstos no presente regulamento.

DISPOSIÇÕES FINAIS

- 7.1. O presente regulamento entra em vigor após a sua aprovação e homologação e aplica-se com carácter de obrigatoriedade a todos os estágios iniciados após aquela data.
- 7.2. Todas as situações decorrentes do regime de transição do anterior regulamento para o que actualmente se encontra em vigor, assim como eventuais dúvidas ou omissões, serão apreciadas pela Unidade Técnico Científica competente ou pela Direcção da Escola.
- 7.3. Os documentos referidos no presente regulamento encontram-se disponíveis nos serviços competentes (GESP).

Anexo 2 – Plano de Estágio



Instituto Politécnico da Guarda

PLANO DE ESTÁGIO

Licenciaturas

MODELO

GESP.004.01

Este documento deve acompanhar obrigatoriamente o formulário GESP.003 - Convenção de Estágio.

Escola: ESTG ESECD ESTH ESS

Tipologia do Estágio:

Curricular Extracurricular Estágio Profissionalizante (Mestrado) Outro: _____

Ao abrigo de protocolo ou especificidade formativa? Sim. Qual? _____

1. DADOS RELATIVOS AOS INTERVENIENTES NO ESTÁGIO

Estudante: MARIA ANTONIETA EMÍLIO SILVES GOMES CHERRA N.º 5007124

Docente orientador: TORGE DOS SANTOS CASANOVA

Supervisor: MANUELA MARTINS GONÇALVES

2. PLANO DE ESTÁGIO

Quinta-feira → 8.40 → 12h
 Hora de entrada na piscina - 8:50h
 Piscina: Acompanhamento aos alunos que estão do meu cargo e da minha colega Liliana. Alunos com os seguintes handicaps: T21, deficiência mental.
 Antes e depois do almoço dar apoio/ajuda ao que for necessário na supervisão dos alunos.
 Entrada à tarde 14h - 17h
 14h saída da instituição para o pátio da Instituição para a aula de equitação. Comecei por observar e continuar, e sempre que é preciso ou a supervisora me pede leciono algumas aulas de alguns alunos.
 Sexta-feira → 8h - 10h → 10.30h (intervalo). 11h → 12h (sanche acompanhamento)
 Bacia - onde jogo com eles para se fazer equipas e eles treinem (tenho supervisão)
 Antes e depois do almoço dar apoio/ajuda ao que for necessário na supervisão dos alunos
 Entrada à tarde - 14h → 15.45h
 Aula de Basquetebol - lecionada por mim, fiquei encarregue dessas aulas.
 Sexta 10:30 → 11h (eu e Liliana) damos os jogos com uma funcionária que nos apoia.

3. ASSINATURAS

O Estudante

O Docente Orientador

O Supervisor

1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 |
Data

1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 |
Data

1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 |
Data

Maria Cherra
(assinatura)

Torge dos Santos Casanova
(assinatura e carimbo da Escola)

Manuela Martins Gonçalves
(assinatura e carimbo da Entidade)

Horário Resposta Social/Serviço: Centro de Actividades Ocupacionais

Nome: Grupo1 – Elisabete

Ano: 2012 / 2013

Dia da semana		Terça-feira			
Horas					
9h00 – 10h30	A. Tapeçaria (Luísa B.)	piscina A. Artes Decorativas (Fátima R.)	A. Tapeçaria (Luísa B.)	TIC (Pedro B.)	A. Cabeleireiro (Helena P.)
INTERVALO					
11h00 – 12h30	A. Tapeçaria (Luísa B.)	A. Artes Decorativas (Fátima R.)	A. Tapeçaria (Luísa B.)	Expressão Dramática (Lurdes V.)	A. Cabeleireiro (Helena P.)
ALMOÇO					
14h00 – 15h00	A. Artes Decorativas (Fátima R.)	Ensino Funcional $\frac{4}{+2} = \frac{6}{6}$	Lavores (Fátima S.)	Equitação Terapêutica 	AMA
15h00 – 16h00					
LANCHE					

Anexo 3 – Exemplo de um horário de um aluno

Horário

Resposta Social/Serviço: _____

Nome: _____

Ano: ____/____

Dia da semana Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 – 10:00				Hidroterapia	Boccia
10:00 – 10:30				Hidroterapia	Boccia
10:30 – 11				Hidroterapia	Intervalo
11:30 – 12:00				Hidroterapia	Rancho
12:30 – 13h				Almoço	Almoço
14:00 – 14:30				Hipoterapia	Basquetebol
14:30 – 15:00				Hipoterapia	Basquetebol
15:00 – 15:30				Hipoterapia	Basquetebol
15:30 – 16:00				Hipoterapia	
16:00 – 16:30				Hipoterapia	

A Direcção

Anexo 4 – Horário Anual



Plano de aula

Bloco/Tema: Hidroterapia

Data: x/x/x

Hora: 9horas

Objetivo Geral: Fazer com que o aluno perca o medo da água.

	Objetivos	Conteúdos	Descrição Atividade	Material	Tempo
Ativação funcional	Preparar o organismo para a prática desportiva	Caminhar pela piscina	Caminhar á volta da piscina, sem se segurar;	Não se aplica	5'
Parte Fundamental	Mergulhar para apanhar objetos	Apanhar os paus de água de várias cores	O aluno terá de apanhar os paus de água de acordo com a cor que o professor pede	“paus”	5'
		Apanhar as bolas de várias cores	O aluno terá de apanhar as bolas de acordo com a cor que o professor pedir.	Bolas	5'
		Apanhar as argolas de várias cores	O aluno terá de apanhar as argolas das cores que o professor decidir.	Argolas	10'
Retorno à calma	Abrandar o ritmo cardíaco	Relaxamento	Flutuação	Boia cervical; “batata frita”	5'



Plano de aula

Bloco/Tema: Boccia

Data:

Hora: 9h – 10.30h

Objetivo Geral: Projeção de bolas com o intuito de as aproximar do alvo (bola branca).

	Objetivos	Conteúdos	Descrição Atividade	Material	Tempo
Ativação Funcional	Melhorar a autoestima dos atletas; desenvolver o equilíbrio; melhorar a lateralidade e ajudar a manter ou aumentar as amplitudes articulares. Jogo que estimula a inteligência e o raciocínio, visto ser um jogo de estratégia que pressupõe um conjunto de técnicas e táticas.	Jogo de Boccia	As bolas são distribuídas pelos jogadores, uma equipa fica com as vermelhas e outra com as azuis. O objetivo é fazer com que as bolas fiquem o mais perto possível da bola branca.	13 bolas (6 azuis, 6 vermelhas e 1 branca) Fita métrica	90 min
Parte Fundamental					
Retorno à calma					



Plano de aula

Bloco/Tema: Basquetebol

Data:

Hora: 14h – 15.30h

Objetivo geral: Aperfeiçoamento da técnica e regras da modalidade e melhorar as capacidades coordenativas.

	Objetivos	Conteúdos	Descrição Atividade	Material	Tempo
Ativação Funcional	Preparar o organismo para a prática do exercício físico	Aquecimento com corrida com bola e articulação dos músculos o corpo	Corrida em volta do ginásio driblando; mobilização articular e alongamentos	Bolas de Basquetebol	10'
Parte Fundamental	Desenvolver habilidades motoras e melhorar a coordenação motora	Lançamento na passada	Duas filas, uma delas com bola, passe picado até ao cone e a partir desse quem estiver do lado direito faz lançamento na passada, o outro vai ao ressalto e troca e fila;	Cones; bolas de basquetebol; coletes	45'
		Lançamento parado	Duas filas, passe de peito até ao cone quem estiver do lado direito pára e lança do local do pino, quem está na fila contrária vai ao ressalto e troca de fica. Depois acontece o mesmo mas para o lado esquerdo;		
		Jogo 3x3	Equipas de 3, quem marcar primeiro dois cestos continua e quem perde troca com outra equipa.		

Retorno à calma	Promover o relaxamento	Alongamentos	Alongamentos e vários setores do corpo		5'
----------------------------	---------------------------	--------------	----------------------------------------	--	----



Plano de aula

Bloco/Tema: Hipoterapia

Data:

Hora: 14h

Objetivo Geral: Aquisição de padrões normais de postura.

	Objetivos	Conteúdos	Descrição Atividade	Material	Tempo
Ativação Funcional	Que o aluno mantenha uma postura correta e de equilíbrio	Aluno andar de cavalo com orientação	O aluno vai em cima do cavalo e a orientadora leva o cavalo a andar à volta pelo picadeiro. Existem quadros com letras, cores e animais. O longo da aula vamos perguntando que Letra se encontra naquele quadro, que Cor e que Animal.		15'
Parte Fundamental	Saber ou associar as cores	Associar a cor o pau ao cone	Está colocado pelo picadeiro 4 cones (amarelo, verde azul e vermelho), na mão da orientadora encontram-se os paus com as mesmas cores que os cones, a orientadora pára o cavalo ao pé o cone e o aluno tem de colocar o pau dentro do cone, associando ou dizendo assim a cor respetiva.	Cones; "paus"	10'
Retorno à calma	Disfrutar da experiência	Controlar os movimentos e a postura em cima o cavalo	Controlar os movimentos e a postura em cima o cavalo		5'

Anexo 5 – Exemplos de planos de aula



Plano de aula

Bloco/Tema: Hidroterapia

Data: x/x/x

Hora: 9horas

Objetivo Geral: Fazer com que o aluno perca o medo da água.

	Objetivos	Conteúdos	Descrição Atividade	Material	Tempo
Ativação funcional	Preparar o organismo para a prática desportiva	Caminhar pela piscina	Caminhar á volta da piscina, sem se segurar;	Não se aplica	5'
Parte Fundamental	Mergulhar para apanhar objetos	Apanhar os paus de água de várias cores	O aluno terá de apanhar os paus de água de acordo com a cor que o professor pede	“paus”	5'
		Apanhar as bolas de várias cores	O aluno terá de apanhar as bolas de acordo com a cor que o professor pedir.	Bolas	5'
		Apanhar as argolas de várias cores	O aluno terá de apanhar as argolas das cores que o professor decidir.	Argolas	10'
Retorno à calma	Abrandar o ritmo cardíaco	Relaxamento	Flutuação	Boia cervical; “batata frita”	5'



Plano de aula

Bloco/Tema: Boccia

Data:

Hora: 9h – 10.30h

Objetivo Geral: Projeção de bolas com o intuito de as aproximar do alvo (bola branca).

	Objetivos	Conteúdos	Descrição Atividade	Material	Tempo
Ativação Funcional	Melhorar a autoestima dos atletas; desenvolver o equilíbrio; melhorar a lateralidade e ajudar a manter ou aumentar as amplitudes articulares. Jogo que estimula a inteligência e o raciocínio, visto ser um jogo de estratégia que pressupõe um conjunto de técnicas e táticas.	Jogo de Boccia	As bolas são distribuídas pelos jogadores, uma equipa fica com as vermelhas e outra com as azuis. O objetivo é fazer com que as bolas fiquem o mais perto possível da bola branca.	13 bolas (6 azuis, 6 vermelhas e 1 branca) Fita métrica	90 min
Parte Fundamental					
Retorno à calma					



Plano de aula

Bloco/Tema: Basquetebol

Data:

Hora: 14h – 15.30h

Objetivo geral: Aperfeiçoamento da técnica e regras da modalidade e melhorar as capacidades coordenativas.

	Objetivos	Conteúdos	Descrição Atividade	Material	Tempo
Ativação Funcional	Preparar o organismo para a prática do exercício físico	Aquecimento com corrida com bola e articulação dos músculos o corpo	Corrida em volta do ginásio driblando; mobilização articular e alongamentos	Bolas de Basquetebol	10'
Parte Fundamental	Desenvolver habilidades motoras e melhorar a coordenação motora	Lançamento na passada	Duas filas, uma delas com bola, passe picado até ao cone e a partir desse quem estiver do lado direito faz lançamento na passada, o outro vai ao ressalto e troca e fila;	Cones; bolas de basquetebol; coletes	45'
		Lançamento parado	Duas filas, passe de peito até ao cone quem estiver do lado direito pára e lança do local do pino, quem está na fila contrária vai ao ressalto e troca de fica. Depois acontece o mesmo mas para o lado esquerdo;		
		Jogo 3x3	Equipas de 3, quem marcar primeiro dois cestos continua e quem perde troca com outra equipa.		

Retorno à calma	Promover o relaxamento	Alongamentos	Alongamentos e vários setores do corpo		5'
----------------------------	---------------------------	--------------	----------------------------------------	--	----



Plano de aula

Bloco/Tema: Hipoterapia

Data:

Hora: 14h

Objetivo Geral: Aquisição de padrões normais de postura.

	Objetivos	Conteúdos	Descrição Atividade	Material	Tempo
Ativação Funcional	Que o aluno mantenha uma postura correta e de equilíbrio	Aluno andar de cavalo com orientação	O aluno vai em cima do cavalo e a orientadora leva o cavalo a andar à volta pelo picadeiro. Existem quadros com letras, cores e animais. O longo da aula vamos perguntando que Letra se encontra naquele quadro, que Cor e que Animal.		15'
Parte Fundamental	Saber ou associar as cores	Associar a cor o pau ao cone	Está colocado pelo picadeiro 4 cones (amarelo, verde azul e vermelho), na mão da orientadora encontram-se os paus com as mesmas cores que os cones, a orientadora pára o cavalo ao pé o cone e o aluno tem de colocar o pau dentro do cone, associando ou dizendo assim a cor respetiva.	Cones; "paus"	10'
Retorno à calma	Disfrutar da experiência	Controlar os movimentos e a postura em cima o cavalo	Controlar os movimentos e a postura em cima o cavalo		5'

Anexo 6 – Decreto de Lei

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

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

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

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

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

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

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

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

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

Assim:

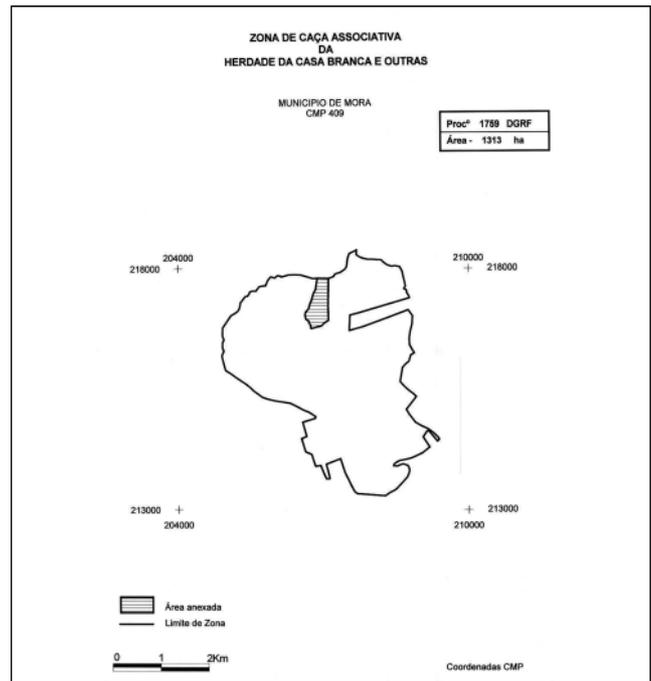
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

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

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

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

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

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

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

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

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

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

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

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsíquico.

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

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

Assim:

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

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

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

Artigo 2.º

Princípios orientadores

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

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

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

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

Artigo 4.º

Organização

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

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

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

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

Artigo 6.º

Processo de avaliação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

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

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

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

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

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

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

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

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

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

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

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

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

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

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

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

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

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

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

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

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

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

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

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

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

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

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

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

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

Artigo 14.º

Plano individual de transição

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

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

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

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

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

Artigo 15.º

Certificação

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

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

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

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

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

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

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

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

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

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

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

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

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

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

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

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

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

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

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

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

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

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

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

Artigo 21.º

Currículo específico individual

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

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

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

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

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

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

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

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

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

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

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

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

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

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

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

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

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

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

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

e) Assegurar o treino visual específico;

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

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 25.º

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

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

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

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

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

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

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

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

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

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

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

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

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

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

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 26.º

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

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

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

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

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

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

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

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

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

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

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

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

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

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

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

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

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

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

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

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

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

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

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

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

Artigo 29.º

Serviço não docente

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

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

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

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

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

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

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

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

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

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

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

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

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

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

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

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

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

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

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim:

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

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

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