

Estratégias de avaliação crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista

Estudo exploratório em Unidades de Ensino Estruturado

Maria João Neves Matos da Silva Ribeiro

Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

Orientação: Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado

julho, 2017



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Maria João Neves Matos da Silva Ribeiro

**Estratégias de avaliação crianças
portadoras de Transtorno do Espectro
Autista
Estudo exploratório em Unidades de
Ensino Estruturado**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, sob a orientação do Prof. Doutor Eusébio André da Costa Machado

Departamento de Psicologia e Educação

julho, 2017



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado, meu orientador, pela disponibilidade, apoio, dedicação e sabedoria que me levaram a refletir e progredir nesta caminhada.

Ao meu marido e filho pela paciência e carinho que tiveram durante esta caminhada.

À minha irmã pela disponibilidade demonstrada, partilha de experiências e energia, que me permitiu encarar este desafio com maior naturalidade.

Aos meus pais por sempre acreditarem em mim, dando sempre força para que pudesse atingir o objetivo a que me propus.

A todos, o meu muito obrigado!

Estratégias de avaliação de crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista

Resumo

Analisar os critérios de avaliação de crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista utilizados na rede de Unidades de Ensino Estruturado é o objetivo desta dissertação que assume a natureza de um estudo exploratório. No desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se uma metodologia qualitativa e descritiva, por meio de pesquisa e exploração documental. A amostra deste estudo é constituída por dezassete escolas ou agrupamentos de escolas (n=17), distribuídas pelas cinco regiões do território nacional, com Unidades de Ensino Estruturado para o Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Como instrumento para recolha de dados, foi utilizada uma grelha de registo, a partir da qual foram recolhidos e organizados os critérios de avaliação, tendo em conta as seguintes dimensões: domínios a avaliar, instrumentos de avaliação consoante o perfil de funcionalidade, modalidades de avaliação e avaliação sumativa. A análise global dos dados revelou que a avaliação depende sempre do perfil de funcionalidade do aluno, em função do qual são definidos os critérios de avaliação.

Palavras-chave: Perturbações do espectro do Autismo, Estratégias de Avaliação, Unidades de Ensino Estruturado.

Strategies for the evaluation of children with Autism Spectrum Disorder

Abstract

To analyse the evaluation criteria of children with Autism Spectrum Disorder used in the network of Structured Learning Units is the objective of this dissertation that assumes the nature of an exploratory study. In the development of this work, a qualitative and descriptive methodology was used based upon documental analysis. The sample of this study consists of seventeen schools or groups of schools ($n = 17$), distributed throughout the five regions of the national territory, with Structured Education Units to Support the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders. As a tool for data collection, a registration grid was used, from which the evaluation criteria were collected and organized, taking into account the following dimensions: areas to be evaluated, evaluation tools according to the functionality profile, evaluation modalities and summative assessment. The overall analysis of the data revealed that the evaluation always depends on the student's functional profile, according to which the evaluation criteria are defined.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, Evaluation Strategies, Structured Teaching Units.

Sumário

Introdução.....	9
1. A Educação Especial	11
1.1. O conceito de Educação Especial	11
1.2. Evolução histórica da Educação Especial	15
1.3. Escola inclusiva.....	19
1.4. A Educação Especial no sistema educativo português.....	23
2. Perturbações do espectro do autismo.....	28
2.1. Definições de autismo.....	28
2.2. Caraterísticas das Perturbações do Espectro do Autismo	30
2.3. Entender as especificidades das Perturbações do Espectro do Autismo	31
2.4. Subtipos das Perturbações Globais do Desenvolvimento ou Perturbações do Espectro do Autismo	33
3. A avaliação em contexto de Unidades de Ensino Estruturado	39
3.1. Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo	39
3.1.1. Constituição de Unidades de Ensino Estruturado.....	40
3.1.2. O Ensino Estruturado: o modelo TEACH	41
3.1.3. Estrutura física.....	42
3.1.4. Organização do tempo	43
3.1.5. Organização do espaço	44
3.2. A avaliação em contexto educativo	48
3.3. Avaliação na Educação Especial	51
4. Opções Metodológicas.....	55
4.1. Questões de investigação	55
4.2. Objetivos do estudo	55
4.2. Contexto: Unidades de Ensino Estruturado	56
4.3. Amostra e sua caraterização	57
5. Apresentação dos resultados.....	59
5.1. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Norte.....	59
5.2. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Centro	64

5.3. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região de Lisboa e Vale do Tejo	69
5.4. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Alentejo.....	73
5.5. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Algarve	77
Conclusões	80
Bibliografia	83

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Norte.....	60
Tabela 2 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Centro.....	65
Tabela 3 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região de Lisboa e Vale do Tejo	70
Tabela 4 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Alentejo.....	75
Tabela 5 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Algarve	78

Siglário

CEI – Currículo Específico Individual

DGEBS – Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário

DGIDC – Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV

DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V

EE – Educação Especial

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PDSI - Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PGDSOE - Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

PHDA – Perturbações de Hiperatividade com Défice de Atenção

REI – Regular Education Initiative

SA – Síndrome de Asperger

SADA - Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem

SEA – Síndrome de Espectro de Autismo

SXF - Síndrome do X Frágil

TEACH – Treatment and Education of Autistic and Related Communications
handicapped children

TIS - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

Introdução

O presente trabalho destina-se à conclusão da dissertação no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor. Surge da necessidade de novas pesquisas na área do autismo, tanto relacionadas com a avaliação de alunos com a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), como também sobre os respetivos instrumentos de avaliação.

Com este estudo pretende-se alargar conhecimentos direcionados para as práticas de avaliação dos alunos com PEA e dos respetivos instrumentos de avaliação. Considera-se que estes estudos têm uma importância imprescindível não só para os profissionais de educação, mas também para as crianças com PEA e suas famílias. O estudo tem como finalidade principal investigar o processo de avaliação dos alunos com PEA em sala TEACCH, procurando conhecer as conceções e práticas de avaliação na perspetiva da equipa multidisciplinar.

Neste sentido, elegemos as seguintes questões de investigação:

- quais os domínios utilizados na avaliação?
- que tipos de instrumentos são utilizados para a avaliação dos alunos?
- quais as modalidades de avaliação?
- há uma observação do desempenho dos alunos?
- que classificação / nomenclatura utilizam na avaliação?
- existem práticas de autoavaliação?
- a avaliação é mais formativa ou sumativa?

Para este estudo exploratório foi utilizada uma investigação qualitativa e descritiva, onde a recolha de dados se deu através de uma grelha de registo,

cujos resultados foram sujeitos a uma análise de conteúdo. A amostra deste estudo é constituída por uma rede de dezassete escolas ou agrupamentos de escolas (n=17) com Unidades de Ensino Estruturado para o Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo, as quais visam concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos.

O presente relatório de investigação, para além da Introdução e da Conclusão, encontra-se organizado em capítulos, a saber:

- Capítulo 1 - A Educação Especial: apresenta uma revisão teórica sobre o conceito de Educação Especial, a sua evolução histórica, a escola inclusiva, a legislação sobre Educação Especial, as Unidades de Ensino Estruturado,

- Capítulo 2 - Perturbações do Espetro do Autismo: propõe uma abordagem sintética à problemática do autismo, nomeadamente definição, características e especificidades, bem como os subtipos das Perturbações Globais do Desenvolvimento ou Perturbações do EA e a sua etiologia;

- Capítulo 3 - A avaliação em contexto de Unidades de Ensino Estruturado: aborda-se o conceito de avaliação de uma forma genérica e no contexto específico da Educação Especial, em particular das Unidades de Ensino Estruturado, tendo em conta o atual quadro normativo;

- Capítulo 4 - Opções Metodológicas: é apresentada a metodologia empregue no estudo, em particular as questões de investigação, os objetivos e a amostra;

- Capítulo 5 - Apresentação dos Resultados – organiza-se os resultados obtidos, utilizando um critério de natureza geográfica e em função das dimensões de análise definidas.

No final deste relatório incluímos ainda a bibliografia e os anexos.

1. A Educação Especial

1.1. O conceito de Educação Especial

Segundo Bairrão, o conceito de Educação Especial (EE) está ancorado nas noções de diferença, dependência e proteção, o que implicou que os alunos com características “especiais” passassem a ser integrados em “escolas especiais” e com “métodos especiais”.

Estas pessoas “diferentes” passam ou continuam a ser ensinadas num “ensino paralelo”, em tudo semelhante ao outro, mas em lugares “diferentes”. Para que as coisas mudem em educação será, pois, necessário que existam mudanças nas representações e que a própria sociedade encare de outro modo a pessoa “diferente”, no ensino, no emprego e na sociedade (Bairrão, 1998, p. 21).

A EE tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim 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 de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente.

Por serviços de EE entende-se o conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades (Correia, 1997).

Nos anos 50, começou-se por integrar “crianças normais de raça negra no sistema regular de ensino” (Bairrão, 1998, p. 21). Mas é só por volta dos finais dos anos 70, mais precisamente em 1975, que surge a *Public Law*

94/142, propondo o ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita (Bairrão, 1998, p. 21).

A referida lei americana vai apresentar quatro componentes principais do ensino integrado: o direito a uma educação pública adequada, por outras palavras, um ensino adequado para todos; o direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados sobre o ponto de vista linguístico, cultural e psicométrico; o direito dos pais de recorrer à autoridade judicial quando as recomendações da integração não forem observadas; o estabelecimento de um Programa Educativo Individual (Bairrão, 1998, p. 21).

Em 1978, noutra contexto histórico, social e político, surge no Reino Unido, o Warnock Report com um racional semelhante, introduzindo o conceito de NEE. Este documento vai influenciar também decisivamente a EE (Bairrão, 1998, p. 22).

Surge, assim, um modelo conceptual, no âmbito da EE, que encara a deficiência como um “contínuo” de necessidades especiais de educação, abolindo, assim, as características diagnósticas enraizadas num modelo médico tradicional. Trata-se de uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com NEE, exigindo uma descrição detalhada dessas necessidades.

Por outro lado, há uma atribuição de deveres às autoridades de educação no que se refere às crianças com NEE, tendo em conta que essas crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes. É reconhecido o direito dos pais ao desempenho de um papel ativo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para os seus filhos (Bairrão, 1998, p. 21).

No Warnock Report e na legislação posterior (*Education Act*, 1981) destacam-se três grandes prioridades: a educação de crianças com NEE de idade inferior a 5 anos, a educação e o aumento da taxa de cobertura para jovens com mais de 16 anos, a implementação de novos programas de formação de professores, quer regulares, quer especializados (Bairrão, 1998, p. 23).

Segundo Wedell (1983), *Warnock Report* e o *White Paper* consideram que o objetivo principal da educação especial é identificar as necessidades educativas especiais das crianças. Especificamente, *Warnock Report* propõe mesmo

um quadro para a recolha de dados sobre o número de crianças que são portadoras das categorias mais importantes de deficiência. O que o uso deste termo pressupõe é uma mudança de enfoque na análise da problemática da criança passando-se a privilegiar a vertente educacional. O termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica. (Bairrão, 1998, p. 23).

Pretende-se que uma criança em idade pré-escolar se desenvolva ao nível motor, linguístico ou a sua autonomia. Relativamente às crianças em idade escolar, as nossas expectativas têm como referencia os objetivos curriculares. Tais objetivos implicam uma vasta gama de aquisições escolares, a compreensão de situações de um determinado tipo de comportamentos que a sociedade geralmente espera encontrar nestas idades e que vão sendo gradualmente mais complexos.

Daí que a avaliação de eventuais desfasamentos de uma criança deva tomar como referencia a formulação de expectativas relacionadas com a idade. Esta conceção, apesar de apresentar enormes vantagens, coloca, no entanto, dois problemas que tem sido frequentemente objeto de crítica e Fonte de controvérsia. Por um lado, verifica-se que para muitas áreas curriculares nem sempre existem objetivos bem precisos. Por outro lado, põe-se ainda a questão de saber se os conteúdos curriculares para as crianças com NEE devem ou não ser os mesmos dos das outras crianças (Wedell, 1987).

Muitas das dificuldades que os professores encontram para manejar este conceito tem a ver com o facto de frequentemente não possuírem informação pragmática e sólida em matéria de psicologia da educação e em

educação em geral. É frequente não conhecerem profundamente o currículo que ensinam, terem dificuldades em atingir objetivos e metas diferenciadas para os seus alunos, não utilizarem materiais e estratégias adequadas e também não estarem habituados a avaliar de uma forma precisa os progressos a nível do ensino/aprendizagem.

Quando surgem situações em que a formação de professores é insuficiente e/ou não existem condições reais para um bom exercício da profissão, é comum considerar-se muito difícil o ensino integrado dos alunos com NEE.

Vimos já que uma das dimensões do conceito de NEE tem a ver com o desenvolvimento da criança e a necessária adequação curricular. Um outro aspeto tem a ver com o acesso ao currículo, pois esta definição não faz apelo às categorias habituais de deficiência, mas, sim, ao modo como o programa deve adaptar-se às diferentes características dos alunos.

O *Warnock Report* refere três categorias de NEE.

Em primeiro lugar, a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo. Este tipo de necessidade aplica-se, fundamentalmente, a crianças com problemas sensoriais e que necessitam de ajuda no campo da comunicação e da expressão e a crianças/alunos com problemas motores que necessitam de ajuda no sentido mais vasto do termo.

Em segundo lugar, a necessidade de ser facultado a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado. Isto aplica-se, por exemplo, a crianças com graves dificuldades de aprendizagem que necessitam de um suporte para aprender determinadas áreas curriculares que outras crianças atingem sem nenhuma forma de ajuda. Incluem-se aqui estratégias que visam tornar mais fácil a tarefa, dividindo-a em partes mais simples para que os objetivos de ensino sejam alcançadas eficazmente.

Em terceiro lugar, a necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino/aprendizagem. Isto diz respeito, sobretudo, a esforços para criar ambientes que atenuem as

pressões que as crianças e os alunos, emocionalmente mais vulneráveis, não conseguem suportar (Wedell, 1983).

Decorrente desta problemática levanta-se uma outra questão que tem estado na origem de grande controvérsia e sobre a qual merece a pena refletir. Esta questão tem a ver com a confusão entre os conceitos de NEE e de deficiência (Bairrão, 1998, p. 25).

No próprio *Warnock Report*, verificamos que as categorias de deficiência são mantidas para efeitos de recolha de dados e, quando se torna necessário, determinar e organizar a prestação de serviços. Porém, estas categorias deixam de ter utilidade quando se pretende orientar educacionalmente as crianças ou os alunos tendo em vista a elaboração de programas educativos. Nestes casos, torna-se necessário definir e identificar as NEE da criança e não rotulá-la ou classificá-la, devido a irrelevância de que tal procedimento se reveste para o seu ensino. No entanto, tais categorias continuam a ser importantes em termos científicos e nomeadamente epidemiológicos (Bairrão, 1998, p. 25).

A EE tem por objetivos 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 pós-escolar ou profissional (Lei nº 21/2008 de 12 de maio, art.º 1).

1.2. Evolução histórica da Educação Especial

Durante longos milénios, a educação – que como processo de Interação social e socialização que sempre existiu – realizou-se quase sempre fora da escola. A família, a tribo ou o clã, as igrejas, a profissão e o meio social em geral assumiram a função de educar os jovens para a vida social (Fernandes, 1991).

Ao longo do tempo, as pessoas com deficiência e incapacidades começaram a ser vistas de forma diferente. Cada vez mais, houve necessidade de incluir essas crianças num ensino regular.

Batista (1993) distingue três épocas, na história da EE. A primeira é designada por pré-história da EE. A segunda, é a época que propõe que a educação deverá acontecer em ambientes segregados. Atualmente, a EE visa a integração dos deficientes com os seus iguais (Bairrão, 1998).

Caldwell (1973, cit. por Bairrão, 1998, p.18) diferencia três períodos históricos na evolução da EE.

Num primeiro período, no início do século XIX, as crianças com necessidades especiais eram mantidas longe da sociedade, certamente pela discriminação de que estavam sujeitas (Bairrão, 1998).

Caldwell definiu o segundo período, que corresponde aos anos 50 e 60, como um “período do apogeu das técnicas psicométricas, do modelo médico-diagnóstico que conduz sobretudo à preocupação em classificar e diagnosticar, em vez de educar os alunos.” Segundo Caldwell é “o período de despiste e de segregação”. Neste período, as crianças com incapacidades ou deficiências eram classificadas através de diagnósticos complexos para serem de novo segregadas em recursos educativos especiais ou terapêuticos (Bairrão, 1998, p.18).

Neste período, a comunidade científica do tempo pensava que prestava um melhor serviço às crianças, educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos normais. Segregadas, elas seriam educadas de forma controlada, sendo objeto de diferentes cuidados médicos, psicólogos e sociais. Fazia ainda parte dessa crença que tais crianças, utilizando os recursos pedagógicos normais, não só não poderiam funcionar autonomamente como poderiam até prejudicar as crianças normais. Contribuíram também para esta visão a crença na fixidez dos critérios psicométricos, a conceção da deficiência como doença e os limites das estratégias e técnicas pedagógicas ao tempo disponíveis (Bairrão, 1998, p. 18).

O terceiro período, denominado “identificação e ajuda”, inicia-se nos primórdios dos anos 70 e está na base da “revolução silenciosa” da *Public Law* 94-142 de 1975. Tal lei veicula direitos iguais para todos os cidadãos em

matéria de educação. Esta legislação, mais evoluída do que a anterior, vai ter repercussões no mundo inteiro.

Do ponto de vista político e social, o novo paradigma em educação assenta na conceção segundo a qual todos os cidadãos, mesmos os deficientes, têm os mesmos direitos e, portanto, deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades (Bairrão, 1998, p. 19).

Do ponto de vista científico, neste último período, é muito contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico para o ensino e recuperação dos deficientes, passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização (Bairrão, 1998, p. 19).

Este período foi, pois, marcado por grandes esforços para realizar o despiste destas crianças de uma forma justa e não estigmatizante, por ligar o diagnóstico à intervenção e pelo atuar mais precocemente possível junto das crianças e famílias. Iniciando-se bem cedo a intervenção, poder-se-ia atenuar e não agravar os défices que as crianças apresentavam (Bairrão, 1998, p.,19).

Nos finais dos anos 80, a maioria destas metas são atingidas nos EUA. A finalidade era que, em colaboração com os pais, todas as crianças que apresentassem NEE, desenvolvessem a maioria das “suas potencialidades num meio o menos restrito possível” (Bairrão, 1998, p. 19).

O movimento de integração iniciou-se nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, “onde se foi progressivamente implantando desde os anos 60” (Bairrão,1998, p. 17).

Segundo Bairrão, a partir dos anos 70 e 80, “a integração fez-se de forma radical” como na Itália, “enquanto na Holanda e Alemanha se foi caminhando lentamente para a integração, mantendo porém estruturas segregadas, embora de grande qualidade” (Bairrão,1998, p. 17).

Nos Estados Unidos da América como na Europa, “a evolução dos conceitos e dos recursos para crianças deficientes teve um percurso paradigmático.” Houve uma grande mudança nas atitudes e nas práticas em EE (Bairrão, 1998, p.17).

No caso de Portugal, os peritos da OCDE decompõem “em três fases a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal” (Ferro & Vislie, 1984).

A primeira fase acontece durante a segunda metade do século XIX, altura em que foram criadas as primeiras instituições para cegos e surdos - asilos -, “geralmente de iniciativa privada e com fundos próprios e com muito pouco financiamento por parte do Estado” (Bairrão, 1998, p. 16).

A década de 60 é caracterizada por uma forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Este período caracterizou-se pela criação de centros de EE e centros de observação e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação (Bairrão, 1998, p. 16).

Nos anos 70, iniciou-se a terceira fase “liderada pelo Ministério da Educação que vai criar as Divisões de Ensino Especial dos Ensino Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar (Bairrão, 1998, p. 16).

Em 1975/76, foram implementadas as Equipas de Educação Especial, o que veio permitir o apoio a crianças com deficiências - inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiências mentais - que permaneciam integradas nas escolas regulares. Porém, estas equipas só vieram a ser legalmente reconhecidas em 1988, mais de dez anos depois da sua criação! (Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88, Diário da República, II Série).

Nos finais dos anos 70, a DGEBS/ME cria os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA) Estes serviços foram muito importantes, “na tentativa de perspetivar a orientação educativa junto dos professores de turma e de apoio à escola, e não tanto do apoio direto e centrado no aluno” (Bairrão, 1998, p. 16). Por outro lado, assumiam já uma perspetiva interdisciplinar, integrando psicólogos, para além de docentes (Bairrão, 1998, p. 16).

No entanto, estes serviços foram “considerados uma sobreposição das Equipas de Educação Especial e, em 1988 (Desp. 33/SERE/88 – Diário da República, II Série) o SADA/UOE são extintos, sem que se procedesse à avaliação dos seus efeitos e potencialidades.

1.3. Escola inclusiva

No fim dos anos 70, começa a considerar-se importante que os alunos com NEE frequentem as classes de ensino regular para atingir o sucesso escolar.

Em 1986, os defensores dos direitos dos alunos com NEE, os pais dos alunos com NEE severas e o reconhecimento público de que a escola não estava a desempenhar o seu papel ao não providenciar respostas educativas para todos os alunos forçaram a reestruturação do sistema educativo, apelando para a criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas regulares das suas residências.

Esta reestruturação, consubstanciada inicialmente na chamada *Regular Education Initiative* (REI) (Iniciativa da Educação Regular ou iniciativa Global de Educação), pretendia encontrar formas de atender, na classe regular, às necessidades educativas do maior número de alunos com NEE, propondo a adaptação dessa mesma classe regular de forma a facilitar as aprendizagens destes alunos. Esta iniciativa deu mais tarde lugar ao movimento da inclusão, onde foram questionadas as assunções sobre o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, de outros agentes educativos (psicólogos, terapeutas...) e dos pais, sobre a natureza das necessidades educativas especiais e sobre a adequação do currículo às necessidades dos alunos (Correia, 2003).

A EE passa de um “lugar” a um “serviço”, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nascem, assim, as escolas inclusivas, embora a caminhada para que elas pudessem vir a responder às necessidades de todos

os alunos tenha sido, e continue a ser, bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder reestruturações profundas em todos os quadrantes, desde as atitudes dos profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos (Correia, 2003).

A inclusão apresenta uma base conceptual constituída por seis componentes, cuja compreensão é necessária, a saber:

1. Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências. A frequência da escola da zona de residência beneficia a criança com NEE, porque promove a sua inclusão social nas atividades da comunidade, permite-lhe conviver e pertencer a um grupo de estudo e dá lugar à criação de amizades.
2. A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência. Desta forma, as responsabilidades são distribuídas por todos os professores, aumentando a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si.
3. As escolas devem pautar-se pelo princípio da “rejeição zero”. Nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática.
4. Os alunos com NEE devem ser educados na escola, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino. Esta componente tem gerado bastante controvérsia, especialmente porque continua a não existir um consenso acerca da eliminação do *continuum* de serviços educativos, acerca da quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e acerca do significado dado à expressão “todos os alunos”.
5. O ensino em cooperação e tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE.

6. Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE. Eles podem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola (Correia, 2003, pp. 19-20).

O conceito de educação inclusiva tem, deste modo, procurado modificar a filosofia subjacente ao processo de educação de todos os alunos, designadamente dos alunos com NEE, baseando-se num conjunto de princípios, dos quais destacamos os seguintes:

- Os alunos com NEE têm direito de, sempre que possível, ser educados em ambientes inclusivos.
- Os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos.
- Os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso.
- Os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades.
- Os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado.
- Os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos.

Os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios. Todos os serviços que os alunos com NEE necessitam devem ser prestados, sempre que possível, em ambientes educativos regulares. Todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo dos alunos. Os

serviços regionais e locais devem fornecer os apoios e os recursos necessários para que as escolas se possam reestruturar de modo a poderem dar a atenção devida à diversidade de alunos que as frequentam, designadamente aos alunos com NEE.

De acordo com a opinião de Correia,

A inclusão procura, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. (Correia, 2003, p. 21).

É importante que o processo “permita responder com eficácia a essas mesmas necessidades” (Correia, 2003 p. 21), ou seja, às características e necessidades desses 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.

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 dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro).

A EE organiza -se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com NEE (Lei nº 21/2008 de 12 de maio, art.º 4).

1.4. A Educação Especial no sistema educativo português

A EE visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais. A EE integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

No âmbito dos objetivos, do sistema educativo, em geral, assumem relevo na EE: o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar; a preparação para uma adequada formação profissional e integração da vida ativa (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 art.º 17.º).

A EE tem por objetivos 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.

Atualmente, a EE encontra-se regulamentada através no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Esta lei tem como objetivo:

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim 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 de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. (DGIDC, 2008, p. 15)

Deste modo, a EE visa criar condições para adequar o processo educativo às NEE dos alunos que apresentem limitações significativas a nível da atividade e participação, resultantes de alterações de carácter permanente, originando dificuldades de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (DGIDC, 2008).

Correia (2013) define a EE como um conjunto de recursos especializados essenciais para uma prestação benéfica de serviços educativos para os alunos com NEE, sendo que os serviços de educação especial correspondem a serviços de apoio especializados, desenhados para responder às necessidades especiais do aluno, tendo em conta as suas características, e com o intuito de maximizar as suas potencialidades.

Uma das medidas estabelecidas pelo Decreto-Lei 3/2008 consiste na clarificação dos destinatários, definindo objetivamente o grupo-alvo da EE. De acordo com Bairrão (1998, citado por DGIDC, 2008), os casos de baixa-frequência e de alta-intensidade têm uma baixa prevalência em Portugal, estimada em 1,8% da população escolar, mas que requerem uma maior exigência a nível dos recursos humanos e materiais, pertencendo, como tal, ao grupo-alvo da educação especial.

De modo a otimizar o funcionamento da EE, as escolas ou os agrupamentos de escolas devem contemplar as adequações de carácter organizativo e de funcionamento fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, incluindo as ações e respostas específicas a desenvolver, as parcerias a estabelecer e as acessibilidades físicas a executar (DGIDC, 2008).

O Decreto-Lei 3/2008 estipula o desenvolvimento de respostas diferenciadas para os alunos com NEE de carácter permanente que necessitam de respostas educativas bastante específicas, bem como equipamentos e especializações profissionais de difícil generalização. Este documento estabelece a criação de:

- Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão;
- Unidades de ensino estruturado (UEE) para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

As UEE 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. 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 (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro). Constituem objetivos das UEE:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades 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 atividades;
- 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) Adotar 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.

As escolas ou agrupamentos de escolas com UEE concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes. As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial. 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 perspetiva 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 atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens

com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem UEE 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. Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro).

2. Perturbações do espectro do autismo

2.1. Definições de autismo

Segundo Marques, “o autismo é uma perturbação do desenvolvimento psicológico que afecta directamente a forma como as pessoas percebem emoções, expressões e acções” (2000, p. 18). O autismo é um problema neurológico ou cerebral que se caracteriza por um decréscimo da comunicação e das interações sociais (Nielsen, 1999, p. 38).

O *New Lexicon Webster`s Encyclopedic Dictionary* (1991) define autismo como uma desordem psiquiátrica em que o indivíduo se recolhe dentro de si próprio, não responde a fatores externos e exhibe indiferença relativamente a outros indivíduos ou a acontecimentos exteriores a ele mesmo.

A Sociedade Americana de Autismo (*Autism Society of America*) define autismo como uma desordem desenvolvimental vitalícia com perturbações em “competências físicas, sociais e de linguagem”.

A designação começou a ser utilizada em 1943 por Kanner, um psiquiatra pediátrico da Escola Médica da Universidade John Hopkins, para identificar uma “desordem desenvolvimental”, embora se tenha inspirado nos estudos de Bleuler, psiquiatra suíço, que, em 1911, usou o termo autismo para descrever o isolamento ativo das interações sociais que verificava nos seus pacientes esquizofrénicos.

Desde a década de 40 até aos anos 60, pensava-se que um indivíduo autista não participava em qualquer interação social por vontade própria. Hoje, sabe-se que o isolamento não resulta de qualquer desejo ou vontade própria, mas ocorre devido “a alterações neurológicas e bioquímicas que têm lugar no cérebro” (Nielsen, 1999, p. 38).

Bernard Rimland, fundador da Sociedade Nacional para Crianças Autistas (*National Society for Autistic Children*), diretor do Instituto de Investigação do Autismo (*Autism Research Institute*), em San Diego, e preconizador do recurso à modelação de comportamentos, acredita que a

causa do autismo tem uma raiz neurológica, envolvendo uma possível disfunção da formação reticular do tronco cerebral.

A formação reticular representa uma rede de células nervosas do tronco cerebral que estão envolvidas na percepção. Quando se regista um mau funcionamento neste campo, na origem pode estar uma deficiência do funcionamento reticular (Nielsen, 1999, pp. 38-39). O autismo é uma síndrome comportamental, de etiologia desconhecida e caracterizada por um prejuízo na tríade socialização, linguagem e comportamento (Defense & Fernandes, 2010, p. 977).

A causa exata do autismo é, no entanto, desconhecida. Todos os dados existentes apontam para uma origem biológica do autismo relacionada com uma disfunção metabólica a nível do cérebro. Cerca de ¼ das crianças autistas apresenta sinais de problemas neurológicos, pelo que é possível que, em certo grau, o seu cérebro tenha sido afetado.

Com efeito,

É hoje geralmente aceite que as perturbações incluídas no espectro do autismo, Perturbações Globais do Desenvolvimento nos sistemas de classificação correntes internacionais, são perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifactoriais. (Descrição do Autismo, Autism-Europe, 2000)

Presentemente, a designação PEA utiliza-se para referir uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, expressando-se através de diversas combinações de sintomas, num contínuo de gravidade de variável intensidade. No entanto, continua-se a utilizar, com bastante frequência, o termo autismo como sinónimo de PEA (DGIDC, 2008).

2.2. Características das Perturbações do Espectro do Autismo

Nem todos os autistas apresentam as várias características a seguir apresentadas. No entanto, as que se seguem são consideradas características típicas do autismo (Nielsen, 1999):

- dificuldades quanto ao relacionamento com pessoas, objetos ou eventos;
- uso invulgar de brinquedos ou objetos;
- incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças;
- incapacidade de ter consciência dos outros;
- relacionamento em que os outros são tratados como objetos inanimados;
- contacto visual difícil sendo normalmente evitado;
- incapacidade para receber afetividade;
- intolerância a contactos físicos;
- dependência de rotinas e resistência à mudança;
- comportamentos compulsivos e ritualísticos;
- comportamentos de autoestimulação;
- comportamentos que produzem danos físicos próprios, como bater persistentemente com a cabeça;
- híper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais;
- acessos de cólera, muitas vezes sem razão aparente;
- comportamentos violentos dirigidos a outros;
- competências comunicativas verbais e não - verbais severamente afetadas;
- incapacidade para comunicar com palavras ou gestos;
- vocalizações não relacionadas com a fala;
- repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia);
- repetição de expressões anteriormente ouvidas (ecolalia retardada);
- preocupação com as mãos. (Nielsen, 1999, pp. 40-41)

Durante os primeiros meses de vida, uma criança autista parece ser perfeitamente normal. Os sintomas emergem à medida que a criança se desenvolve e que o déficit em causa progride (Nielsen, 1999, p. 39).

Segundo a Associação Médica Americana, o autismo normalmente torna-se aparente por volta dos 30 meses. A criança não desenvolve competências de linguagem adequadas para a sua idade e os sinais de autismo tornam-se evidentes à medida que deixa de responder a quaisquer estímulos, deixando mesmo de reagir aos pais. Pode mostrar-se renitente a ser afagada pelos pais e, quando lhe pegam ao colo, pode gritar até ser reposta no chão. Estes comportamentos são possíveis de ocorrer sem que a criança esteja ferida ou cansada (Nielsen, 1999, p. 39).

2.3. Entender as especificidades das Perturbações do Espectro do Autismo

Nos últimos anos, assistimos a mudanças consideráveis na classificação diagnóstica da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), em resultado de revisões sistemáticas de critérios por parte da comunidade científica (APA, 2013) e de avanços clínicos resultantes da prática de profissionais especializados.

A publicação da DSM-5 propõe uma abordagem diagnóstica de PEA consideravelmente diferente daquela que é proposta pela DSM-IV. Alguns autores têm-se debruçado sobre a nova proposta dos critérios de classificação da PEA, em particular a proposta de deixar de se considerarem as perturbações globais (ou pervasivas) do desenvolvimento, sendo assumido de forma explícita o conceito de -espectro de autismo.

A tríade clínica de incapacidades que define as PEA na DSM-IV é reduzida para dois critérios na DSM-5, ficando os défices de interação social e os défices da comunicação englobados num único critério, a designar como “défices na comunicação social”.

Dentro deste espectro, não se reconhecem diferentes categorias de diagnóstico, mas sim uma variação, mais ou menos contínua, da perturbação.

São ainda definidos especificadores, dentro do espectro, em função do apoio que a pessoa necessita nas suas atividades da vida diária (APA, 2013; Filipe, 2012; Tsai, 2012) Segundo Filipe (2012), são vários os argumentos que sustentam e defendem a classificação diagnóstica de PEA definida no DSM-5. Os vários argumentos podem sintetizar-se num conjunto de alíneas, nomeadamente:

- a) permite a diferenciação entre a PEA, o desenvolvimento típico e outras alterações do desenvolvimento dentro do espectro;
- b) a distinção entre PEA foi considerada pouco consistente, por ter vindo a variar com o tempo, com os locais onde o diagnóstico é feito e, quase sempre, por ser mais associada à gravidade, ao nível de linguagem e à inteligência dos indivíduos do que a uma variação das características sintomáticas da perturbação;
- c) sendo a PEA definidas por um conjunto de sinais e sintomas, comuns a todas as perturbações, será melhor representado por uma única categoria de diagnóstico que possa ser adaptada aos casos individuais através da inclusão de um conjunto de especificadores (ex.: gravidade, linguagem ou outros) e de perturbações associadas (ex.: doença genética conhecida, epilepsia, dificuldades intelectuais ou outras);
- d) os défices na interação e na comunicação são inseparáveis e serão considerados de uma forma mais precisa se constituírem um único conjunto de sintomas, com especificidades contextuais e ambientais;
- e) os atrasos da linguagem não são nem específicos da PEA nem generalizáveis a toda a população de indivíduos com PEA. Será por isso mais correto considerá-los como um fator que influencia a manifestação clínica da PEA e não como um critério de diagnóstico;
- f) a presença de comportamentos relacionados com características sensoriais foi explicitamente incluída como um subdomínio no critério de - padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, atendendo à relevância que estes comportamentos têm sobretudo entre as crianças com PEA;

g) a PEA é uma perturbação do neurodesenvolvimento que tem de estar presente desde o início da infância, mas pode ser detetada até mais tarde devido ao número reduzido de solicitações sociais e ao apoio que é proporcionado por pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida.

Esta nova proposta de classificação diagnóstica tem gerado controvérsia essencialmente em torno de dois aspetos: a fusão dos défices de interação social e de comunicação num único critério e a abolição dos diagnósticos categoriais, sobretudo da Síndrome de Asperger. Defensores da proposta apresentada pelo DSM IV argumentam que a síndrome de Asperger é uma designação útil na clínica, uma vez que estes indivíduos, pelas suas competências, respondem a determinados tipos de intervenções diferentes das que podem ser utilizadas com pessoas com outro tipo de perturbações dentro do espectro. Por outro lado, a síndrome de Asperger é considerada uma forma menos grave das PEA, podendo resultar na criação de serviços especializados para esta população.¹

2.4. Subtipos das Perturbações Globais do Desenvolvimento ou Perturbações do Espectro do Autismo

As PEA são Perturbações Globais do Desenvolvimento nas quais se incluem a perturbação autista, a perturbação de Asperger, a perturbação de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação.²

Dentro das perturbações do espectro de autismo, existe um conjunto de fatores problemáticos visíveis que, embora sejam fulcrais para caracterizar o desenvolvimento destas crianças, não são considerados elementos essenciais para a realização do diagnóstico.

¹ (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300325&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

² (<http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/doencas-psicologicas/perturbacao-do-espectro-do-autismo/>).

Segundo o manual de classificação DSM-IV (APA, 2002), as manifestações do espectro de autismo variam consoante o nível de desenvolvimento da criança, assim como da sua idade. A perturbação da interação recíproca é observável, afetando a comunicação e a socialização. Tanto as competências verbais como não-verbais são de igual modo afetadas, levando a um atraso ou até ausência total da linguagem. As crianças com autismo utilizam uma linguagem idiossincrática e estereotipada, e o seu discurso poderá ser monocórdico.

Em suma, pode dar-se um atraso no desenvolvimento nas três áreas descritas anteriormente, sendo elas a da interação social, da comunicação, e do jogo simbólico/imaginativo (Marques, 2000).

Ainda de acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2002), os indivíduos com perturbações de espectro de autismo podem apresentar variados sinais ao nível comportamental, que incluem a hiperatividade, restrições ao nível da capacidade de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos de autoagressão e birras frequentes (Marques, 2000).

O espectro de autismo é considerado como um todo, onde a epilepsia está associada às perturbações do espectro em 7 a 10% dos casos, e em 35% ao falarmos em autismo clássico. Existe uma taxa significativa de crianças com PEA que apresenta défices cognitivos, sendo 70 a 90% casos que demonstram um quociente intelectual inferior a 70, dentro do plano da deficiência mental (Oliveira, 2006).

Tendo em conta o estudo epidemiológico realizado por Oliveira (2007), das 120 crianças com autismo cinco apresentavam surdez profunda, isto é, uma média de 4,2%. No campo da visão, em idade pré-escolar 1/5 da população estudada apresentou dificuldades visuais, tais como estrabismo, cegueira congénita, dificuldades ao nível sensorio motor e erros de refração (Oliveira, 2007).

Atualmente, e segundo o DSM-IV (APA, 2002), ao realizarmos o diagnóstico diferencial da PEA, devemos ter em conta, as seguintes Perturbações Globais do Desenvolvimento, tais como Síndrome de Rett, Perturbação Desintegrativa da 2.^a Infância, Síndrome de Asperger, Síndrome

do X-Frágil, Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra Especificação, Mutismo Seletivo, Esquizofrenia, Atraso Mental.

A Síndrome de Rett só se observa em raparigas que, parecendo bem à nascença, se desenvolvem normalmente pelo menos durante 5 meses, atingindo o controlo da cabeça, seguindo os objetos e as pessoas com os olhos, virando-se e sentando-se sozinha (Siegel, 2008). Entre os 6 meses e o primeiro/segundo ano de vida perde o uso das mãos, assim como o interesse pelos outros e consecutivamente pela interação social. A cabeça cresce de forma lenta, assim como o seu desenvolvimento cerebral. As capacidades específicas ao nível da linguagem, cognição e ao nível motor, podem-se perder ou até nunca se desenvolver, tal depende da idade em que se inicia o processo de regressão (Marques, 2000).

Ainda segundo a autora, as características desta Síndrome traduzem-se pela marcha instável, da utilização funcional das mãos, da ausência de linguagem, défices cognitivos graves, movimentos estereotipados das mãos, ausência de interação social, dificuldades de coordenação óculo-manual, (Marques, 2000).

Para Rivière (1991), esta síndrome manifesta-se numa alteração evolutiva que ocorre após um período de cinco ou seis meses de início à evolução normal da vida e ocorre somente no sexo feminino. É caracterizada pela ausência de atividade funcional das mãos, torcer estereotipados e repetidas lavagens das mesmas, dificuldade em andar, perda na habilidade em relacionar-se, falta de competências linguísticas e simbólicas, microcefalia progressiva, alteração dos padrões respiratórios, hiper e hipoventilação frequentes, ausência de relação com objetos.

A Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância (PDSI) é um estado raro que se inicia com um período de desenvolvimento normal, resultando em graves défices das capacidades cognitivas, de autoajuda, etc. A PDSI pode ocorrer em rapazes e em raparigas, sendo mais comum nos rapazes. Após dois anos de desenvolvimento normal, dá-se uma regressão repentina e grave, em que a criança perde as capacidades sociais, cognitivas, de autoajuda, isola-se, deixa de comunicar e perde capacidades motoras.

De acordo com Rivière (1991), é um cenário pouco conhecido e envolve uma perda de recursos e capacidades adquiridas anteriormente pela criança. Antes da regressão, as crianças apresentam um desenvolvimento normal das habilidades de linguagem, comunicação não verbal, jogo, relacionamentos, comportamentos sociais e adaptativos. O transtorno desintegrativo é definido pelos prejuízos qualitativos na comunicação e habilidades de relacionamento, e por padrões restritivos e estereotipados de comportamento e atividade mental, sendo acompanhado por fenômenos de alucinações e delírios causados pela esquizofrenia.

A Síndrome de Asperger (SA) tem em comum com o autismo as incapacidades sociais e os comportamentos restritos e repetitivos, mas as capacidades da linguagem encontram-se bem desenvolvidas e apresentam um funcionamento cognitivo sem défices.

Segundo o DSM-IV, o diagnóstico desta Síndrome é distinto do autismo, sendo realizado mais tarde que este, isto porque os atrasos não são tão vincados, não apresentam défice mental e muito menos perturbações ao nível da comunicação e socialização.

O atraso da linguagem inicial e as dificuldades de coordenação motora, não estão incluídas nas características dos critérios de diagnóstico. A PEA e a SA assemelham-se em vários aspetos, ou seja, muitos dos casos apresentam a mesma base de origem, contudo, em termos de prognóstico divergem. A frequência de ocorrência na SA é inferior, em quase metade, em relação à do autismo, embora afete maioritariamente o sexo masculino (Siegel, 2008).

O diagnóstico da SA é atualmente considerado, como a descrição de casos que no passado foram considerados como portadores de autismo moderado, perturbação esquizoide da personalidade, severa perturbação da linguagem expressiva ou esquizofrenia infantil, sendo reconhecido então como um transtorno separado do autismo no DSM-IV publicado em 1994 (Siegel, 2008).

Siegel (2008) distingue a SA, ao compará-la com a PEA, uma vez que a SA está incluída, tal como autismo, no mesmo âmbito das disfunções sociais de base neurológica, ocorrendo uma tendência para ambos os diagnósticos se

confundirem. Contudo, de acordo com os critérios de diagnóstico do DSM-IV, o número de indivíduos que são diagnosticados com uma perturbação autista também pode ser diagnosticado com SA, em especial as crianças com menos de 10 anos.

Geralmente, a SA é detetada mais tarde do que a PEA, isto porque os défices iniciais verificados no desenvolvimento da linguagem não são tão evidentes como nos portadores da SA.

A Síndrome do X Frágil (SXF) engloba uma anomalia do cromossoma X detetável através da análise ao sangue. Transmitido aos indivíduos do sexo masculino, através das mães, que podem não apresentar quaisquer dificuldades, ou até apresentar dificuldades de aprendizagem ligeiras. Uma elevada percentagem de indivíduos com desordens como a esclerose e tuberosa complexa mostraram características autistas (Siegel, 2008).

As crianças com a síndrome SXF, por vezes, respondem a critérios de diagnóstico do autismo, o que gera confusão nos pais acerca do diagnóstico. Se, por um lado, dizem que a criança tem uma PEA, também dizem, por outro lado, em que poderá ter a SXF ou apresentar a necessidade de realizar testes para a mesma (Siegel, 2008).

Na Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (PGDSOE), ao realizar-se o diagnóstico, é imperativo a presença de menos itens e de intensidade menor que para o diagnóstico de autismo. Existe menor compromisso ao nível cognitivo e atraso mental (Siegel, 2008).

Tendo como base o DSM-IV-TR (APA, 2002), esta classificação é usada para as crianças que têm dificuldades em, pelo menos, dois dos três grupos de sintomas relacionados com o autismo, isto é, dificuldade em se relacionarem com os outros, problemas ao nível de comunicação ou comportamentos repetitivos, mas que não preenchem os critérios para qualquer outra das PGD. As crianças portadoras de PGDSOE apresentam comportamentos e dificuldades de tipo autístico, embora tenham menos sintomas ou apresentem um padrão diferente dos outros estados da categoria das PGD (APA, 2002; Ozonoff *et al.*, 2003).

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TIS) sem outra especificação é reconhecido pelo DSM-IV como o último tipo de transtorno do desenvolvimento cuja aceitação demonstra que ainda não existe uma definição suficientemente precisa e rigorosa desse transtorno (Siegel, 2008).

Os sintomas de TIS ainda deixam muitos problemas pendentes, isto porque as fronteiras entre os quadros descritos são muitas vezes imprecisas: existem crianças tipicamente kannerianas e aspergianas ou com transtorno desintegrativo, mas muitos são realmente atípicos, ou estão localizadas nas fronteiras difusas entre esses transtornos (Siegel, 2008).

No Mutismo Seletivo, as crianças apresentam capacidades de comunicação adequadas, embora só o demonstrem em determinados contextos, não revelando défices graves na área da interação social nem ao nível comportamental (Marques, 2000). Para Costa e Martine (2011), o mutismo seletivo traduz-se na ausência contínua da linguagem em determinadas situações ou com certas pessoas, normalmente em crianças que desenvolveram linguagem (Gonçalves, Ana Sofia, 2012, p. 28-30).

3. A avaliação em contexto de Unidades de Ensino Estruturado

3.1. Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

As Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA) constituem uma resposta educativa especializada, desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas, para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Estas Unidades integram docentes especializados da educação especial, devendo o espaço físico estar adequado às necessidades dos alunos com PEA, com as devidas alterações e mobiliário e equipamentos apropriados. A resposta educativa nas UEEA é organizada tendo em conta o grau de severidade, o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, o nível de ensino e a idade dos alunos (DGIDC, 2008).

Conforme descrito no Decreto-Lei 3/2008, as UEEA têm os seguintes objetivos:

- “Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que 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 atividades;
- 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;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

- Adotar 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” (DGIDC, 2008, pp. 42-43).

Assim, as UEEA consistem em salas adaptadas ao ambiente educativo, situadas em escolas regulares, em que os alunos com PEA permanecem em tempo parcial, tendo como objetivo fomentar a sua inclusão nas turmas e respetivas escolas. Estas salas permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições (Rodrigues & Nogueira, 2011).

3.1.1. Constituição de Unidades de Ensino Estruturado

Considera-se necessário criar uma Unidade de Ensino Estruturado sempre que existam alunos com PEA que necessitem de respostas educativas diferenciadas.

Atendendo às características do trabalho a desenvolver e no sentido de responder de forma adequada e eficaz às necessidades de cada um dos alunos, sugere-se que o número de crianças apoiadas por cada unidade não seja superior a 6 alunos.

As UEE devem ser criadas em função:

- da diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a fornecer aos alunos com PEA;
- da concentração de alunos com PEA de um ou mais concelhos, de acordo com a sua localização e alternativas de transporte;
- da existência de um espaço físico (sala);
- da garantia da continuidade (processos de transição entre ciclos).

A constituição das UEE deve resultar de um trabalho de equipa que inclua sempre que possível:

- as famílias dos alunos;
- os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas envolvidos na procura de respostas para atender a todos os alunos;
- os docentes de educação especial do agrupamento;
- os docentes do grupo, turma ou disciplina do aluno;
- outros técnicos (psicólogos, terapeutas,...) pertencentes ao agrupamento ou a outros serviços;
- serviços da comunidade que se considerem necessários para responder às necessidades individuais dos alunos com PEA.

3.1.2. O Ensino Estruturado: o modelo TEACH

O ensino estruturado consiste num dos aspetos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH. O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de EE que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 70, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América).

A filosofia deste modelo tem como objetivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.

O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.

Numa perspetiva educacional o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social.

Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento.

É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível:

- Fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas;
- Manter um ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;
- Promover a autonomia.

A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças (DGIDC, 2008).

3.1.3. Estrutura física

A estrutura física consiste na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o

aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens.

A delimitação clara das diferentes áreas ajuda o aluno com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços.

Numa UEE podem ser criadas diferentes áreas. O espaço existente e as necessidades dos alunos estão na base da estruturação do espaço e na criação das que se considerem necessárias (DGIDC, 2008).

3.1.4. Organização do tempo

O horário organiza o tempo e, simultaneamente, é um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos. É uma forma de fornecer ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-o na antecipação e na previsão.

Como resultado, consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em se manter organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina (DGIDC, 2008).

O horário é realizado em função de cada aluno e pode ser adaptado a vários níveis de funcionalidade. Independentemente do nível funcional de cada criança/jovem com PEA, a palavra escrita deve estar sempre presente nos horários que podem ser organizados com o recurso a:

- Objetos reais
- Partes de objetos reais
- Miniaturas
- Fotografias
- Imagens desenhadas

- Pictogramas
- Palavras escritas (DGIDC, 2008)

Enquanto o horário informa o aluno sobre a sequência das atividades que irão ocorrer ao longo do dia, o plano de trabalho indica as tarefas que tem de realizar em determinada área. Deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita, consistindo numa rotina securizante que permite adquirir a noção de princípio meio e fim.

O plano de trabalho possibilita a visualização das tarefas a realizar: o que fazer; quanto fazer; quando acabar. Esta pista visual é essencial para o aluno aprender a trabalhar sem ajuda e adquirir autonomia (DGIDC, 2008).

O cartão de transição informa o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir. Pode ser um objeto, o cartão do nome, símbolo do horário ou outra pista visual adequado ao nível de funcionalidade do aluno (DGIDC, 2008).

3.1.5. Organização do espaço

A Área de Transição corresponde ao espaço onde estão os horários individuais que irão orientar as atividades diárias de cada aluno. As pistas visuais informam sobre onde, quando e o que fazer durante o dia ou parte do dia.

É possível planificar de forma previsível as muitas mudanças que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina, mesmo em situações que possam parecer pouco significativas. Dar ao aluno a noção de sequência temporal, facilita a compreensão de ordens verbais, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia (DGIDC, 2008).

Área de Aprender

A Área de Aprender é o espaço de ensino individualizado, limpo de estímulos distratores, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno. São utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também atividades que vão ao encontro dos interesses do aluno.

O plano de trabalho deverá estar visível (em cima da mesa) e os símbolos apresentados correspondem aos que estão nos tabuleiros com as tarefas a realizar, previamente organizadas. Desta forma, o aluno pega no primeiro símbolo do plano de trabalho e dos tabuleiros colocados à sua esquerda, retira o correspondente ao símbolo que tem na mão, fixa-o no tabuleiro, ficando dois símbolos iguais lado a lado. Realiza a tarefa, coloca-a dentro do tabuleiro e arruma-o num local que corresponda a acabado. Procede de igual modo em relação às restantes tarefas, terminando o plano de trabalho quando os tabuleiros estiverem arrumados à sua direita (DGIDC, 2008).

Área de Trabalhar

É a Área na qual se pretende que o aluno realize de forma autónoma as atividades já aprendidas. Cada aluno deve ter a sua área de trabalhar.

Também aqui existe um plano de trabalho que transmite ao aluno informação visual sobre o que fazer e qual a sequência (cada tabuleiro deverá corresponder a uma tarefa com todo o material necessário para a sua realização).

Com base em rotinas funcionais (direita/esquerda, cima/baixo), o aluno desenvolve a noção concretizada de princípio, meio e fim (começar, fazer e acabar), tornando-se capaz de realizar uma tarefa ou sequência de tarefas (DGIDC, 2008).

Área de Reunião

Esta é uma Área destinada a desenvolver atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interação social. A Reunião pode realizar-se em vários momentos do dia, desde que todos os alunos ou a maioria se encontrem na unidade.

Alguns exemplos de situações a trabalhar nesta área:

- Explorar o tempo, calendário, mapas de presenças;
- Explorar objetos, imagens, sons, fantoches;
- Aprender e cantar canções;
- Ouvir histórias;
- Aprender a escolher;
- Imitar batimentos, gestos, ações;
- Aprender a estar sentado;
- Organizar/relatar experiências vividas;
- Planificar e introduzir novos temas;
- Generalizar aprendizagens em conjunto (DGIDC, 2008).

Área de trabalhar em grupo

É a Área na qual todo o grupo poderá desenvolver trabalhos em conjunto. Prioriza-se o desenvolvimento de atividades expressivas como musicais, plásticas e outras; jogos de grupo (lotos, dominós, jogos da memória...), entre outras. Todos os alunos devem participar, independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interação e de partilha com os seus pares (inclusive alguns colegas da turma), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens (DGIDC, 2008).

Área de brincar ou lazer

É o local destinado a:

- Aprender a relaxar;
- Fazer curtos momentos de espera;
- Permitir as estereotipias;
- Aprender a brincar (com a presença do adulto);
- Trabalhar o jogo simbólico.

Deverá existir material que ajude a descontrair como tapetes, almofadas, sofás, brinquedos variados, música e outros materiais que se entendam adequados.

É o local privilegiado para a “inclusão inversa”, onde os pares da escola desenvolvem atividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo (DGIDC, 2008).

Área do computador

Esta Área pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda ou em parceria, aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar uma atividade partilhada.

As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e de motivação.

Também contribui para melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação (DGIDC, 2008).

3.2. A avaliação em contexto educativo

Stufflebeam (1973) define a avaliação como o processo de delimitar, obter e providenciar informação útil para ponderar possíveis decisões. O ato de avaliar é a produção de conhecimento, contemplando a recolha, organização e tratamento de informação seguindo um método científico, tratamento de dados e análise estatística. Deste modo, a avaliação é um processo que permite sustentar as tomadas de decisão em informação rigorosa e científica (Pinto & Santos, 2006, p. 28).

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino. Por outro lado, necessita de preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos no mesmo.

O professor, que trabalha numa didática interativa, observa gradativamente a participação e produtividade do aluno, contudo é preciso deixar bem claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar e não ser simplesmente usada como avaliação. Desse modo, “entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (Luckesi, 1995, p. 28).

Neste sentido, o reconhecimento das diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar das formas de ensinar e avaliar, ou seja, contextualizar e recriar metodologia aplicada. Segundo Luckesi (1995), a avaliação tem sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizou a partir do século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa.

A prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino/aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

A avaliação do rendimento do aluno, isto é, do processo ensino-aprendizagem, tem sido uma preocupação constante dos professores até os dias atuais. Isto porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, embora também caiba ao professor reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem.

O processo de ensino propicia a apropriação da cultura e da ciência, do desenvolvimento do pensamento e da construção da intelectualidade por meio da formação e operação com conceitos. De acordo com Pilleti (2006), os princípios básicos que dão sustentáculo ao processo ensino-aprendizagem são:

- a. Estabelecer o que será avaliado, pois educar tem em vistas vários objetivos que permitem o desenvolvimento do indivíduo como um todo, envolvendo aspectos de aproveitamento (domínio cognitivo, afetivo, psicomotor), a inteligência, o desenvolvimento socioemocional do aluno, enfim, avaliar o que os alunos sabem e como pensam a respeito de determinado assunto;
- b. Selecionar as técnicas adequadas para avaliar, uma vez que a avaliação reflete tanto sobre o nível do trabalho do professor quanto na aprendizagem do aluno;
- c. Utilizar uma variedade de técnicas faz-se necessário, pois a verificação e a quantificação dos resultados de aprendizagem no processo completo, visa sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigindo falhas e estimulando os alunos aos estudos;
- d. Ver a avaliação como uma parte do processo ensino-aprendizagem, isto é, como um meio de diagnosticar o desempenho/a aprendizagem dos alunos.

É preciso distinguir avaliação de nota: a avaliação é um processo que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática, podendo desta forma verificar os avanços e dificuldades e o que se fazer para superar esses obstáculos; a nota, seja na forma de número ou conceitos, é uma exigência do sistema educacional.

Portanto, segundo Pinto e Santos (2006, p. 23), avaliação é algo bem mais complexo do que apenas atribuir notas sobre um teste ou prova que se faz. A avaliação deve estar inserida no processo de aprendizagem do aluno, podendo assumir diferentes modalidades:

- a) **Formativa:** destina-se a apoiar e a regular durante todo o processo de ensino aprendizagem. Segundo Pinto (2006), a avaliação formativa realiza-se depois de um período de ensino e aprendizagem e antecede sempre um momento de avaliação sumativa. Entre estes dois momentos os alunos realizam atividades de remediação ou aprofundamento, de acordo com os resultados obtidos através da avaliação formativa. Segundo Scriven (1967) a avaliação formativa “é aquela que se põe ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objectivo de o melhorar” (cit. por Pinto & Santos, 2006, p. 25);

- b) **Cumulativa:** este tipo de avaliação permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia a dia, e usar quando necessário;

- c) **Diagnóstica:** auxilia o professor a detetar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replaneando suas ações suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;

- d) **Sumativa:** tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre. Para Scriven (1967), “a sumativa é a que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento” (Pinto & Santos, 2006, p. 25);

- e) **Autoavaliação:** pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem.

A partir desta análise, a avaliação constitui-se em um momento reflexivo sobre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem. Ao avaliar, o professor estará a constatar as condições de aprendizagem dos alunos, para, a partir daí, prover meios para sua recuperação, e não para sua exclusão, se considerar a avaliação um processo e não um fim.

Considerando-se parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem, Bevenutti (2002) considera que avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.³

3.3. Avaliação na Educação Especial

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirmando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que se quer integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem.

Assim, as dinâmicas de avaliação visam, em primeiro lugar, a melhoria das aprendizagens, pelo que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna. Neste sentido, importa dinamizar uma leitura de complementaridade entre a informação interna, recolhida sistematicamente na escola, e os dados nacionais gerados por instrumentos de avaliação externa adequados às finalidades de apoio à aprendizagem. Considera-se pertinente

³ (<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/avaliacao-de-aprendizagem-principios-e-tipos/58800>)

instituir um regime de avaliação e de certificação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade das aprendizagens.

O Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, apresenta medidas de promoção do sucesso educativo que se querem pensadas pelo professor titular de turma e por cada conselho de turma, a partir de um efetivo conhecimento das dificuldades, e delineadas de acordo com as fragilidades a ultrapassar, tendo em conta as características dos alunos e as possibilidades de cada comunidade escolar.

Neste propósito de avaliar para melhor aprender, as provas de aferição assumem-se como um instrumento transversal aos diferentes ciclos de aprendizagem e às diferentes componentes do currículo. A sua aplicação universal e obrigatória, em fases intermédias dos três ciclos do ensino básico - no 2.º, no 5.º e no 8.º ano de escolaridade - abarcando gradualmente todas as áreas do currículo, permitirá aos professores, aos alunos e às famílias um trabalho atempado, centrado nas dificuldades diagnosticadas e na melhoria efetiva da qualidade do que se aprende.

Para todos os alunos, inclusive os alunos com NEE de carácter permanente, aplica-se o disposto no artigo 7º - Critérios de avaliação do Despacho Normativo 1-F/2016:

1 - Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação, de acordo com as orientações constantes dos documentos curriculares e outras orientações gerais do Ministério da Educação.

2 - Nos critérios de avaliação deve ser enunciada a descrição de um perfil de aprendizagens específicas para cada ano e ou ciclo de escolaridade.

3 - Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo ou pelos professores da turma.

4 - O diretor deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes.

De acordo com o disposto no Artigo 8º do Decreto-Lei 3/2008, o Programa Educativo Individual (PEI) constitui-se como documento condutor de todo o processo de avaliação:

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas 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.

O Artigo 13º do Despacho-Normativo 1-F/2016 regulamenta a expressão da avaliação sumativa dos alunos:

1 - No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

2 - No caso do 1.º ano de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa pode expressar-se apenas de forma descritiva em todas as componentes do currículo, nos 1.º e 2.º períodos.

3 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa expressa -se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas, e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

4 - A expressão dos resultados da avaliação dos alunos do ensino básico abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na redação atual, obedece ao disposto nos números anteriores, de acordo com a especificidade do currículo do aluno.

De acordo com a especificidade do currículo dos alunos, o processo de avaliação tem as seguintes adequações:

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 aspetos, 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 respetivo programa educativo individual.

4. Opções Metodológicas

4.1. Questões de investigação

Segundo Ribeiro, a questão de investigação constitui um elemento fundamental do início de uma investigação. À questão de investigação segue-se a formulação dos objetivos da investigação. Estes representam aquilo que o investigador se propõe fazer para responder à questão da investigação (Ribeiro, 2010, p. 11).

As questões de investigação deste trabalho são as seguintes:

- quais os domínios utilizados na avaliação?
- que tipos de instrumentos são utilizados para a avaliação dos alunos?
- quais as modalidades de avaliação?
- há uma observação do desempenho dos alunos?
- que classificação / nomenclatura utilizam na avaliação?
- existem práticas de autoavaliação?
- a avaliação é mais formativa ou sumativa?

4.2. Objetivos do estudo

O estudo visa analisar as estratégias de avaliação de crianças portadoras de TEA utilizadas em 17 escolas ou agrupamentos pertencente a uma rede de Unidades de Ensino Estruturado para o Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Pretendeu-se verificar as conceções e práticas de avaliação utilizadas em sala TEACCH, conhecendo mais profundamente esta realidade, na perspetiva dos técnicos de toda a equipa multidisciplinar.

Após uma reflexão sobre o tema e sobre a literatura analisada, e partindo do objetivo geral, esta investigação procura responder aos seguintes objetivos específicos:

- a) Avaliar o processo de avaliação dos alunos em articulação com os técnicos envolventes;
- b) Identificar os instrumentos utilizados na avaliação dos alunos da UEEA;
- c) Compreender quais os domínios/áreas mais importantes na avaliação;
- d) Saber qual a importância da avaliação, as vantagens e desvantagens;
- e) Verificar quais os instrumentos utilizados pelos técnicos para avaliar alunos com PEA e quais as suas vantagens e desvantagens.

4.2. Contexto: Unidades de Ensino Estruturado

As Unidades de Ensino Estruturado (UEE) utilizadas para a investigação pertencem a uma rede de Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo em escolas ou agrupamentos de escolas, com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos.

Constituem objetivos destas Unidades, entre outros:

- promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares, entrosando com os seus pares de turma;
- implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado, consistindo na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

- 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;
- proceder às adequações curriculares necessárias; assegurar a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem; organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4.3. Amostra e sua caracterização

Uma amostra é um subgrupo da população (ou universo) selecionado para obter informações relativas às características dessa população (ou universo). O processo de definição da amostra designa-se por amostragem

A amostragem permite, geralmente, ao investigador reduzir custos, reduzir a necessidade de mão-de-obra, obter informação mais rapidamente e obter dados mais compreensivos (Smith, 1975, cit. por Ribeiro, 2010, p. 42).

A população ou universo é a totalidade das observações pertinentes que podem ser feitas num dado problema (Miaoulis & Michener, 1976 cit. por Ribeiro, 2010, p. 41).

Relativamente ao processo de amostragem, optamos por selecionar 4 UEE de cada uma das cinco regiões de educação existentes em Portugal: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. As UEE foram escolhidos em função de um critério de disponibilidade da informação sobre a avaliação na internet. Neste sentido, foi possível recolher 4 documentos por cada UEE de todas as regiões, exceto o Algarve, região na qual só encontramos informação disponível de 1 UEE.

A amostra deste estudo foi o conjunto de dezassete escolas/agrupamentos (n=17) pertencentes a uma rede de Unidades de Ensino Estruturado para o Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro

do Autismo em escolas ou agrupamentos de escolas, com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos.

O método de investigação constitui uma parte fundamental, em qualquer trabalho de investigação (Ribeiro, 2010). A partir do mesmo, o investigador poderá responder à questão de investigação, colocada no início do trabalho, recolher os dados necessários (qualitativos ou quantitativos), usar os procedimentos mais adequados, e retirar as possíveis inferências na sua investigação (Ribeiro, 2010).

Para este estudo foi desenvolvida uma investigação qualitativa e descritiva, na qual a recolha de dados se deu através de uma grelha de registo. Para o tratamento dos dados, procedeu-se a uma sistematização do conteúdo em função das categorias emergentes das questões de investigação.

5. Apresentação dos resultados

Neste capítulo, pretende-se sintetizar, descrever e analisar todos os resultados obtidos, de uma forma clara e objetiva, de modo a compreender toda a informação de acordo com os objetivos do estudo.

A análise documental exige exploração e análise de conteúdo. No presente estudo, interessava conhecer a forma de trabalhar dos professores, no que diz respeito às estratégias de avaliação das aprendizagens dos alunos de acordo com os critérios de avaliação.

Neste caso, realizou-se uma recolha e análise de domínios de avaliação, instrumentos de avaliação e modalidades de avaliação utilizados pelos professores do ensino básico nas UEE das regiões do Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo Alentejo e Algarve.

De modo a sistematizar a recolha dos dados, procedeu-se à elaboração de uma tabela, preenchida de acordo com os critérios de avaliação adotados por cada uma das UEE selecionadas, como de seguida se descreve.

5.1. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Norte

Ao analisar os domínios de avaliação das UEE da Região Norte (Tabela 1), verificamos, desde logo, que uma UEE os definiu no PEI ou no CEI. Nas restantes UEE, os domínios a avaliar são o sócio afetivo (saber estar/saber ser) e o cognitivo (saber fazer).

Relativamente aos instrumentos de avaliação, são elaborados de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno. No que respeita à formalização da avaliação sumativa interna, a informação resultante da avaliação sumativa dos alunos do ensino básico, expressa-se numa menção qualitativa ou quantitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

Na UEE1, no que diz respeito à avaliação sumativa externa, estão dispensados da realização de provas finais. Os alunos com Adequações no Processo de Avaliação, abrangidos pelo disposto no n.º 1 do artigo 20.º do

Decreto –Lei n.º 3/2008, prestam as provas finais de ciclo previstas para os restantes examinandos, de acordo com legislação em vigor. Aos alunos com NEE de carácter permanente, pode ser possibilitada a realização de exames e provas finais a nível de escola, em casos excepcionais, e de acordo com as orientações anuais do Júri Nacional de Exames (JNE).

Tabela 1 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Norte

Unidades de Ensino Estruturado da Região Norte	UEE 1	UEE 2	UEE 3	UEE 4
Domínios a avaliar	Definidas no seu Programa Educativo Individual ou no Currículo Específico Individual..	- Sócio afetivo (Saber estar/saber ser); - Cognitivo (Saber fazer);	<p>Domínio Cognitivo: (conhecimento, raciocínio, comunicação, capacidades e aptidões):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de conceitos/ conhecimentos em atividades funcionais; • Nível de compreensão oral; • Nível de compreensão da escrita; • Nível de expressão. <p>Domínio Sócio-Afetivo: (atitudes e valores):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de Regras; • Adequação de atitudes em diferentes contextos; • Respeito pelo outro e pelo património; • Postura na aula (contributo para o bom funcionamento da aula); • Espírito de cooperação; • Sentido de responsabilidade; • Assiduidade e pontualidade; • Adequação do comportamento aos diferentes contextos e interlocutores; • Autonomia na execução de tarefas; • Realização das tarefas propostas; • Responsabilidade (tarefas); • Responsabilidade (materiais); • Participação em tarefas (individuais, de grupo, de casa e de pesquisa). 	<p>Domínio das Atitudes e Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - atenção e intervenção nas aulas; - participação nos trabalhos propostos; -assiduidade e pontualidade; -respeito/ relacionamento interpessoal (pares, professores, outros elementos da comunidade educativa); -empenho e sentido de responsabilidade. <p>Domínio dos Conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -aquisição e compreensão de conhecimentos; - aplicação de conhecimentos trabalhados nas aulas em diferentes contextos; -autoavaliação.

<p>Instrumentos de avaliação consoante o perfil de funcionalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No que respeita à formalização da avaliação sumativa interna, a informação resultante da avaliação sumativa dos alunos do ensino básico, expressa-se numa menção qualitativa ou quantitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno. - Relativamente à avaliação sumativa externa, estão dispensados da realização de provas finais. - Os alunos com Adequações no Processo de Avaliação, abrangidos pelo disposto no n.º 1 do artigo 20.º do Decreto – Lei n.º 3/2008, prestam as provas finais de ciclo previstas para os restantes examinandos, de acordo com legislação em vigor. - Aos alunos com NEE de carácter permanente, pode ser possibilitada a realização de exames e provas finais a nível de escola, em casos excepcionais, e de acordo com as orientações anuais do Júri Nacional de Exames (JNE). 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos desenvolvidos pelo aluno/portfólio; - Observação direta; - Avaliação diagnóstica; - Avaliação formativa; - Auto e heteroavaliação (se o perfil de funcionalidade do aluno permitir). 	<ul style="list-style-type: none"> - Serão avaliados de acordo com o regime de avaliação determinado na legislação em vigor, salvo os alunos que tenham no seu Programa Educativo Individual (PEI) a medida "Adequações no Processo de Avaliação" ao abrigo da alínea d) do n.º 2, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que são avaliados nos termos definidos no referido programa. - Os alunos com NEEP, no que diz respeito à avaliação, poderão beneficiar de alterações do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, assim como das condições de avaliação quanto às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma se, no respetivo PEI, tiverem adequações no processo de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas (artigo 16.º do DL n.º 3/2008 de 7 de Janeiro). - Os alunos que tenham no seu Programa Educativo Individual (PEI) a medida "Currículo Específico Individual" ao abrigo da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do DL n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, não realizam provas finais de ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> -verificação da organização do caderno diário; -registo das observações no contexto sala de aula (comportamentos/atitude s). -verificação da realização dos trabalhos de casa; -fichas de trabalho; -fichas de avaliação. -testes orais.
<p>Modalidades da Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Sumativa Externa e Interna; - Provas finais de ciclo; - Exames e provas finais a nível de escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica; -Avaliação sumativa trimestral de carácter descritivo expressa em escala qualitativa (1º ciclo) ou quantitativa (2º e 3º ciclo); -Avaliação final: relatório circunstanciado elaborado no final do ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo (ponto 3 do artigo 13.º e pontos 1 e 2 e 3 do artigo 31-A do DL n.º 3/2008 de 7 de Janeiro). - Os alunos com Currículo Específico Individual (artigo 21.º do DL n.º 3/2008 de 7 de Janeiro) 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 seu PEI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica (início de cada ano letivo); - Avaliação formativa (contínua e sistemática); - Avaliação sumativa (no final de cada período letivo).

<p>Avaliação Sumativa</p>	<p>A avaliação Sumativa expressa -se numa menção qualitativa ou quantitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.</p>	<p>No 1.º ciclo à aplicação dos critérios antecede uma avaliação com registo, ao longo de cada período, das aprendizagens do aluno, seguindo as menções qualitativas de: - Muito Bom – MB - Bom – B - Suficiente – S - Insuficiente – I; 2.º e 3º ciclos à aplicação dos critérios antecede uma avaliação com registo, ao longo de cada período, das aprendizagens do aluno, seguindo a escala quantitativa de 5, 4, 3, 2, 1.</p>	<p>- O resultado obtido pelos alunos deverá ser apresentado nos registos de avaliação numa expressão qualitativa, para alunos de 1º Ciclo: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito bom e quantitativa para alunos de 2º/3ºCiclo, traduzida numa menção de 1 a 5. - No 1º, 2º e 3ºciclos, para os alunos que tenham no seu PEI a medida “Currículo Específico Individual” ao abrigo da alínea e) do nº2 do artigo 16.º do DL 3/2008 de 7 de Janeiro, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se através de uma menção qualitativa de Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.</p>	<p>A avaliação dos alunos abrangidos por um currículo específico individual a frequentar o ensino básico é quantitativa e expressa na escala de 1 a 5. Por decisão do Agrupamento, a avaliação dos alunos abrangidos por um currículo específico individual a frequentar o ensino secundário é qualitativa em todas as disciplinas, expressa na seguinte escala: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.</p>
----------------------------------	---	---	--	---

Na UEE2, os instrumentos de avaliação utilizados são: trabalhos desenvolvidos pelos alunos e de seguida arquivados num portfólio, o professor observa diretamente, elabora uma avaliação diagnóstica no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno. A avaliação assume carácter contínuo e sistemático, permitindo recolher informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. A avaliação sumativa deve conter toda a informação, relativamente aos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, desde o início do ano letivo até ao momento em que ocorre a avaliação. Se o perfil de funcionalidade do aluno permitir o aluno deverá efetuar as suas auto e heteroavaliação.

Na UEE 3, os alunos serão avaliados de acordo com o regime de avaliação determinado na legislação em vigor, salvo os alunos que tenham no seu PEI a medida “Adequações no Processo de Avaliação” ao abrigo da alínea nº 2, do artigo 16º, do Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, sendo avaliados nos termos definidos no referido programa. Os alunos com NEE, no que diz respeito à avaliação, poderão beneficiar de alterações do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, assim como das condições de avaliação quanto às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma se, no respetivo PEI, tiverem adequações no

processo de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas (artigo 16.º do DL nº 3/2008 de 7 de Janeiro). Na UEE 4, utilizam como instrumentos de avaliação a verificação da organização do caderno diário, registo das observações no contexto sala de aula (comportamentos/atitudes), verificação da realização dos trabalhos de casa, fichas de trabalho e fichas de avaliação.

Na UEE 1 utilizam como modalidades de avaliação: a avaliação sumativa externa e interna, provas finais de ciclo e Exames e Provas Finais a nível de escola. Na UEE 2, o tipo de avaliação utilizada é uma avaliação diagnóstica, uma avaliação sumativa trimestral de carácter descritivo expressa em escala qualitativa (1º ciclo) ou quantitativa (2º e 3º ciclo) e no final do ano letivo é elaborado um relatório circunstanciado. Na UEE 3 referem como modalidades de avaliação: o relatório circunstanciado que deve ser elaborado no final do ano letivo, de acordo com os resultados de cada aluno e com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI; os alunos com CEI (artigo 21º do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro) 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 seu PEI. A UEE 4 utiliza como modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica (início de cada ano letivo), a avaliação formativa (contínua e sistemática) e a avaliação sumativa no final de cada período letivo.

Em todas as UEE, a avaliação sumativa é expressa numa menção qualitativa ou quantitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno. No entanto, na UEE 2 e 3 é referido que no 2º/3º ciclo a menção é traduzida de 1 a 5 e ainda antecede uma apreciação descritiva. A UEE 3 ainda refere, que no 1º, 2º e 3º ciclos, para os alunos que tenham no seu PEI a medida CEI ao abrigo da alínea e) do nº2 do artigo 16º do DL 3/2008 de 7 de janeiro, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se através de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a avaliação do aluno, enquanto a UEE 4 refere que os alunos abrangidos por um CEI, a frequentar o ensino básico é expressa na escala de 1 a 5. O Agrupamento decidiu que a avaliação dos alunos abrangidos por um

CEI, a frequentar o ensino secundário é quantitativa em todas as disciplinas, expressa na seguinte escala: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

5.2. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Centro

Ao analisar os domínios de avaliação das UEE da Região Centro (Tabela 2), constatamos que na UEE 5 e 6 se avaliam os conhecimentos e as atitudes e valores. Nas UEE 7 e 8, os domínios a avaliar estão definidos no PEI do Aluno.

Os instrumentos de avaliação são elaborados de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno. Na UEE 5, o aluno deve adquirir e compreender adequadamente as atividades desenvolvidas na sala de aula, fichas de avaliação orais, escritas e práticas, a comunicação oral (recetiva, expressiva, leitura e escrita), a iniciativa e a facilidade na resolução de situações problemáticas do quotidiano, a progressão nas aprendizagens, participação ativa nas atividades da disciplina, manifestando interesse, criatividade, assiduidade, pontualidade e autonomia, manifestando de forma adequada a sua opinião.

Na UEE 6, a aptidão e o desempenho, a compreensão, a memorização e a reprodução da informação adquirida, a seleção, a organização, o relacionamento da informação, a análise e síntese da informação, aplicação da informação é avaliada em vários e novos contextos, a comunicação, a expressão, a interpretação, resolução de problemas, a responsabilidades, o interesse e o empenho, a autonomia, a atitude, a crítica e, por fim, as relações interpessoais.

Na UEE7, os alunos têm condições de avaliação próprias, as quais constituirão a referência de base para a tomada de decisão relativa à progressão ou retenção, num ano ou num ciclo.

Tabela 2 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Centro

Unidades de Ensino Estruturado da Região Centro	UEE 5	UEE 6	UEE 7	UEE 8
<p>Domínios a avaliar</p>	<p>- Conhecimentos: Compreensão dos diferentes enunciados comunicativos (comunicação oral - receptiva /expressiva/leitura/escrita/...); Aquisição e compreensão de conhecimentos (desempenho nas atividades desenvolvidas na sala de aula, fichas de avaliação – orais/escritas/práticas/...); Resolução de situações problemáticas académicas e/ou do seu quotidiano; (transferência das aprendizagens a novas situações: desempenho nas atividades desenvolvidas na sala de aula, fichas de avaliação – orais/escritas/práticas/...).</p> <p>- Atitudes e Valores: Assiduidade/ Pontualidade; Cumprimento de regras; Participação adequada (intervenções coerentes com as tarefas); Responsabilidade Cumprimento das tarefas propostas; Autonomia (tenta executar as tarefas sem ajuda); Organização dos trabalhos/materiais; Relação/ respeito pela comunidade educativa; Cooperação (tenta ajudar os outros); Atenção/concentração (está com atenção); Empenho (empenha-se com interesse nas atividades);</p>	<p>Saber, Saber/ Saber, Fazer (Nível de capacidade e Conhecimentos Académicos Saber Ser/Saber Estar (Comportamento e Socialização)</p>	<p>Definidas no seu Programa Educativo Individual e no Currículo Específico Individual..</p>	<p>Definidas no seu Programa Educativo Individual e no Currículo Específico Individual..</p>
<p>Instrumentos de avaliação consoante o perfil de funcionalidade</p>	<p>- Comunicativos (comunicação oral - receptiva/expressiva/leitura/escrita/...); - Adquire e compreende adequadamente conhecimentos (desempenho nas atividades desenvolvidas na sala de aula, fichas de avaliação – orais /escritas/práticas/...); - Iniciativa e evidencia facilidade na resolução</p>	<p>- Aptidão e desempenho); - Compreensão; - Memorização/Reprodução da Informação adquirida; - Seleção, Organização, relacionamento da informação; - Análise e Síntese da informação - Aplicação da informação em vários e novos contextos; - Comunicação;</p>	<p>- Condições de avaliação próprias, as quais constituirão a referência de base para a tomada de decisão relativa à progressão ou retenção, num ano ou num ciclo;</p>	<p>Os alunos integrados na Unidade de Ensino Estruturado 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 respetivo Programa Educativo Individual (PEI) (ponto 2, artigo 20º).</p>

	<p>de situações problemáticas académicas e/ou do seu quotidiano e na mobilização das aprendizagens. Progride de forma significativa na aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa ativamente nas atividades da disciplina, manifestando interesse e criatividade; - Realiza sempre as tarefas propostas; Revela muito bom comportamento; - É sempre assíduo, pontual e autónomo; - Manifesta adequadamente a sua opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão; - Interpretação; - Resolução de problemas. - Responsabilidade; - Interesse e Empenho; - Autonomia; - Atitude; - Crítica; - Relações Interpessoais. 		
Modalidades da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação oral - recetiva/expressiva/leitura/escrita/; - Avaliação diagnóstica; - Avaliação sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação sumativa; - A ficha de registo de avaliação, que reúne as informações sobre as aprendizagens no final de cada período letivo, deve ser apresentada aos encarregados de educação, sempre que possível em reunião presencial, por forma a garantir a partilha de informação e o acompanhamento do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de observação; - Registos diversificados; - Autoavaliação; - Avaliação Formativa; - Avaliação Sumativa externa e interna; 	<p>Na avaliação externa, estão dispensados da realização de provas finais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e dos exames finais nacionais do ensino secundário, os alunos que estejam abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (currículo específico individual). Mediante a apresentação de requerimento, é passado, pelo diretor da escola, um certificado para efeitos de admissão no mercado de trabalho, ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória, que tenha usufruído de currículo específico individual e de um plano individual de transição, abrangido pelo artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (cf. n.º 3 do art. 19.º do despacho normativo n.º 13/2014). Os certificados a utilizar são os legalmente fixados para o sistema de ensino, devendo "conter informação útil, designadamente identificação da área de formação laboral, local e período de duração do(s) estágio(s), bem como as competências sociais e laborais adquiridas, entre outra informação relevante para o efeito". (cf. Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho – n.º 9 do art.º 5º)</p>
Avaliação Sumativa	<ul style="list-style-type: none"> - O resultado obtido pelos alunos deverá ser apresentado nos registos de avaliação numa expressão qualitativa, para alunos de 1º Ciclo: Fraco, Não Satisfaz, Satisfaz Bem e Excelente e quantitativa para alunos de 2º/3ºCiclo, traduzida numa menção de 1 a 5. - A terminologia referida 	<p>No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das</p>	<p>No 1º ciclo, a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente, e Insuficiente em todas as disciplinas, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das</p>	<p>De acordo com o despacho normativo n.º 13/2014, no art.8, ponto 10 — A informação resultante da avaliação sumativa dos alunos do ensino básico abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, nas disciplinas e áreas disciplinares específicas, expressa -</p>

	<p>anteriormente aplica-se às diversas disciplinas. Na disciplina de Formação Ética e Cívica, os critérios de avaliação serão iguais aos dos seus pares.</p> <p>- Nas áreas curriculares não disciplinares de intervenção especializada, a nomenclatura a utilizar será a seguinte: INS - Insuficiente; S - Suficiente; B – Bom; MB – Muito Bom.</p>	<p>aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.</p> <p>No caso do 1.º ano de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa pode expressar-se apenas de forma descritiva em todas as componentes do currículo, nos 1.º e 2.º períodos.</p> <p>Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas, e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.</p> <p>Relativamente ao ensino secundário, a informação resultante da avaliação sumativa mantém-se expressa numa menção qualitativa de Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.</p>	<p>aprendizagens do aluno.</p> <p>No 2º e 3º ciclos a informação resultante da avaliação sumativa dos alunos, nas disciplinas e áreas específicas, expressa-se numa escala de 1 a 5, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno.</p>	<p>se numa menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.</p> <p>Os alunos inseridos na Unidade de Ensino Estruturado beneficiam de uma avaliação descritiva dos progressos, em termos de intervenção, atendendo às características de funcionalidade, aos objetivos especificados e à respetiva avaliação estabelecida no respetivo PEI.</p> <p>A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI tem, obrigatoriamente, de ser realizado em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo (Relatório Circunstanciado Final).</p>
--	--	---	--	---

Na UEE 8, os alunos integrados 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 respetivo PEI (ponto 2, artigo 20º).

As modalidades de avaliação referidas na UEE 5 são: a comunicação oral (recetiva, expressiva, a leitura e a escrita), a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa. Na UEE 6, os alunos realizam uma avaliação sumativa, a ficha de registo de avaliação, que reúne as informações sobre as aprendizagens no final de cada período letivo, deve ser apresentada aos encarregados de educação, sempre que possível, em reunião presencial, por forma a garantir a partilha de informação e o acompanhamento do aluno. Na UEE 7, utilizam os instrumentos de observação, registos diversificados, a

autoavaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa externa e interna. Por fim, na UEE 8, os alunos na avaliação externa, estão dispensados da realização de provas finais do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e dos exames finais nacionais do ensino secundário, os alunos que estejam abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Relativamente à avaliação sumativa, na UEE 5, o resultado obtido pelos alunos deverá ser apresentado nos registos de avaliação numa expressão qualitativa, para alunos de 1º Ciclo: Fraco, Não Satisfaz, Satisfaz Bem e Excelente e quantitativa para alunos de 2º/3ºCiclo, traduzida numa menção de 1 a 5. A terminologia referida anteriormente aplica-se às diversas disciplinas. Na disciplina de Formação Ética e Cívica, os critérios de avaliação serão iguais aos dos seus pares. Nas áreas curriculares não disciplinares de intervenção especializada, a nomenclatura a utilizar será a seguinte: INS - Insuficiente; S- Suficiente; B – Bom; MB – Muito Bom. Na UEE 5 e 6, no 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa -se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno.

Contudo, a UEE 5 inclui uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno nas áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação. No caso do 1.º ano de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa pode expressar-se apenas de forma descritiva em todas as componentes do currículo, nos 1.º e 2.º períodos. Tanto na UEE 6, na UEE 7 e na UEE 8, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas, e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno. No entanto que, na UEE 6, a avaliação sumativa inclui as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação. Relativamente ao ensino secundário, a informação resultante da avaliação sumativa mantém-se expressa numa menção qualitativa de Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

Na UEE 8, os alunos beneficiam de uma avaliação descritiva dos progressos, em termos de intervenção, atendendo às características de funcionalidade, aos objetivos especificados e à respetiva avaliação estabelecida no respetivo PEI. A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI tem, obrigatoriamente, de ser realizado em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo.

5.3. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região de Lisboa e Vale do Tejo

Ao analisar os domínios de avaliação das UEE da Região de Lisboa e Vale do Tejo (Tabela 3), verificamos na UEE 9 são avaliados a assiduidade/pontualidade, organização de material, comportamento/ relacionamento interpessoal, participação/empenho nas atividades, utilização das TIC, aquisição de conceitos/conhecimentos e a aplicação de conhecimentos em atividades funcionais. Na UEE 10, os domínios de avaliação estão definidos no PEI e no CEI do Aluno. Na UEE 11, os domínios a avaliar: Saber Ser/Saber Estar (Atitudes e Valores), Saber (Nível de Conhecimentos Académicos) e Saber Fazer (Aptidão e desempenho). Na UEE 12, os domínios de avaliação são efetuados de acordo com o disposto no Despacho Normativo n.º 1-F/2016 e Decreto-Lei n.º 17/2016.

Tabela 3 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região de Lisboa e Vale do Tejo

Unidades de Ensino Estruturado da Região Lisboa e Vale do Tejo	UEE 9	UEE 10	UEE 11	UEE 12
Domínios a avaliar	a) Assiduidade /Pontualidade; b) Organização do material; c) Comportamento / relacionamento interpessoal; d) Participação/empenho nas atividades; e) Autonomia (pessoal, tomada de decisões, f) Realização de tarefas; g) Utilização das TIC; h) Aquisição de conceitos/conhecimentos; i) Aplicação de conhecimentos em atividades funcionais;	Definidas no seu Programa Educativo Individual e no Currículo Específico Individual..	Saber (Nível de Conhecimentos Académicos); Saber Fazer (Aptidão e desempenho); Saber Ser/Saber Estar (Atitudes e Valores).	De acordo com o disposto no Despacho Normativo n.º 1-F/2016 e Decreto-Lei n.º 17/2016.
Instrumentos de avaliação consoante o perfil de funcionalidade	Definidas no seu Currículo Específico Individual ou no Programa Educativo Individual	Definidas no seu Programa Educativo Individual ou no Currículo Específico Individual.	Definidas no seu Currículo Específico Individual ou Programa Específico Individual. São criados "referenciais comuns de avaliação formativa", de acordo com os normativos em vigor expressos no Projeto Curricular de Agrupamento, em função do CEI, ao abrigo da alínea e) do nº2 do artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, e serão operacionalizados no Plano de Turma, adequados às necessidades do aluno e formalizados nos momentos de avaliação sumativa atendendo à escala de 1 a 5.	De acordo com o disposto no Despacho Normativo n.º 1-F/2016 e Decreto-Lei n.º 17/2016.
Modalidades da Avaliação	- Avaliação Sumativa.	Definidas no seu Programa Educativo Individual.	Os alunos que tenham no seu PEI a medida "adequações no processo de avaliação", ao abrigo da alínea d) no nº 2 do artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, são avaliados nos termos definidos no referido programa. Os alunos com CEI não realizam qualquer tipo de provas ou exames nacionais. Estão, no entanto, sujeitos aos mesmos critérios da Lei n.º 3/ 2008 de 18 de Janeiro que aprova o estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário.	De acordo com o disposto no Despacho Normativo n.º 1-F/2016 e Decreto-Lei n.º 17/2016.

			<p>Os alunos que se encontrem numa situação considerada clinicamente muito grave, devidamente comprovada ao júri nacional de exames e após despacho do membro do governo competente, estão dispensados da realização de provas finais/exames (ponto 73 e 74 do Despacho Normativo 14/2011).</p> <p>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 respetivo PEI (ponto 2 do artigo 20.º do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).</p> <p>Aos alunos que atinjam a idade limite da escolaridade obrigatória, seguindo o seu percurso escolar com um CEI, ao abrigo da alínea e) do n.º 2 do artigo 16º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, complementado com um plano individual de transição, mediante requerimento do respetivo encarregado de educação, ou do próprio, ao órgão de gestão e de administração do Agrupamento de Escolas, será emitido um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho.</p> <p>Os certificados a utilizar são os legalmente afixados para o sistema de ensino, devendo especificar as competências alcançadas no âmbito do definido no plano individual de transição do aluno.</p>	
--	--	--	---	--

Avaliação Sumativa	Expressão da avaliação sumativa: Escala de 1 a 5 acompanhada de apreciação descritiva (de acordo com os nºs 3 e 4 do artigo 13º do Despacho normativo nº1-F/2016 de 5 de abril).	Os registos trimestrais de avaliação serão elaborados de acordo com as áreas/objetivos definidos no respetivo programa. Os alunos com Currículos Específicos Individuais (CEI) 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 seu Programa Educativo Individual (PEI). Os alunos com CEI, ainda que tendo cumprido a maior parte dos objetivos do seu PEI, poderão ficar retidos atendendo ao seu perfil psicossocial.	O resultado obtido pelos alunos deverá ser apresentado nos registos de avaliação numa expressão qualitativa de: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom e quantitativa, traduzida numa menção de 2 a 5. O nível 1 não se deve assinalar porque o Currículo Específico, ao abrigo da alínea e) do nº 2 do artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, é construído de acordo com as competências do aluno tendo em vista o seu sucesso, respeitando os handicaps inerentes à sua problemática.	De acordo com o disposto no Despacho Normativo nº 1-F/2016 e Decreto-Lei nº 17/2016.
---------------------------	--	--	--	--

Relativamente aos instrumentos de avaliação, são elaborados de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno. Nas UEE 9, UEE 10 e UEE 11 os instrumentos de avaliação são definidos no seu CEI ou no PEI do aluno. Na UEE 12 são efetuados de acordo com o disposto no Despacho Normativo nº 1-F/2016 e Decreto-Lei nº 17/2016. Na UEE 11 são ainda criados “referenciais comuns de avaliação formativa”, de acordo com os normativos em vigor expressos no Projeto Curricular de Agrupamento, em função do CEI, ao abrigo da alínea e) do nº2 do artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, e serão operacionalizados no Plano de Turma, adequados às necessidades do aluno e formalizados nos momentos de avaliação sumativa atendendo à escala de 1 a 5.

Em relação às modalidades de avaliação, na UEE 9 é efetuada uma avaliação Sumativa. Na UEE 10, as modalidades de avaliação são definidas no seu PEI. Na UEE 11, as modalidades de avaliação definem que os alunos que tenham no seu PEI a medida “adequações no processo de avaliação”, ao abrigo da alínea d) no nº 2 do artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, são avaliados nos termos definidos no referido programa. Os alunos com CEI não realizam qualquer tipo de provas ou exames nacionais. Na UEE 4 são definidas de acordo com o disposto no Despacho Normativo nº 1-F/2016 e Decreto-Lei nº 17/2016.

Relativamente ao ponto da avaliação sumativa, na UEE 1, a expressão da avaliação sumativa é efetuada numa escala de 1 a 5, acompanhada de apreciação descritiva (de acordo com os nºs 3 e 4 do artigo 13º do Despacho normativo nº1-F/2016 de 5 de abril). Na UEE 10, os registos trimestrais de avaliação são elaborados de acordo com as áreas/objetivos definidos no respetivo programa. Os alunos com CEI 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 seu PEI. Os alunos com CEI, ainda que tendo cumprido a maior parte dos objetivos do seu PEI, poderão ficar retidos atendendo ao seu perfil psicossocial.

Na UEE 11, o resultado obtido pelos alunos deverá ser apresentado nos registos de avaliação numa expressão qualitativa de: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom e quantitativa, traduzida numa menção de 2 a 5. O nível 1 não se deve assinalar porque o CEI, ao abrigo da alínea e) do nº 2 do artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, é construído de acordo com as competências do aluno tendo em vista o seu sucesso, respeitando os handicaps inerentes à sua problemática. Na UEE 12, a avaliação sumativa é definida de acordo com o disposto no Despacho Normativo n.º 1-F/2016 e Decreto-Lei n.º 17/2016.

5.4. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Alentejo

Ao analisar os domínios de avaliação das UEE da Região Alentejo (Tabela 4), constatamos na UEE 13 são avaliados o Domínio Cognitivo e Domínio Altitudinal. Na UEE 14, os domínios de avaliação são avaliados de acordo com o regime de avaliação definido no seu PEI, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008. Na UEE 15, os domínios de avaliação estão de acordo com os alunos dos diferentes níveis de ensino integrados no regime educativo especial, ao abrigo da lei em vigor, dos quais são avaliados nos termos do seu

Plano Educativo Individual (PEI). Finalmente, Na UEE 16, os domínios de avaliação são a Aprendizagem e o Comportamento/Relação.

Tabela 4 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Alentejo

Unidades de Ensino Estruturado da Região Alentejo	UEE 13	UEE 14	UEE 15	UEE 16
Dominios a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio Cognitivo • Domínio Altitudinal 	Serão avaliados de acordo com o regime de avaliação definido no seu Programa Educativo, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008.	Os alunos dos diferentes níveis de ensino integrados no regime educativo especial, ao abrigo da lei em vigor são avaliados nos termos do seu Plano Educativo Individual (PEI).	Comportamento /Relação Aprendizagens
Instrumentos de avaliação consoante o perfil de funcionalidade	<p>O registo das avaliações é feito sob a forma filmada e é individual;</p> <p>Nos registos dos testes de avaliação, a classificação atribuída apenas deve figurar sob forma de menção qualitativa no 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade e qualitativa e quantitativa no 4.º ano de escolaridade nos termos enunciados;</p> <p>Na avaliação dos alunos serão tidas em conta as diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.</p> <p>A avaliação diagnóstica é realizada no início do primeiro período.</p> <p>A avaliação formativa tem carácter sistemático e contínuo. A avaliação sumativa será concretizada no final de cada período e de cada ciclo.</p>	Os alunos que tenham no seu Programa Educativo Individual, nos termos previstos no regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica dos alunos em vigor, devidamente explicitadas e fundamentadas, Adequações no Processo de Avaliação (alínea d, artigo 20 do Decreto-Lei nº3/2008), decorrentes da aplicação de qualquer medida educativa adicional da qual resultem alterações curriculares específicas, serão avaliados nos termos definidos no referido Programa.	Os alunos dos diferentes níveis de ensino integrados no regime educativo especial, ao abrigo da lei em vigor são avaliados nos termos do seu Plano Educativo Individual (PEI).	Relação com os pares Relação com os adultos
Modalidades da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica; - Avaliação formativa; - Avaliação Sumativa. 	O Programa Educativo Individual dos alunos constitui uma base de referência para a tomada de decisão relativa à sua progressão/retenção num ano ou ciclo de escolaridade, bem como para a tomada de decisão relativamente à atribuição do diploma de Ensino Básico.	Os alunos dos diferentes níveis de ensino integrados no regime educativo especial, ao abrigo da lei em vigor são avaliados nos termos do seu Plano Educativo Individual (PEI).	Avaliação comportamental/Relação e relação com os pares; Avaliação das aprendizagens: compreensão, assimilação e aplicação.
Avaliação Sumativa	O resultado obtido pelos alunos deverá ser apresentado nos registos de avaliação numa expressão qualitativa de: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom e para o 4.º ano qualitativa e quantitativa, traduzida numa menção de 1 a 5.	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 respetivo Programa Educativo Individual.	No caso específico dos alunos que desenvolvem a sua aprendizagem com base num Currículo Específico Individual, a avaliação sumativa expressa-se numa menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.	A avaliação expressa-se de forma descritiva.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, consoante o perfil de funcionalidade do aluno, verificamos que na UEE 13, o registo das avaliações é feito sob a forma filmada e é individual; nos registos dos testes de avaliação, a classificação atribuída apenas deve figurar sob forma de menção qualitativa no 1º, 2º e 3º anos de escolaridade e qualitativa e quantitativa no 4º ano de escolaridade nos termos enunciados; na avaliação dos alunos serão tidas em conta as diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é realizada no início do primeiro período. A avaliação formativa tem carácter sistemático e contínuo. A avaliação sumativa será concretizada no final de cada período e de cada ciclo.

Na UEE 14, os alunos que tenham no seu PEI, nos termos previstos no regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica dos alunos em vigor, devidamente explicitadas e fundamentadas, Adequações no Processo de Avaliação (alínea d, artigo 20 do Decreto-Lei nº3/2008), decorrentes da aplicação de qualquer medida educativa adicional da qual resultem alterações curriculares específicas, serão avaliados nos termos definidos no referido Programa.

Na UEE 15 os alunos dos diferentes níveis de ensino são integrados no regime educativo especial, ao abrigo da lei em vigor, e são avaliados nos termos do seu PEI.

Na UEE 16, os instrumentos de avaliação utilizados são a relação com os pares e a relação com os adultos.

Em relação às modalidades de avaliação, na UEE 13 são realizadas as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa. Na UEE 14 as modalidades de avaliação são aplicadas segundo o PEI dos alunos, que constitui uma base de referência para a tomada de decisão relativa à sua progressão/retenção num ano ou ciclo de escolaridade, bem como para a tomada de decisão relativamente à atribuição do diploma de Ensino Básico. Na UEE 15, os alunos dos diferentes níveis de ensino são integrados no regime educativo especial, ao abrigo da lei em vigor e são, também, avaliados nos termos do seu PEI. Na UEE 16 são realizadas a avaliação comportamental/Relação e relação com os pares e avaliação das aprendizagens: compreensão, assimilação e aplicação.

Em relação à avaliação sumativa, na UEE 13, o resultado obtido pelos alunos deverá ser apresentado nos registos de avaliação numa expressão qualitativa: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom e para o 4º ano qualitativa e quantitativa, traduzida numa menção de 1 a 5. Na UEE 14, 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 respetivo PEI. Na UEE 15, no caso específico dos alunos que desenvolvem a sua aprendizagem com base num CEI, a avaliação sumativa expressa-se numa menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. Por fim, na UEE 16, a avaliação expressa-se de forma descritiva.

5.5. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Algarve

No que respeita às UEE da Região Algarve (Tabela 5), é de referir que só conseguimos obter na internet informação relativamente à avaliação dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo de uma UEE.

NA UEE17, a única cuja informação está disponível, verificamos que a avaliação é realizada quanto às aquisições académicas (saber e saber fazer) e às atitudes e comportamentos (saber-ser).

Relativamente, aos instrumentos de avaliação, são elaborados de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno. Na UEE17 atende-se às características dos alunos, podendo não ser avaliados segundo alguns dos itens e fontes de evidência, situação que ficará contemplada no PEI. A avaliação será efetuada através de uma Ficha de Avaliação Diagnóstica, Ficha de Avaliação Formativa, Ficha de Avaliação Sumativa e Auto Avaliação.

Tabela 5 - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º3/2008) – Região Algarve

Unidades de Ensino Estruturado da Região Algarve	UEE 17	UEE 18	UEE 19	UEE 20
Domínios a avaliar	Aquisições académicas (saber e saber fazer) Atitudes e comportamentos (ser)			
Instrumentos de avaliação consoante o perfil de funcionalidade	Atendendo às características destes alunos, estes poderão não ser avaliados segundo alguns dos itens e fontes de evidência, situação que ficará contemplada no Programa Educativo do Aluno. - Ficha de Avaliação Diagnóstica; - Ficha de Avaliação Formativa; - Ficha de Avaliação Sumativa; - Auto Avaliação.			
Modalidades da Avaliação	Avaliação diagnóstica Avaliação formativa Avaliação sumativa Autoavaliação			
Avaliação Sumativa	Quantitativa - em todas as disciplinas, e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.			

As modalidades de avaliação para a UEE17 são a avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação.

Relativamente à avaliação sumativa, esta será feita quantitativamente em todas as disciplinas, e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno,

incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

Conclusões

O principal propósito deste estudo exploratório foi o de recolher informação sobre as estratégias de avaliação dos alunos com a PEA nas UEE, no pressuposto de que, sendo a avaliação central no processo aprendizagem, seria possível encontrar lógicas favorecedoras da inclusão dos alunos em função das suas especificidades.

É evidente que o nosso estudo tem uma natureza exploratória e os resultados apenas contemplam a dimensão documental, faltando-nos, portanto, perceber as percepções dos atores (em particular os professores) e observar as práticas. No entanto, não ignorando estas limitações, a principal constatação do nosso estudo é a de que formalmente as estratégias de avaliação, para além do está legalmente determinado, são muito similares àquelas que se aplicam aos alunos sem NEE.

Com efeito, e retomando as nossas questões de investigação, é possível afirmar o seguinte:

- a) No que respeita aos domínios de avaliação, as UEE remetem em alguns caso para os domínios que constam no PEI, mas a maior parte considera praticamente os mesmos domínios que encontramos na avaliação dos alunos sem NEE, como é caso do domínio cognitivo ou académico, o que não deixa de ser estranho com alunos portadores da PEA;
- b) Em relação aos instrumentos utilizados, há uma enorme diversidade, desde de soluções mais congruentes com a especificidade destes alunos até soluções mais conservadoras, as quais passam pela elaboração de portfólios, fichas e oralidade;
- c) Em relação às modalidades de avaliação, os documentos consultados referem todas as modalidades de avaliação, em particular a avaliação sumativa, a qual não deixa de suscitar

questões relativamente aos alunos com CEI e portadores da PEA, embora também seja referida a avaliação formativa e a autoavaliação;

- d) Por outro lado, a observação dos alunos nem sempre é referida como forma de recolha de dados, embora num caso constatemos que se recorre ao registo vídeo; quando se refere a observação é para aspetos como o desempenho, postura, pontualidade e outros aspetos que configuram uma visão normalizada destes alunos, alguns com impossibilidade prática de comunicar;
- e) Quanto à classificação/nomenclatura, constata-se que as UEE estudadas não deixam de recorrer ao sistema de classificação em vigor, bem como às menções que normalmente são atribuídas, embora sendo feita referência a uma avaliação qualitativa e descritiva;
- f) A autoavaliação é uma estratégia presente e referida na maior parte das UEE, embora não tenhamos dados para afirmar que se trata efetivamente de uma prática, até porque a autoavaliação com alunos com PEA exigem soluções tecnicamente diferentes e adequadas às especificidades destes alunos;
- g) Finalmente, os nossos dados mostram que há uma preocupação generalizada no que respeita à avaliação formativa, mas também em relação à avaliação sumativa.

Não há dúvidas, até porque decorre da lei em vigor, que a avaliação depende sempre do perfil de funcionalidade do aluno, o que, de resto, é ressaltado pelos documentos que recolhemos. Não obstante, nota-se também uma preocupação em compaginar a avaliação dos alunos com PEA com os alunos sem NEE. Em certas UEE, diríamos até que não há diferenças formais entre a avaliação dos alunos com e sem NEE, como se houvesse um receio de avaliar de forma diferente o que é diferente.

Neste sentido, como estudo exploratório, verificamos que surgem outras questões que importará perceber em futuras investigações, sobretudo a partir do estudo das perceções dos professores e a observação das práticas de avaliação:

- como são as práticas de autoavaliação;
- como é que se realiza a avaliação formativa?
- como é que se avalia o domínio “cognitivo” com alunos com a PEA?
- como são aplicados os instrumentos de avaliação, nomeadamente os que remetem para a escrita e para oralidade?

No fundo, consideramos que será fundamental saber se a EE promove uma “avaliação especial” ou uma “avaliação normal” e se, acima de tudo, a avaliação dos alunos com NEE contribui, de facto, para o sucesso e a inclusão dos alunos ou se, pelo contrário, de um modo perverso, acaba por ser um instrumento ao serviço da exclusão e da normalização forçada.

Bibliografia

- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Baptista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa. Dinalivro.
- Benvenuti, D. B. (2002). Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. *Pedagogia: a Revista do Curso Brasileiro de Contabilidade*. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (org.) (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). *Educação Inclusiva: da retórica à prática. Resultados do Plano de ação 2005-2009*. Lisboa. Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. Ministério da Educação.
- Federação Portuguesa de Autismo (2017). *Autismo*. Acedido em 17 de junho de 2017 de http://www.fpda.pt/autismo_1.
- Fernandes, D. (2006). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios de Teorias, Prática e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferro, N. & Vislie, L. (194). *Projeto de relatório dos peritos estrangeiros sobre a educação dos jovens deficientes em Portugal*. Lisboa: OCDE, SNR.
- Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa. Editora Babel.
- Gonçalves, A. S. R. (2012). *Alunos com Perturbação do Espectro do autismo: Intervenção Educativa* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ESE Almeida Garrett.

Gonçalves, A. T. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300325&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/avaliacao-de-aprendizagem-principios-e-tipos/58800>

Luckesi, C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

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

Melo, K. K. G. (2014). *Avaliação e aprendizagem: princípios e tipos*. Acedido a 15 de maio de 2017 de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/avaliacao-de-aprendizagem-principios-e-tipos/58800>

Ministério da Educação (2016). Decreto – Lei nº 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 4 de abril de 2016

Ministério da Educação (2012). Decreto – Lei nº 139/2012, de 5 de Julho. Diário da República, 1ª série – Nº 129 – 5 de julho de 2012

Ministério da Educação (2016). Despacho – Normativo 1-F/2016, de 5 de abril de 2016. Diário da República, 2ª série – Nº 66 - 5 de abril de 2016

Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro*.

Ministério da Educação (2008). *Decreto – Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República N.º 4/2008 – 1ª Série*.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora

Pilletti, C. (2006). *Didática geral*. São Paulo: Ática.

Pinto, J., & Santos, L. (2016). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Public Law 99-457 (1996). *The Education of the Handicapped Act Amendment of 1996*.

- Reis, H., Pereira, A. P. S., & Almeida, L. S. (2016). Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2016, vol.22, n.3, pp.325-336. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300002>.
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologia de investigação em Psicologia e Saúde*. Porto. Legis Editora.
- Rivière, A. (1991) *El desarrollo y la educación del niño autista*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e inclusão em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.17 no.1 Marília Jan,/Apr. Acedido em 3 de maio de 2017 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100002.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – compreender e tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Wedell, K. (1983). Conceitos de necessidades específicas de educação. In *Cadernos do COOMP*, 7/8, 19-26.