ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

UMA ESCOLA PARA TODOS

ACOLHER A CRIANÇA COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO NO MEIO ESCOLAR

Trabalho de dissertação de Mestrado

Orientador científico: Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Trabalho realizado por: Joaquim Jorge Macedo Alves

Lisboa, 31 de Março de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Horácio Saraiva por ser o meu Orientador nesta viagem, em que me acompanhou e se mostrou sempre muito disponível e muito empenhado.

Aos Profissionais e Pais da UIE de Autismo de Guimarães pela disponibilidade e colaboração, assim como a todos os professores do ensino regular do agrupamento de Escolas de Fermentões.

E, especialmente, à minha família pela paciência demonstrada e pelas inúmeras ausências sofridas ao longo deste curso.

RESUMO

Na reforma do sistema educativo, as mudanças em educação especial vão no sentido de uma progressiva integração da criança com NEE na classe do ensino regular.

As Perturbações do Espectro do Autismo são uma disfunção global do desenvolvimento. É uma alteração que afecta a capacidade de comunicação e da interacção, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos do indivíduo. O tratamento adequado pode fazer a diferença entre uma vida de dependência ou de relativa funcionalidade.

No Decreto-Lei Português 3/2008, surgem as unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA para dar uma resposta a esta comunidade educativa. As unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA consistem na utilização de um método de ensino "estruturado" com base num modelo pedagógico, o modelo "TEACCH". A filosofia deste modelo tem como objectivo 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.

Assim, o Ensino Estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promove uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento, bem como constituir um instrumento de resposta inclusiva a estes alunos.

Palavras-chave: Escola inclusiva; Ensino estruturado; Unidades de Intervenção Especializada; o modelo "Teach".

ABSTRACT

In educational reform, changes in special education are moving towards a gradual integration of children with SEN in regular education class.

The Autism Spectrum Disorders are a global dysfunction of development. It's a change that affects the ability of communication and interaction, coupled with difficulties in using the imagination to accept changes in routines and the display of stereotyped behaviors and restricted the individual. Proper treatment can make the difference between a life of dependence on or functionality.

Portuguese Decree-Law 3 / 2008, there are units of Structured Teaching for the education of students with ASD to respond to this educational community. The units of Structured Teaching for the education of students with ASD are to use a teaching method "structured" based on a pedagogical model, the “TEACCH” model. The philosophy of this model is intended mainly to help children with ASD grow and improve their performance and adaptive capabilities to achieve maximum independence throughout life.

Thus, the Structured Teaching translates into a set of principles and strategies, based on the external structure of space, time, materials and activities, promotes an international organization that facilitates the processes of learning and independence for people with ASD, decreasing the occurrence of behavior problems as well as providing a comprehensive means of responding to these students.

Keywords: Inclusive school, teaching structured; Specialized Intervention Units, and the model "Teach."

ÍNDICE

RESUMO iii

INDICE DE FIGURAS iv

INDICE DE FOTOS v

INDICE DE TABELAS vi

INTRODUÇÃO 1

I PARTE – PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO 4

1. PROBLEMÁTICA/PROBLEMA 5

2. HIPÓTESES 5

3. METODOLOGIA 5

4. CALENDARIZAÇÃO 6

5. SITIO/POPULAÇÃO/AMOSTRA 6

II PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 7

CAPITULO I - ESCOLA INCLUSIVA E A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 8

1. ESCOLA INCLUSIVA 9

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA 12

3. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 14

3.1. Perspectiva Histórica 14

3.2. Contributos Legislativos 17

3.2.1. Public Law 94-142 17

3.2.2. Warnock Report 18

3.2.3. Lei de Bases do Sistema Educativo 19

3.2.4. Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto 21

3.2.5. Declaração de Salamanca 22

3.2.6. Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro 23

CAPITULO II – PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO 26

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA 27

2. DEFINIÇÃO 29

3. EVOLUÇÃO E ETIOLOGIA DO AUTISMO 34

3.1. Teorias Psicogenéticas 36

3.2. Teorias Biológicas 36

3.3. Teorias Cognitivas 37
4. CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO 40
4.1.A Nível Comportamental 40
4.2.A Nível Sensorial 41
4.3.A Nível da Comunicação/ Linguagem 42
4.4.A Nível Cognitivo 44
5. OUTRAS PERTURBAÇÕES GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO 45
5.1.Perturbação de Rett 45
5.2Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância 45
5.3Perturbação de Asperger 46
5.4.Perturbação Autística e Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (incluindo o Autismo Atípico) 47
6. DIAGNÓSTICO 48
CAPITULO III – O PAPEL DOS INTERVENIENTES EDUCATIVOS 49
1. O PAPEL DOS INTERVENIENTES EDUCATIVOS 50
1.1. A Importância do Envolvimento Parental 50
1.2. O Papel dos Professores 53
1.3. Relação Com os Pares 57
III PARTE – 59
UNIDADES 59
INTERVENÇÃO 59
EDUCATIVA 59
CAPITULO I - UNIDADES DE INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO 60
1. UNIDADES DE INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA) 61
1.1. O Ensino Estruturado 61
1.2. Modelo TEACCH 64
CAPITULO II - UNIDADE DE INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA DE AUTISMO – GUIMARÃES 68
1. UNIDADE DE INTREVENÇÃO ESPECIALIZADA DE AUTISMO – GUIMARÃES 69
1.1. Caracterização da UIE-A 69
1.2.1.Sala do Ensino Regular 71
1.2.2.Sala da UIE-A 72

1.2. Horário Diário das Actividades 80
1.3. A Utilização de Rotinas 81
1.4. As Estruturas Visuais (Pistas Visuais) 83
1.5. A Avaliação 84
2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 84
2.1. Questionários aos Profissionais 85
2.2. Questionário aos Pais 87
2.3. Questionário aos docentes do ensino regular do agrupamento 90
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS 114
CONCLUSÃO 116
BIBLIOGRAFIA 121
Apêndices I

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Características Gerais do Autismo 41

Figura 2 - Critérios de diagnóstico para a "Perturbação Autística" 48

Figura 3 – Sala do Ensino Regular..... 71

INDICE DE FOTOS

Foto 1 - Área de Lazer 72

Foto 2 - Área do Computador e de Lazer 73

Foto 3 – Área de Acolhimento e Mesa de Trabalho Colectivo 74

Foto 4 – Mesa de Trabalho Individualizado 74

Foto 5 – Pistas visuais 75

Foto 6 - Trabalho em Grupo 75

Foto 7 – Área de Trabalho Individual 75

Foto 8- Plano de trabalho 76

Foto 9 – Gabinete de Trabalho Individual 77

Foto 10 – Inicio da actividade 77

Foto 11 – Fim da actividade 77

Foto 12 – Área da Psicomotricidade 78

Foto 13 – "Time Out" 79

Foto 14 – Horário Diário 81

Foto 15 – Identificação dos cabides 82

Foto 16 – Quadro das Presenças 82

Foto 17 – Higiene diária – lavar os dentes 82

Foto 18 – Exemplos de pistas visuais 84

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Idade dos Inquiridos 85

Tabela 2 – Distribuição dos Profissionais por Sexo 85

Tabela 3 – Habilitações Literárias 85

Tabela 4 – Durante o percurso profissional recebeu alguma formação sobre "Autismo"? 86

Tabela 5 – Idade dos Inquiridos 87

Tabela 6 – Distribuição dos inquiridos por Sexo 87

Tabela 7 – Habilitações Literárias 88

Tabela 8 - Profissões 88

Tabela 9 – Concelho de Residência 88

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género 94

Gráfico 2 – Idade 94

Gráfico 3 – Situação Profissional 95

Gráfico 4 – Habilitações Literárias 96

Gráfico 6 – Formação Especializada em Ensino Especial 97

Gráfico 7 – Formação Inicial 98

Gráfico 8 - Acções de Formação Contínua 98

Gráfico 9 – Conhecimento da existência da Unidade no agrupamento 100

Gráfico 10 – A importância da existência da Unidade no agrupamento 100

Gráfico 11 – Conhecimento do Ensino Estruturado – Modelo «Teacch» 101

Gráfico 12 – Contributo da UIE-A para a integração das crianças com Autismo no meio escolar 102

Gráfico 13 – A Unidade deverá estar integrada numa escola de ensino regular 103

Gráfico 14 – Os alunos com autismo deverão frequentar uma U.I.E. de autismo 104

Gráfico 15 – Integração /Inclusão das crianças na sala de aula 105

Gráfico 16 – O conhecimento das características das crianças com síndrome de Autismo 106

Gráfico 17 – A permanência na sala de aula 107

Gráfico 18 – Frequência da sala de aula 108

Gráfico 19 – Período de frequência 109

Gráfico 20 – Acompanhados pelo Professor de Educação Especial 110

Gráfico 21 – Os alunos do Ensino Regular são prejudicados 111

Gráfico 22 – Interacção entre os alunos 111

Gráfico 23 – Integração / Inclusão 112

INTRODUÇÃO

> *"O maior desafio (da educação) é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança. O professor é um antropólogo, que observa a criança cuidadosamente, e um orientador, que ajuda a criança a atingir os objectivos que a escola estabeleceu".*
>
> *(Howard Gardner)*

Quando se percorrem os períodos da história universal, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao conhecimento. A pedagogia da exclusão faz parte da história humana. O diferente, tanto no seio familiar quanto no social e escolar, sempre sofreu e ainda sofre discriminações. Quando se fala do diferente, refere-se a todos aqueles que são segregados, alunos com necessidades especiais, por dificuldades de aprendizagem ou por dificuldades de conduta e com quadros psicóticos. Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social; porém, sem dúvida, ainda se tem um bom trajecto a percorrer.

É necessário compreender que a Inclusão é para todos nós. Construir um mundo inclusivo significa disposição para mudanças: internas, sofridas e necessárias. Para sermos inclusivos precisamos recuperar um lado nosso mais humano, mais solidário, menos competitivo, mais cooperativo...

É preciso tomar consciência de que todos Somos Diferentes e que, apenas sendo diferentes, somos singulares e especiais.

Assim, é fundamental a inclusão escolar para a construção de uma escola democrática para todos. É necessário que as pessoas se consciencializem de que a sociedade é de todos, formada para todos e, portanto, deve ser igual para todos. A escola e a sociedade devem entender a educação como um facto social, político e cultural. A educação que se volta para a proposta da inclusão recupera valores sociais voltados para a igualdade de direitos e de oportunidades para todos.

Na nossa prática pedagógica, são cada vez mais as situações inesperadas, com as quais deparamos e para as quais aparentemente não temos uma resposta pronta e adequada.

A heterogeneidade de alunos é cada vez mais abundante, tornando-se cada vez mais difícil saber qual a melhor forma de actuarmos.

Actualmente, a legislação em vigor vem permitir o direito à integração/inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma responsabilização da escola para todos os alunos, abandonando-se a ideia de que são necessárias escolas diferentes para alunos diferentes.

A criação de condições capazes de assegurar a todas as crianças a dignificação social e o direito ao expoente máximo da valorização pessoal, exprime o desejo de criar, no âmbito da educação, a igualdade de oportunidades.

São muitos os obstáculos que nós, como profissionais de Educação, encontramos no nosso dia-a-dia, tal como quando nos deparamos com uma criança autista.

Com efeito, o autismo é uma das patologias que mais problemas trazem aos professores, porque se define,

> *"pela presença tanto de sintomas positivos como negativos. Os sintomas positivos envolvem a presença de comportamentos que não são típicos do nível etário ou de desenvolvimento da pessoa e que não devem constituir uma faceta proeminente do seu repertório comportamental. Os sintomas negativos envolvem a frequência invulgarmente baixa ou ausência de comportamentos que não são esperados para a idade e nível de desenvolvimento da pessoa."*
>
> (Ozonoff, 2003:40)

Estas perturbações não são raras e o número de crianças com autismo tem vindo a aumentar, sendo cada vez maior o número das que frequentam as escolas, assim sendo, também é necessário que nós professores estejamos cada vez mais e melhor preparados para os educar com práticas educativas estruturadas e especificas para cada situação em particular.

Este trabalho, é composto por três Partes.

A I Parte é composta pela Planificação do Estudo.

A II Parte trata a Fundamentação Teórica e encontra-se dividido em quatro capítulos:

Capitulo I - Escola Inclusiva e a Evolução da Educação Especial;

Capitulo II – Perturbações do Espectro do Autismo;

Capitulo III – O Papel dos Intervenientes Educativos;

No primeiro capítulo, atendendo que a integração da criança autista na escola pressupõe a presença de "antecedentes" que permitiram que no mundo, em geral, e em Portugal, em particular, seja possível a integração das crianças com deficiência, faço uma breve abordagem ao tema da Escola Inclusiva, à história da Educação Especial e à legislação que mais contribuiu para essa mesma integração.

No segundo capítulo aprofundarei o enquadramento teórico do autismo, tentando perceber o que é, entendê-lo, bem como as suas características mais evidentes.

No terceiro capítulo vou enfatizar, a importância da interacção família/escola, bem como o papel dos principais intervenientes neste processo, nomeadamente, pais, professores e colegas (pares).

A terceira parte aborda as Unidades de Ensino Estruturado e divide-se em dois capítulos:

Capítulo I- Unidades de Ensino Estruturado;

Capítulo II – Unidade de Intervenção Educativa de Autismo – Guimarães.

No primeiro capítulo abordarei as Unidades de Ensino Estruturado para crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e, nesse sentido, destacarei a importância do ensino estruturado e do Modelo TEACCH para as crianças com estas características.

No segundo capítulo pretende-se realizar um estudo de uma Unidade de Intervenção Educativa de Autismo, a fim de determinar se esta contribui para a inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no meio escolar e se a filosofia do modelo utilizado melhora a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA. Incluirá a observação participante, a análise de documentos, uma entrevista às Professoras da Unidade e inquéritos aos Pais/Encarregados de Educação das Crianças e Profissionais envolvidos, para determinar a opinião/grau de satisfação destes, relativamente à resposta que o Serviço dá e face ao trabalho prestado.

I PARTE – PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

1. PROBLEMÁTICA/PROBLEMA

- Será que, à luz das práticas / valores filosóficos da Escola Inclusiva, a Unidade de Intervenção Educativa (UIE) de Autismo – Guimarães, onde vigora o Modelo TEACCH, contribui para a inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no meio escolar?

- Com base no ensino estruturado, em que medida a aplicação do Modelo TEACCH melhora a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA?

2. HIPÓTESES

- **A UIE de Autismo – Guimarães contribui para a inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no meio escolar.**

- **A filosofia do modelo TEACCH melhora qualidade de vida das crianças/jovens com PEA.**

3. METODOLOGIA

Na Parte Teórica, pretende-se identificar os princípios filosóficos - pedagógicos da Escola Inclusiva, abordar o conceito de Necessidades Educativas Especiais, fazer o enquadramento das Perturbações do Espectro Autismo, referenciar as Unidades de Ensino Estruturado e a aplicação do Modelo TEACCH, através de uma pesquisa bibliográfica, remetendo sempre que possível para a experiência portuguesa.

Na Parte Empírica, pretende-se realizar um estudo de caso da UIEA - Guimarães (Unidade de Intervenção Educativa de Autismo, da Escola Nª Senhora da Conceição em Guimarães), que incluirá a observação participante, a análise de documentos, uma entrevista à Coordenadora da Unidade e inquéritos aos Pais/Encarregados de Educação das Crianças e Profissionais envolvidos, para determinar a opinião/grau de satisfação destes, relativamente à resposta que o Serviço dá e face ao trabalho prestado.

4. CALENDARIZAÇÃO

Pretende-se realizar a Parte Teórica até finais do mês de Julho e dar início à Parte Empírica em Agosto, terminando esta, em finais de Outubro.

5. SITIO/POPULAÇÃO/AMOSTRA

A amostra do estudo centrar-se-á nas crianças com autismo, que frequentam a UIEA, da Escola Nª Senhora da Conceição em Guimarães, bem como suas famílias, profissionais que nela trabalham e professores do ensino regular do agrupamento de que faz parte a unidade.

II PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPITULO I - ESCOLA INCLUSIVA E A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

1. ESCOLA INCLUSIVA

> *"…as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remontas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados."*
>
> *(Declaração de Salamanca, 1994)*

A Declaração de Salamanca consagra um conjunto de princípios, que reflectem as novas políticas educativas, consagrando os seguintes princípios: o direito à educação é independente das diferenças individuais; as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Um princípio fundamental da Escola Inclusiva é que todos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem, sempre que possível, devem aprender juntos. As escolas devem corresponder às necessidades de cada aluno, respeitando os vários estilos e diferentes ritmos de aprendizagem, de maneira a garantir um bom nível de educação para todos.

> *"O conceito de escola inclusiva vem assim reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino na medida em que preconiza que "os objectivos educacionais e o plano de estudos são o mesmo para todos, independentemente das diferenças individuais da natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir."*
>
> *(Ministério da Educação, 1998)*

A inclusão parte da premissa de que a escola é de todos e para todos (Declaração de Salamanca, 1994), capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

Numa Escola Inclusiva as pessoas com deficiência também têm direito à educação, mas têm o direito de exercê-la sem discriminações, ou seja, de ser recebidas e ensinadas no mesmo espaço (turma) que todos os demais alunos e, se necessitarem de atendimento educativo especializado, este, pode ser oferecido à parte, como complemento, mas nunca de

forma a impedir que tal aluno tenha acesso à sala de aula comum. Não podemos negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certos tipos de deficiência, precisam de atendimento especializado para que possam ter pleno acesso à educação. No entanto, esse atendimento especializado não pode significar restrição ao mesmo ambiente (sala / escola) que os demais educandos. Ao contrário, esse atendimento deve oferecer subsídios, para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdos específicos em simultâneo ao ensino comum.

> *"O princípio da inclusão não deve ser tido como um conjunto inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação exija"*
>
> *(Correia, 1997)*

Não há razões para impedir a convivência de pessoas com deficiência com outras pessoas sem essas limitações. Ao contrário, há razões de sobra para lhes proporcionar essa convivência, ainda que difícil num primeiro momento, mas imprescindível para a superação dos desafios que todos enfrentarão em sociedade.

A escola que forma o aluno para o exercício da cidadania é aquela que acolhe, e incentiva o espírito crítico do educando. É aquela que faz com que o aluno reconheça no outro, mesmo que este outro seja muito diferente, um cidadão com os mesmos direitos. É essencial esta convivência para o progresso social dos alunos, que têm direito de ter contacto com a diversidade, com a vida.

Para se conseguir uma escola inclusiva, a escola deve criar condições para que a inclusão aconteça realmente para todos. Não há realização possível quando deixamos para trás, em nome do caminho mais fácil, pessoas que deveríamos envolver.

E para se conseguir reformar a instituição escolar, primeiro temos que reformar as mentes, entretanto não se conseguirá reformar mentes sem que se realize uma prévia reforma de instituições. Está a viver-se uma crise de paradigmas, e toda a crise gera medos, insegurança e incertezas, mas propõe-se que seja este o momento de ousadia e de busca de alternativas que nos sustente e norteie para realizarmos as mudanças que o momento propõe.

> *"Há, também, que considerar que qualquer tipo de mudança deve ser compreendida e desejada, não só por educadores, professores e gestores escolares, mas também por pais e cidadãos em geral."*
>
> *(Correia, 2008)*

É urgente, que a escola enfrente o desafio das diferenças e possa, assim, colher os benefícios de ser um local acolhedor para todos e, consequentemente, ser "escola" de verdade. O termo "escola inclusiva" é um pleonasmo, simplesmente porque se não for "inclusiva", não é escola.

Assim, ou a escola recebe a todos, com qualidade e responsabilidade, sendo "inclusiva", ou não estará a oferecer "educação".

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos últimos anos, o termo "educação inclusiva" tem sido cada vez mais usado no campo da educação de necessidades especiais, mas não nos devemos esquecer que esta educação inclusiva deve ter um olhar sobre todos os alunos, e considerar que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou deparar-se com obstáculos na sua aprendizagem.

> *"A Inclusão como um valor apoia o direito de todas as crianças, independentemente das suas capacidades, a participar activamente nos contextos naturais das suas comunidades. Um contexto natural é aquele no qual a criança passa o seu tempo, tenha ou não NEE. Tais contextos incluem mas não se limitam à casa e à família, grupos de amigos, creches, amas, … e escolas da comunidade…*
>
> *(Division for Early Child-hood, 1993)*

A Educação Inclusiva é um sistema de educação e de ensino em que todos os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, frequentam as escolas do ensino regular, público ou privado, com colegas sem deficiências. Para tanto, essas escolas precisam prever recursos e apoio para atender às necessidades destes alunos.

A ideia de uma Escola para todos é claramente reforçada em 1994 com a Declaração de Salamanca. Nesta Declaração evoca-se novamente o direito à educação de todos os indivíduos, proclama-se o direito da criança a uma educação e a um nível aceitável de aprendizagem, reforçando o direito que cada uma das crianças tem em ser respeitada quanto às suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, "que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através da pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades".

Não se pode esquecer que em alguns períodos da história houve a pretensão de eliminar os deficientes e se essa pretensão não é mais evocada, deve-se a um movimento cultural actual contrário a isso e, apesar do preconceito persistir na sociedade, evita-se a discriminação. Muitas crianças portadoras de deficiência não frequentavam a escola e, muitas vezes, eram invisíveis nas suas comunidades. Os pais costumavam protegê-las demasiado, ou negligenciavam os filhos. Receando pela sua segurança, ou pelo respeito e honra da família, os pais, por vezes, fechavam as crianças portadoras de deficiência em casa quando tinham que

sair, ou escondiam-nas completamente, de modo que os vizinhos não soubessem que existiam.

Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência para a aceitação social das pessoas com deficiência. Segundo Correia (2008), "Em Portugal, antes da década de 70, mais propriamente antes de 1972, ou até de 1976, altura em que se criaram as equipas de ensino especial integrado, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino." E mesmo com a criação dessas equipas, um grande número dessas crianças não recebiam esses apoios, de modo a minimizar ou suprimir as suas necessidades.

Só com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, é que se assiste a transformações na concepção da educação integrada.

> *"Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de selecção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem"*
>
> *(PLETSCH e FONTES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007)*

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar os seus professores e a equipa de gestão, bem como rever as formas de interacção vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projecto político-pedagógico, recursos didácticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Portanto, mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos.

3. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1.Perspectiva Histórica

Ao longo de toda a História, foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade para com as crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Nem sempre a criança com N.E.E. foi considerada com direito à educação e muito menos numa situação de igualdade com outras crianças.

De facto, a criança com N.E.E. foi sendo excluída ao longo dos tempos, através de diversas práticas: a selecção biológica, paradigmaticamente ilustrada pelos costumes de eliminar à nascença crianças mal-formadas ou deficientes; a exibição dessas crianças pela comunidade romana e as perseguições constantes, julgamentos e execuções durante toda a Idade Média.

Excluída da sociedade e votada ao abandono ou segregada, os seus direitos levaram muito tempo a ser reconhecidos. A sua educação foi, durante largos anos, ignorada pelo sistema educativo e só com a evolução social – com a afirmação de movimentos a favor do reconhecimento dos direitos civis e políticos das minorias (defendendo a integração social e combatendo diversas formas de discriminação e de segregação), é que as associações de pais e crianças com N.E.E. ganharam voz para reclamar os seus direitos, nomeadamente o direito à educação e à igualdade de oportunidades.

No século XVIII (com a Revolução Francesa) surgem as primeiras formas de protecção destas crianças, com a criação dos primeiros hospícios/instituições especiais, frequentadas por crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência e separadas do grupo principal e maioritário da sociedade.

No século XIX, numa tentativa de recuperação física, fisiológica e psíquica, surge uma nova forma de olhar a criança com N.E.E., tentando ajudá-la a *"ajustar-se à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginados"* (Correia, 1999:13).

As atitudes de segregação e de isolamento das crianças com N.E.E. na sociedade, estiveram ligadas a argumentos fantasiados e mistificadores que, por receio ou por ignorância, surgiram como tentativa de justificar os comportamentos destas crianças.

Até meados do Século XX, a criança especial era restrita nos seus direitos e oportunidades, sem que lhe fossem reconhecidas quaisquer possibilidades de levar uma vida

normal. *"Era isolada e afastada, para que a comunidade geral fosse poupada à dificuldade e ao desconforto de os ver e de ser lembrada a sua existência"* (Katoda e Miron, 1990).

Segundo Baptista (1993), a história da educação especial, passou por três épocas distintas: a primeira, também considerada a pré - história, foi uma época em que predominou um carácter essencialmente asilar; a segunda, já demonstrava algumas preocupações educativas, contudo tina um carácter assistencial e decorria em ambientes segregados; finalmente, surge uma preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais.

A partir de meados do século XX, começa-se a exigir à escola um papel activo, dinâmico na formação do Homem, como ser completo e com direito à sua especificidade e individualidade.

Assim, verificam-se em Portugal, em 1946, as primeiras experiências de educação integrada com a criação de "Classes Especiais" (Correia, 1999:26), destinadas a alunos com problemas de aprendizagem, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, junto das escolas primárias, cabendo ao referido instituto a orientação das referidas classes e a formação dos professores. Neste período são criados asilos para cegos e surdos, que eram ainda muito pouco financiados pelo estado.

Anos mais tarde, durante a década de 60, proliferam instituições com propósitos educativos, nomeadamente a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, actualmente denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores, entre outras.

Em 1964 são criados os "Serviços de Educação de Deficientes" pelo Instituto de Assistência a Menores.

É, ainda, nesta década, sob a Direcção Geral da Assistência, que os alunos com deficiência visual iniciam um processo de integração em escolas regulares, das principais cidades do país. Pela primeira vez, alunos com deficiência participam em pleno na classe regular, "organizando-se o trabalho de apoio em espaços próprios intitulados "salas de apoio" (Correia, 1999:26), dando-se, assim, os primeiros passos na criação de uma nova política integrativa.

No início dos anos 70, começa a existir uma maior intervenção por parte do Ministério da Educação, abrindo desta forma, um caminho para integração escolar e são criadas as Divisões do Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário. A partir de 1975/76 são implementadas as equipas de educação especial que permitiu o apoio a crianças com

deficiência integradas nas escolas regulares; foram ainda criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), que foram extintos 10 anos mais tarde, por serem considerados como sobreposição das Equipas de Educação Especial.

Numa sociedade progressivamente mais aberta e humanista, estas crianças começam a ser vistas como cidadãos de pleno direito e começa-se a considerar a sua integração na sociedade.

Desta forma, *"a integração de alunos com problemas, nas salas de aula do ensino regular, foi uma das concretizações da necessidade de mudança de atitude, face ao ensino tradicional"* (Sanches, 2001:13).

O desejo e a aspiração eram, de facto, o pôr em prática o acto de integrar física, social e pedagogicamente, o aluno com necessidades educativas especiais na escola regular, tentando dar a noção de escola como um *"espaço educativo aberto, diversificado e individualizado"* (Correia, 1999:19) onde as diferenças e as especificidades pudessem ser esbatidas.

Pretendia-se que o estar integrado fosse o estar junto de alunos ditos "normais", frequentar um meio que fosse o menos restritivo possível e que pudesse responder, positivamente, às suas necessidades individuais, fornecendo-lhe apoio adequado, de modo a superar as suas dificuldades.

Estar integrado deveria significar participar, ser considerado, fazer parte de, ser levado a sério e ser encorajado, exigindo-se a promoção das qualidades próprias de um indivíduo, sem estigmatização e sem segregação.

Estar integrado, implicava não só a inserção/integração do ponto de vista físico, mas sobretudo a responsabilização da escola pela adequação da resposta a dar a cada criança, sendo de extrema necessidade a articulação da integração física, social e académica.

Contudo, quando essa articulação não era feita e se ficava só pela colocação da criança num meio dito o "menos restritivo possível", sem qualquer ajuste/resposta adequado(a) às suas necessidades, o êxito ficava seriamente limitado.

Efectivamente, este tipo de política integrativa surgiu como uma *"primeira sensibilização da escola para a diferença*" (Rodrigues, 2001:17), que paradoxalmente em vez de integrar todos os alunos, integrava só aqueles com alguns tipos de deficiência (identificados), ficando aquém do seu grande objectivo – a integração de todos os alunos.

Convém referir que, todo este movimento de ideias integrativas da Educação Especial, no sistema geral de ensino em Portugal e noutros países, teve como contributo legislativo

importante a publicação da Public Law 94-142, em 1975, nos Estados Unidos da América e, em 1978, o Warnock Report no Reino Unido.

Contudo, temos que salientar que também nos Estados Unidos da América, a evolução da Educação Especial passou por três períodos históricos, que segundo Shonkoff & Meisels (1990), citando Caldwell (1973) são: o primeiro, no início do século passado, tinha uma tradição asilar e foi conhecido como " o período dos esquecidos e escondidos"; o segundo e já nas décadas de 50 e 60 era intitulado como "o período do despiste e da segregação", com utilização do modelo médico - diagnóstico; finalmente, o terceiro período, nos princípios dos anos 70, intitulado como " o período de identificação e ajuda", que atinge o seu apogeu em 1975 com a publicação da Public Law 94-142, a partir da qual se valoriza a integração, como forma de normalização.

3.2. Contributos Legislativos

3.2.1. Public Law 94-142

O primeiro documento, ***Public Law 94-142***, procurava respostas legislativas para as desigualdades educativas. Procurava:

- Proporcionar às crianças em idade escolar, a educação adequada, independentemente da natureza da deficiência;
- Garantir, no ensino, um ambiente o menos restritivo possível - "the last restrictive enviroment";
- Garantir um processo adequado em todas as fases (sinalização, avaliação, classificação e colocação de alunos);
- Envolver os pais no processo educativo;
- Elaborar e aplicar um Plano Educativo Individual, ao longo de toda a escolaridade obrigatória;
- Formar professores e outros técnicos;
- Desenvolver materiais adequados;
- Atribuir deveres à administração, com a exigência da criação de estruturas sólidas, que promovessem a igualdade de oportunidades educativas.

A escola tinha, a partir deste momento, a responsabilidade de identificar e tentar colmatar as diferentes necessidades dos alunos e de desenvolver um processo de integração da criança. As práticas clínicas são deixadas de lado e passam a ser privilegiadas as

educacionais. O processo educativo passa pela determinação das características, estilos de aprendizagem da criança e das suas necessidades específicas, de modo a perspectivar um programa multidimensional e individualizado, que promova o sucesso.

3.2.2. Warnock Report

O segundo documento para a integração de alunos com necessidades educativas especiais - ***Warnock Report*** – transfere o paradigma médico ou médico - pedagógico para o paradigma ou modelo educacional, ou seja, o sistema tradicional que categorizava a deficiência e que determinava ou não a colocação em Educação Especial é substituída por um novo conceito de *continuum* de Necessidades Educativas Especiais – conceito mais vasto, alargado a todos os tipos de deficiência e de aprendizagem. O conceito de Necessidades Educativas Especiais passa a ser visto, não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os aspectos importantes do processo educativo" (Warnock Report, 1978).

Neste contexto, a criança deixa de ser vista em função das suas incapacidades, mas sim em função das capacidades que apresenta, exigindo-se à escola uma intervenção mais eficaz e, sobretudo, mais adequada ao tipo de alunos.

O "Warnock Report" propôs, algumas modalidades de acção destinadas às crianças em idade escolar, que não atingiam os objectivos:

- Necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo;
- Necessidade de ser facultado a determinadas crianças/alunos, um currículo especial modificado;
- Necessidade de dar particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino/aprendizagem.

Se pensarmos cumulativamente no Public Law 94-142 e no "Warnock Report", apercebemo-nos, claramente, que ambos os documentos originaram mudanças no sistema educativo no âmbito da Educação Especial, quer em termos de conceitos, quer em termos de práticas. Assume-se, desde este momento, como tarefa principal da Educação Especial a identificação das necessidades educativas especiais, não excluindo o conceito de deficiência.

Essas mudanças, essas transformações que se foram operando um pouco por toda a parte, mais tarde ou mais cedo, também se fizeram sentir no nosso país. A perspectiva da Educação Especial no sistema educativo português começa a ser incrementada após a

Revolução do 25 de Abril de 1974 – época propícia a muitas mudanças. Mas, ainda antes, a reforma idealizada por Veiga Simão (em 1973) favoreceu a criação da Divisão de Ensino Especial na dependência das Direcções Gerais de Ensino Básico e Secundário, e fez surgir (em regime de itinerância) os primeiros professores de apoio que integrariam, mais tarde, as Equipas de Educação Especial, criadas em 1976/77, cujo objectivo subjacente era o de criar um serviço educativo especializado, dentro da estrutura escolar regular, que fosse alternativa ou complementasse as instituições de Educação Especial.

Pretendia-se que as referidas equipas fossem um modelo organizacional, que levassem à prática a integração na família, na escola e na comunidade em geral, de crianças e jovens com N.E.E. Este era o modelo teórico pretendido, mas cuja aplicação prática determinaria duas perspectivas antagónicas na forma de encarar a integração.

Uma, centrada no aluno - a política de integração -, consistia basicamente na criação de um serviço de Educação Especial bem organizado, de modo a ajudar a criança com N.E.E. a adaptar-se aos métodos/normas/valores da escola regular, cabendo todo o trabalho e responsabilidade às Equipas de Ensino Especial e não intervindo a escola regular de forma activa e dinâmica;

A outra, centrada na escola – a integração -, implicaria uma transformação da escola regular, levando-a a criar respostas válidas e conducentes às diferentes necessidades de todos os alunos com N.E.E., contando para tal com o apoio e a colaboração dos serviços especializados.

Paralelamente à criação das Equipas de Ensino Especial, surgem as CERCI´s e inúmeras instituições particulares, criadas muitas delas por iniciativa de pais, sobretudo numa tentativa de aí serem encontradas respostas educativas, procuradas mas não encontradas nas escolas regulares.

Na década de oitenta aumentam as Equipas de Ensino Especial, inicia-se o apoio em regime integrado às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, mas a escola continua a não cumprir a sua missão de universalidade.

3.2.3. Lei de Bases do Sistema Educativo

Somente, em 1986, com a publicação da ***Lei de Bases do Sistema Educativo***, Lei nº 46/86, é que se estabelece o ponto de viragem no contexto escolar português. Com este documento consagra-se a *"democratização do ensino", "o respeito pela liberdade de aprender e ensinar",* um ensino que, respondendo às necessidades da realidade social,

contribui para o *"desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos", "livres, responsáveis, autónomos e solidários"* (LBSE, 1986).

A referida lei no seu 17º artigo, define não só os objectivos como também o âmbito da Educação Especial – *"visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com NEE, devidas a deficiências físicas e mentais (…) e integra actividades dirigidas aos educandos e às comunidades"* (LBSE, 1986).

É no 18º artigo – organização da Educação Especial – que as tendências da integração são mais visíveis, determinando que:

- A educação especial se organize "preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados" (LBSE, 1986).
- *"A educação especial se processe, também, em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando"* (LBSE, 1986).

Pode dizer-se que existem alguns conceitos - chave importantes deste documento: *Direito à Educação "de indivíduos com necessidades educativas específicas e mentais"*; *Integração "modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino"* e em instituições específicas quando o tipo e grau de deficiência o exijam; implementação/adaptação de currículos de acordo com a especificidade de cada aluno, *"currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo de deficiência",* assim como *"formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas";* Responsabilização do Estado *"cabe ao estado promover e apoiar a educação especial para deficientes", "promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência*"; Responsabilização do Ministério da Educação *"compete-lhe definir normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação"* (LBSE, 1986).

Decorrentes desta lei, vão sendo publicados vários diplomas nos anos noventa, dos quais destacamos o ***Decreto-Lei 35/90 de 25/01*** e o ***Decreto-Lei 190/91 de 17/05***.

O primeiro, prevê o alargamento da escolaridade obrigatória universal e gratuita a todas as crianças em idade escolar, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências físicas e mentais – diploma fundamental na assunção e responsabilização da educação de todos.

O segundo, determina a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), *"unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a*

sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário" (LBSE, 1986).

Pode dizer-se que, de maneira progressiva, com a sustentação de importantes documentos legais, se tem procurado responsabilizar a escola regular pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais; garantir-lhes a escolaridade obrigatória a nível do ensino básico e a respectiva gratuitidade – *"a abertura da escola a todos os alunos"* (Martins, 2000:18); introduzir e consagrar um *"regime educativo especial, procurando adaptar as condições em que se processa o ensino/aprendizagem no meio o menos restritivo possível"* (Martins, 2000:18).

Estão aqui alguns aspectos que começam a ser contemplados legislativamente e que contribuem, em muito, para a evolução do conceito de Educação Especial e para a construção da chamada Escola Inclusiva – aquilo a que Porter (1994, citado em Martins, 2000:12) designa como *"um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as capacidades e necessidades individuais".*

3.2.4. Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto

A regulamentação legal para a Educação Especial é estabelecida somente em 1991 com a publicação do ***Decreto-Lei nº 319/91*** de 23 de Agosto. A partir deste momento "as escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE" (Correia, 1999:2).

Os seus princípios são de facto inovadores no seio do quadro legislativo português, com este diploma introduzem-se conceitos básicos para a orientação e acompanhamento escolares de jovens portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e frequentadores de estabelecimentos escolares públicos ou privados.

Destacam-se alguns princípios:

- Introdução efectiva do conceito Necessidades Educativas Especiais, em detrimento da categorização tradicional baseada em decisões do foro clínico. Os jovens com problemas passam agora a ser vistos na escola numa *"perspectiva educativo – pedagógica"* (Sanches, 2001:17);

- A abertura da escola regular, numa perspectiva de "escola para todos" (determinação expressa na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 – igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos independentemente do seu grau de deficiência e diferença), privilegiando-se a sua máxima integração num ambiente o mais normal possível, *"ou seja, com utilização de recursos o menos restritivos possíveis e a máxima adequação às suas necessidades educativas"* (Correia, 1999:29) – princípio reforçado pelo Despacho 173/91 publicado dois meses mais tarde.

Isso implicava:

- Maior responsabilização da escola do regular pela educação dos jovens, conduzindo-a na constante procura de respostas adequadas (meios humanos e materiais) a cada situação educativa;
- Maior envolvimento parental, como elementos activos na orientação educativa dos filhos;
- Diversificação de um conjunto de medidas a adoptar, resultante do conhecimento real da situação do aluno (Regime Educativo Especial);
- Utilização dos professores de Educação Especial como um recurso da escola.

3.2.5. Declaração de Salamanca

Outro marco orientador para a acção na área das Necessidades Educativas Especiais foi a Conferência Mundial de Salamanca, ocorrida em 1994, da qual resultou uma Declaração.

A Declaração de Salamanca vem:

- Reafirmar o princípio da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) – *"Todo o Homem tem Direito à Educação";*
- Renovar o espírito da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) – *"Todo o indivíduo tem direito à Educação, independentemente das suas diferenças";*
- Relembrar as Declarações das Nações Unidas (1993) sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Na referida Conferência é notório o apelo a todos os governos, incitando-os a adoptar, como matéria de lei ou como política, o princípio da Educação Inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, onde se deverá processar, portanto, uma Educação para Todos.

Proclama-se, assim, uma necessidade urgente de mudança e construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem *"aprender juntos, sempre que possível,*

independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam" (Declaração de Salamanca, 1994:6). Retoma-se, ainda, neste documento e de forma mais abrangente, a expressão de Necessidades Educativas Especiais, referindo-*se "a todas as crianças e jovens, cujas necessidades se relacionem com deficiência ou dificuldades escolares"* (Declaração de Salamanca, 1994:6).

Dentro deste enquadramento torna-se evidente a responsabilização das escolas no ajuste necessário:

> *"a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (...) crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças da rua, ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais"*
>
> (Declaração de Salamanca, 1994:6)

As escolas regulares devem encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, desenvolvendo uma pedagogia saudável centrada na criança. Este novo conceito de escola passa por um assumir das diferenças humanas como normais, ou seja, por uma mudança de atitudes que leve à criação de uma sociedade mais humana e dignificante. Nesta lei foram estabelecidos princípios da escola inclusiva.

> *"O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos ao alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola."*
>
> (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

3.2.6. Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro

A recente publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, veio estabelecer novas regras no atendimento a crianças e adolescentes com NEE, alterando os pressupostos legais determinados pelo Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de Agosto.

Segundo Correia, num artigo de sua autoria colocado em *educar.pt,* o que motivou o Governo português, a publicar este Decreto-Lei, foram as sucessivas reformas educativas que têm ocorrido em diversos países do mundo ocidental e enfatizam a filosofia da inclusão, assumindo que os *"alunos com NEE devem fazer parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas"* (Correia, 2008)

Assim, na perspectiva deste mesmo autor, o Decreto-Lei n.º 3/2008:

- Parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes;
- Obriga, ainda, ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (vulgo CIF);
- Não operacionaliza conceitos (de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais...).

Tanto Rodrigues como Correia, num outro artigo em *educar.pt,* opõem-se ao método utilizado pelo Ministério para classificar e identificar crianças com necessidades educativas especiais. Na opinião de Miranda Correia, no método CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), *"a escala de avaliação é altamente subjectiva, não tem qualquer rigor".* De resto, como argumenta, *"trata-se de uma classificação para adultos e não para crianças".* As mesmas críticas são feitas por David Rodrigues, que acrescenta: "A elegibilidade, tal como é apanágio da CIF, deixa de fora muitos alunos com dificuldades" (Rodrigues e Correia, 2008)

Para Barbosa (Barbosa, 2008), relativamente ao anterior, o actual Dec-Lei contém as seguintes novidades:

- Reduz de 9 para 6 as medidas educativas para alunos com NEE. Esta redução é positiva, na medida em que pode diminuir os índices de formalização, mais ou menos burocrática e sem qualquer vantagem prática para a qualidade da educação;
- Alarga a aplicação obrigatória da legislação sobre educação especial às escolas de ensino particular e cooperativo;
- Especifica a obrigatoriedade de elaboração de Programas de Transição. O anterior Dec-Lei permitia a elaboração deste tipo de programas, mas não impunha a sua obrigatoriedade;
- Determina a constituição de Unidades Especializadas (escolas de referência, para simplificar);
- Clarifica melhor a participação dos pais e encarregados de educação, em linha com a legislação geral sobre a participação dos pais na vida da escola;
- Reduz o conceito de NEE ao conceito de Necessidades de Apoio Educativo Especializado.

Segundo este mesmo autor, *"o Dec-Lei nº 3/2008 acaba por ter o objectivo não declarado, consciente ou inconsciente (para o caso não interessa), de consolidar as práticas mais retrógradas, embora formalmente refinadas, suportadas pelo Dec-Lei nº 319/91. Deveria ser um passo em frente e não é. Pode mesmo dizer-se que é um passo atrás. A*

distinção entre o que é um passo atrás e o que é consolidar parte do que já se faz é mínima: quando não há evolução, há sempre atraso" (Barbosa, 2008)

CAPITULO II – PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Desde o século XIX, que foram descritos casos isolados de crianças com severos distúrbios mentais decorrentes de importantes distorções dos processos mentais de desenvolvimento que, de acordo com a actual terminologia, apresentariam autismo infantil ou transtorno autista.

Contudo, foi apenas em 1943 que Léo Kanner, psiquiatra americano, professor da John Hopkins Unversity e um dos membros fundadores do "Journal of Autisme in Childhood Schizophrenia", escreveu um artigo na Nervours Chil intitulado "Autistic Disturbances of Affective Contac" (Kanner, 1943), que focava as principais diferenças entre o autismo e outras patologias estudadas pela psiquiatria infantil, tais como a esquizofrenia infantil e o atraso mental. No referido artigo descreveu detalhadamente a condição de 11 crianças que apresentam sintomatologia com *"peculiaridades fascinantes"*, formando uma síndrome *"nunca antes relatado"*. As crianças relatadas por Kanner tinham características especiais e diferentes de todas as que tinham esquizofrenia infantil, que era o termo utilizado para descrever o sinónimo de psicose infantil; estas crianças exibiam uma incapacidade incomum de se relacionarem com outras pessoas e/ou com objectos, apresentando simultaneamente desordens graves no desenvolvimento da linguagem: a maioria não falava e, quando isso acontecia, era sob a forma de ecolalia, com inversão pronominal o concretismo. O seu comportamento era salientado por actos repetitivos e estereotipados; não suportavam mudanças de ambiente e preferiam o contexto inanimado. O termo autismo referia-se às características de isolamento e auto – concentração dessas crianças, mas também sugeria alguma associação com a esquizofrenia.

Um ano mais tarde, Hans Asperger (1944), pediatra austríaco, citado por Frith (1991), descreve no seu estudo um grupo de crianças que apresentava sintomatologia semelhante à do quadro dos autistas. Ao quadro que observou chamou" psicopatia autista".

O enigma do autismo tem sido objecto de estudo ao longo dos tempos, sendo referidos três momentos na literatura, que de certo modo, deram uma enorme contribuição na compreensão desta problemática.

O primeiro momento refere-se ao período pós Kanner, que vai de 1943 a 1963, cujas investigações efectuadas culpabilizavam a família por esta desordem do desenvolvimento infantil. A causa do autismo tinha assim origem psicogenética e era considerada uma consequência de uma má relação afectiva principalmente com as mães. As mães durante este

período eram denominadas de " mães-frigorífico" e o autismo considerado *"uma doença da emoção e do afecto"* (Riviére em Frith, 1999:15). A intervenção praticada neste período descorou a resposta educativa.

O segundo momento, que se refere ao período compreendido entre 1963 e 1983, refere o autismo associado a alterações de origem biológica e atrasos de origem cognitiva. O autismo é associado a alterações cognitivas e o processo de intervenção baseia-se na modificação da conduta da criança, estando a cargo do sistema educativo. Apesar de toda a investigação efectuada durante este período, a evolução dos conceitos de autismo foi pouco notória.

Um terceiro momento da explicação deste conceito estende-se de meados da década de oitenta até aos nossos dias, sustenta-se a ideia que o autismo só pode ser considerado como um:

> *"transtorno profundo do desenvolvimento, quando se mantém a visão posta no desenvolvimento normal de mecanismos cognitivos e emocionais muito profundos que possibilitam a comunicação humana: mecanismos que fazem referência a noções tais como «teoria da mente», «meta-representação», coerência central» e «empatia»..."*
>
> (Riviére em Frith, 1999:16)

As investigações prosseguem, mas as incertezas são muitas, numa procura constante de respostas que ajudem o autista a sentir-se melhor na sua diferença e a permitir uma maior compreensão por parte daqueles que diariamente convivem com eles.

2. DEFINIÇÃO

O termo autismo é introduzido por Eugen Bleuler, um psiquiatra que se dedicava ao estudo da esquizofrenia, e que utilizou esta palavra para se referir à limitação das relações que as pessoas que padecem desta doença têm como o mundo exterior, pois nada parece existir além da própria pessoa.

Etimologicamente, a palavra autismo tem origem no grego "autos", que significa eu/próprio e "ismo" que se refere a um estado. Assim, temos a palavra autismo, que também pode ser definida, em sentido mais lato, como *"uma condição ou estado de alguém que aparenta estar absorvido em si próprio"* (Marques, 2000:25).

Não é tarefa fácil definir o que é o autismo, mas já é possível afirmar que se trata de uma deficiência e não de uma doença mental.

Foi com Kanner que foi incluído o diagnóstico do autismo na literatura psiquiátrica há mais de cinquenta anos. Desde então, milhares de estudos e pesquisas complementaram-se, compondo uma vasta literatura sobre o assunto, sendo muitos os autores que se debruçaram sobre esta temática, dai que irei realçar algumas definições que me permitirão clarificar melhor este conceito:

Pennington (1997) refere que Kanner (1943), no seu ensaio original baseado no estudo de onze casos de crianças autistas, descreveu, sob o nome de «distúrbios autísticos inato de contacto afectivo» um quadro que o próprio caracterizou de «autismo extremo, obsessivo, estereotipas, e ecolalia», relacionando-o com fenómenos de linha esquizofrénica.

Kanner (1943), segundo o mesmo autor, acrescenta que o referido grupo possuía um padrão específico de comportamentos que os diferenciava das outras perturbações até então descritas. Este conjunto de comportamentos veio a ser conhecido com «síndrome autista», cujo diagnóstico compreendia uma sintomatologia comum ao grupo de crianças por ele observado:

- Solidão extrema;
- Comportamentos ritualistas;
- Ecolalia retardada;
- Excelente memória;
- Hipersensibilidade a determinados estímulos

- Limitação do número de actividades espontâneas;
- Potencialidades cognitivas.

Em 1949, o autor passou a referir-se ao quadro, citado anteriormente, como «Autismo Infantil Precoce», descrevendo-o a partir de uma dificuldade profunda em estabelecer contacto com as pessoas; um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações; a presença de uma fisionomia inteligente e alterações de linguagem que se estendiam do mutismo a uma linguagem sem função comunicativa. No mesmo estudo Kanner menciona pela primeira vez a palavra «síndrome», sendo aceite como um padrão psicopatológico com possibilidade de diagnóstico, sendo estabelecidos os seguintes critérios sobre a síndrome:

- Autismo infantil precoce é uma síndrome bem definida passível de ser observado, com pequenas dificuldades no decurso dos dois primeiros anos de vida da criança;
- A sua natureza básica está intimamente relacionada com a esquizofrenia infantil;
- O autismo infantil poderia ser uma manifestação precoce da esquizofrenia infantil.

Kanner (1954), conforme Schwartzman (1995), considera então o autismo infantil como uma psicose e acrescenta a pobreza de quadros psicóticos nos seus familiares. Sobre este assunto, referiu ainda a possibilidade do comportamento relacional dos pais poder contribuir para o desenvolvimento do distúrbio nos filhos, como resultante de um ambiente psicossocial complexo, nocivo e confuso: «refrigeração emocional», foi o termo utilizado pelo autor para definir tal comportamento.

Frith (1998), acrescenta que Kanner prossegue com os seus estudos e considera o autismo infantil como uma síndrome com história, início e curso clínico distintos da esquizofrenia infantil, sendo o grau de isolamento de extrema importância no estabelecimento de um prognóstico. Considera ainda que o autismo infantil é um problema psicológico, salientando a necessidade de estudos decisivos para a compreensão do fenómeno a nível biológico, psicológico e social.

Em 1944, um ano após a publicação dos trabalhos de Kanner, outro investigador, Asperger, referenciado por Gillberg, C. et Al. (1990), faz alusão a um grupo de crianças mais velhas e adolescentes, que interagiam socialmente de forma inadequada, apresentando linguagem mas recorrendo a ela essencialmente na forma de monólogos e por interesses pessoais, possuindo no entanto fraca coordenação motora, demonstrando possuir uma inteligência normal ou acima da média, revelando no entanto dificuldades específicas de aprendizagem.

Navarro (1998) salienta no seu estudo que as descrições de Kanner (1943) e Asperger (1944), são surpreendentemente semelhantes em vários aspectos, especialmente, se tivermos em conta que os mesmos trabalhavam isolados. Pela coincidência das observações e resultados das investigações paralelas, ambos escolheram o mesmo termo, «autismo», para a perturbação descrita nos seus registos.

Segundo Pereira (1996):

> *"O que é importante destacar é que ambos os autores sugeriram independentemente que há uma «perturbação do contacto» de natureza sócio-afectiva.; ambos enfatizaram aspectos particulares e dificuldades nos desenvolvimentos e adaptações sociais e ambos prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspectos, por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo".* (pp. 19-20)

Na perspectiva do mesmo autor, ambos acreditavam ter observado nestas crianças características comuns:

- Contacto visual pobre;
- Afastamento social;
- Prazer pela rotina;
- Marcada resistência à mudança
- Procura constante de isolamento;
- Interesses especiais referentes a objectos;
- Comportamentos bizarros.

Kanner e Asperger, referenciados por Pennington (1997), diferenciavam as suas teorias não só a nível de linguagem como a nível das capacidades motoras e de coordenação. Enquanto que para Kanner nenhum caso que estudou falava ou usava linguagem para comunicar, os estudos de Asperger referem pacientes que falavam com uma certa fluência; o primeiro afirmava que as crianças eram capazes de uma coordenação da sua motricidade fina, o segundo não acreditava nas capacidades de coordenação das crianças autistas. Os mesmos investigadores encontravam-se em desacordo relativamente à capacidade de aprendizagem demonstrada por estas crianças.

Segundo Marques (2000),

> *"Kanner acreditava que estas crianças aprendiam mais facilmente a partir das rotinas e mecanizações, enquanto Asperger referia que os seus pacientes aprendiam mais fácil*

> *se produzissem espontaneamente e sugeria que eles seriam «pensadores do abstracto»* (p. 27).

Tanto o autismo como a síndrome de Asperger são distúrbios evolutivos raros, nos quais o principal sintoma é um acentuado déficit no contacto social que surge precocemente na vida e persiste na idade adulta.

Como refere Frith (1998), os pacientes com síndrome de Asperger, são normalmente notados pelos seus interesses estranhos e circunscritos. Esses interesses constituirão, muitas vezes, os seus únicos temas de conversa e insistirão em falar acerca deles independentemente da outra pessoa se interessar ou já tiver ouvido tudo anteriormente. No entanto, segundo Mortloch & Mekerman (1995), estes indivíduos têm focos de interesse que conduzem muitas vezes a resultados notáveis, inteligência acima da média, memorizações extraordinárias, salientando-se proezas no desenvolvimento de actividades sociais ou de cooperação.

A síndrome de Asperger não foi alvo de grande atenção até à análise clínica do distúrbio feita por Wing (1996) e, apenas em 1994, os D.S.M. IV reconhecem esta síndrome como um distúrbio específico.

Na perspectiva de Frith (1998), citado por Pereira (1996), *"a definição de Asperger é, contudo, mais ampla do que a de Kanner e tende a ser reservada para pessoas com autismo de inteligência quasi-normal e «muito verbais» "*(pág. 19).

As pessoas com autismo têm três grandes grupos de perturbações. Segundo Lorna Wing (Wing & Gould, 1979), a partir de uma investigação feita em Camberwell, **a tríade de perturbações no autismo** manifesta-se em três domínios: social, linguagem e comunicação, pensamento e comportamento:

- **Domínio social**: o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com autismo pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais.
- **Domínio da linguagem e comunicação:** a comunicação, tanto verbal como não verbal, é deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos. Muitas pessoas com autismo (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a vida.
- **Domínio do pensamento e do comportamento:** rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social. Comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo.

Inúmeras foram as pesquisas efectuadas sobre a questão do autismo e os vários aspectos desta síndrome, conquanto ainda muito há para descobrir e aclarar.

Sobre o autismo, actualmente pensa-se ser um síndrome de etiologia puramente orgânica e para a qual existem, presentemente, três definições que podemos considerar como adequadas, que têm sofrido sucessivas reformulações, devido aos vários progressos de conhecimento, conseguidos nas recentes investigações:

1 – American Society for Autism (Associação Americana de Autismo – **ASA** (1997);

2 – Organização Mundial de Saúde (10ª Classificação Internacional de Doenças), **CID-10** (1993).

3 – Associação Americana de Psiquiatria – **DSM-IV** (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Desorders, 1996).

A definição da **ASA**, desenvolvida e aprovada em 1997, pelo seu «Board of Directors», uma equipa de profissionais reconhecidos pela comunidade científica mundial, pelos seus trabalhos, estudos e pesquisas na área do autismo, considera o autismo como uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Atinge cerca de vinte entre cada dez mil nascimentos e é quatro vezes mais comuns entre rapazes do que em raparigas. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica, no meio ambiente destas crianças, que possa causar a doença. Os sintomas causados por disfunções físicas do cérebro, são verificadas por anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo.

Segundo a **CID-10**, publicada pela OMS, o autismo é classificado como:

> *"Um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interacção social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequentemente em indivíduos do sexo masculino do que do feminino".*

Segundo o **DSM-IV**, os transtornos invasivos do desenvolvimento, onde se inclui o autismo infantil, caracterizam-se por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento, tais como nas habilidades da interacção social, nas habilidades de comunicação, nos comportamentos, nos interesses e actividades. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo.

Wing (1989), abordado por Pereira (1996), considera o autismo como o espectro sintomatológico, dependente do comportamento cognitivo. Essa abordagem reforça a

tendência de abordar o autismo, não como entidade única, mas sim como fazendo parte de um grupo de doenças, embora relacione implicitamente, de forma primária a noção de autismo e défices cognitivos.

Actualmente, segundo a perspectiva de Gillberg, C. et Al. (1990), referida nos estudos de Schwatzman et al (1995), poder-se-á considerar que o autismo é um síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento, caracterizado por um déficit na interacção social, combinado com défices de linguagem e alterações de comportamento. Desta forma e numa visão actual, concluo esta abordagem referindo a definição atribuída pela International Association Austism – Europe (2000), *"As perturbações do espectro autista são perturbações do desenvolvimento de origem neurobiológica, de que a causa específica ainda é desconhecida." (p. 21).* Assim o Autismo é a perturbação, do grupo das perturbações do desenvolvimento, que é mais conhecida e mais frequentemente diagnosticada. É caracterizada por um profundo transtorno do desenvolvimento, inibindo as capacidades de comunicação e imitação, sendo estas características demonstradas na incapacidade que os autistas possuem no relacionamento com os outros. A criança autista tem dificuldades ao nível do processamento e organização da informação, por isso não entende os sinais de comunicação não sabendo, consequentemente, responder aos mesmos. O autismo infantil é um termo usado para descrever um comportamento estranho e/ou deficiências sérias de desenvolvimento nas áreas sociais e de comunicação.

3. EVOLUÇÃO E ETIOLOGIA DO AUTISMO

O desenvolvimento do estudo da problemática do autismo, está intimamente relacionado com os modelos de racionalidade presentes em cada época, modelos estes que condicionam e determinam as formas de pensar do homem e da sociedade.

A evolução do conceito das patologias trouxe maior conhecimento do ser humano, como um todo, influindo nas pesquisas e contribuindo para novas terapêuticas, o que provocou modificações na estrutura assistencial. Um longo caminho foi percorrido até ser alcançada uma humanização da assistência à infância. Mas, longe estamos de oferecer segurança para a maior parte das crianças quando necessitam de cuidados especiais. O facto é que se desconhecem as verdadeiras causas da patologia, o que impede uma política

assistencial coerente. Por isso, o estudo dos conceitos implicará, em maior possibilidade, dar entendimento da síndrome e, como consequência, maior probabilidade de melhoria assistencial.

As causas do autismo estão ainda por esclarecer. Não há até hoje qualquer dado específico que nos permita fazer um preciso diagnóstico do que é o autismo, pois são muitas as especulações que desde Kanner se têm feito. Mas existem cada vez menos dúvidas acerca dos mecanismos biológicos e orgânicos serem causadores desta perturbação. Há evidências científicas de que os sintomas do autismo resultam de uma desregulação do desenvolvimento de diferentes funções do sistema nervoso central.

Os seguidores de Kanner admitem como origem do autismo uma perturbação afectiva precoce e primitiva que resulta nas perturbações apresentadas normalmente a nível cognitivo. Esta teoria é também defendida por Rutter & Schopler (1978), que considera existir uma componente cognitiva e outra afectiva.

Vários autores admitem uma etiologia orgânica para o autismo. Sobre este assunto Ritvo (1983), citado por Navarro (1995), refere que existem factores que vão afectar o cérebro do feto, do bebé ou da criança e provocam alterações da estrutura do cérebro ou uma disfunção bioquímica que por sua vez vão implicar problemas de desenvolvimento e de comportamento, características do autismo.

Ornitz (1970), citado por Marques (2000), foi um autor que se dedicou muito ao estudo neurofisiológico do autismo. Segundo alguns dos seus trabalhos uma elevada percentagem das investigações bioquímicas relacionadas com o autismo tem andado à volta dos neurotransmissores (medidores bioquímicos relacionados com as contracções musculares e actividade nervosa).

Yuong (1982) diz-nos que a alteração do comportamento pode ser provocada pelo excesso ou carência destes neurotransmissores, assim como o desequilíbrio entre um par de mediadores diferentes.

Segundo Pereira (1996), a temática da etiologia do autismo é uma questão complexa e até controversa, sempre incompleta porque se entrecruzam factores de natureza diferente.

Depois de uma primeira fase em que esta problemática era atribuída a factores psicogenéticos, que surgiam no ambiente familiar, surgiram as teorias psicanalistas, existencialistas ou comportamentais. Contudo foi no início da década de setenta que surgiram as primeiras teorias da causalidade do autismo. Teorias psicogenéticas, teorias biológicas e teorias cognitivas.

3.1. Teorias Psicogenéticas

As causas do Autismo foram desde sempre atribuídas às mais diversas problemáticas. Em meados da década de cinquenta, alguns autores acreditavam que o Autismo poderia surgir devido a traumas (separação dos pais, nascimento de um irmão, etc.), ou a um ambiente familiar pouco propício ao desenvolvimento normal da criança.

Cantweed, Baker e Rutter (1984), referenciados por Schwartzman (1995), tendo como base estas teorias, agruparam os factores intervenientes na génese do autismo em quatro grupos:

- Perturbações psiquiátricas, parentais ou características de personalidade anómala dos pais;
- Quociente intelectual e classe social dos pais;
- Interacção anómala entre pais e filhos;
- Stress intenso e acontecimentos traumáticos numa fase precoce da vida da criança.

Poucos autores defenderam estas teorias. Começou-se então a pensar numa origem biológica do autismo.

3.2. Teorias Biológicas

São inúmeros os investigadores que não têm dúvidas que a origem do autismo se deve a alterações orgânicas do cérebro, baseando esta ideia no facto de cerca de um terço de adolescentes autistas sofrer de epilepsia.

A descrição clínica dos sintomas comportamentais do autismo mostra que diversas áreas cerebrais podem ser afectadas. Os ataques de epilepsia são apenas um exemplo, entre muitos sinais orgânicos que facilmente se encontram nas crianças autistas. As lesões a nível cerebral determinam ainda outras alterações como refere Wing (1996) citado por Pereira (1999:99):

> *"Lesões nestas áreas podem interferir com o processamento de informação proveniente dos sentidos, tendo como consequência efeitos significativos na aprendizagem, nas respostas emocionais e no comportamento em geral".*

Segundo Marques (2000), nestas teorias verifica-se que o déficit cognitivo tem um papel fundamental na génese do autismo. É com os avanços dos estudos do cérebro que se verifica um desenvolvimento progressivo nos estudos biológicos.

Com base nestas teorias destacamos:

- Teorias genéticas (síndrome do cromossoma x frágil);
- Anomalias bioquímicas (esclerose tuberculosa, fenilcetonúria não tratada);
- De tipo infeccioso (rubéola, encefalite);
- Teorias da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo;
- Teorias imunológicas;
- Toxoplasmose;
- Anóxia;
- Traumatismo no parto.

Foi nos anos 60 que surgiram os primeiros estudos que associam o autismo a alterações biológicas como nos diz Rodrigues (1995):

> *"As causas exactas não são conhecidas mas há evidência conclusiva que o autismo é causado por disfunção cerebral orgânica que pode estar associada a infecções virais ou outras como a rubéola durante a gravidez ou na primeira infância; as doenças infantis que afectem o sistema nervoso central; as disfunções metabólicas; as complicações pré, peri e/ou pós natais; factores genéticos [...] e a factores imunológicos. O autismo pode ser causado por um número de factores bioquímicos e genéticos actuando sós ou em combinação."* (p. 82)

Mas as investigações acerca desta perturbação do desenvolvimento tem seguido várias direcções, tendo alguns estudos evidenciado o papel dos genes como grandes influenciadores no aparecimento do autismo.

3.3. Teorias Cognitivas

Ritvo (1976), citado por Pennington (1997), foi um dos primeiros autores a considerar o sindroma autístico como uma desordem do desenvolvimento causada por uma patologia do sistema nervoso central. Foi um dos primeiros a salientar a importância dos déficits cognitivos no autismo.

Rutter & Schopler (1978) salientam que o atraso intelectual manifestado por indivíduos com autismo não era global, mas verificava-se que diversas funções cognitivas se encontravam alteradas, conforme se discrimina:

- Défices de abstracção, sequencialização e compreensão de regras;
- Dificuldades na compreensão da linguagem oral e utilização do gesto;
- Défices na transparência de uma actividade sensorial para outra;
- Dificuldade em processar e elaborar sequências temporais;
- Dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e os dos outros.

Perante o fracasso cognitivo verificou-se um aumento de estereotipias e falta de responsabilidade social.

Anos mais tarde, em 1983, Rutter, referenciado por Pennington (1997), levanta a hipótese de que o facto das crianças com autismo terem dificuldade na compreensão do significado emocional ou social dos estímulos, não seria resultado de um défice no processamento desses estímulos de qualquer das modalidades sensoriais, mas só poderia ter origem num défice cognitivo.

Marques (2000) diz-nos que todas estas teorias têm sido importantíssimas para a abordagem da criança autista, contudo a tendência actual sobre a etiologia do autismo centra-se mais nas teorias afectivas e cognitivas. A ausência de uma "representação mental interior", referida por alguns autores, faz com que os autistas não reconheçam um dado se não for representado como fora da primeira vez em que lhes foi apresentado. *"Esta incapacidade traduz-se na dificuldade de generalização manifesta nas dificuldades de aprendizagem destas crianças"* (Marques, 2000:70).

A perturbação do desenvolvimento da linguagem associada a um défice cognitivo específico foi, também, considerada como sendo a principal perturbação do autismo, deixando estas anomalias (cognitivas/ linguísticas) de ser consideradas como deficiências secundárias.

São inúmeros os estudos realizados, no sentido de explicar a etiologia do autismo, contudo vou realçar uma teoria que foi um marco fundamental nesta investigação: a "Teoria da Mente". *"Ter uma teoria da mente, seria ser capaz de atribuir estados mentais independentes, ao próprio ou aos outros, de modo a explicar e predizer os seus comportamentos". (Pereira, 1999:126).*

Estes estudos relacionados com a compreensão da criança ligada aos domínios da metarepresentação já remontam a Piaget (1926) que dizia que uma criança com menos de sete

anos dificilmente faria a distinção entre o que realmente vê, o que é realidade física, e aquilo que não consegue ver, o diz respeito a realidades mentais.

Contudo, as investigações levadas a efeito por Cohen, Frith e Leslie (todos eles psicólogos) que realizam várias experiências, no sentido de testar nas crianças autistas a capacidade de pensar acerca do pensamento dos outros. Estas experiências permitiram concluir que estas não conseguem perceber como funciona a mente das outras pessoas, ao contrário das crianças normais e mesmo de crianças com deficiência moderada ou ligeira. As crianças autistas possuem assim um défice de mentalização, que servirá de suporte para a teoria cognitiva explicativa do autismo, não conseguindo, conquanto, explicar a globalidade deste défice.

4. CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

4.1.A Nível Comportamental

As crianças autistas sentem uma enorme dificuldade no relacionamento com os outros, sendo a maioria incapaz de iniciar qualquer contacto social ou de reagir ao mesmo, mostrando grande passividade na reacção que manifestam; gostam muito de estar sós e parecem não notar a presença de outras pessoas, ainda que se desloquem à sua volta. Esta indiferença é muitas vezes mais acentuada através de comportamentos inoportunos e completamente descontextualizados.

São crianças que permanecem muito tempo a manipular objectos, sem contudo, os utilizar de forma apropriada, ou seja, não desenvolvem relações normais com os objectos que as rodeiam. Muitas vezes manifestam um interesse ou preocupação excessiva pelos objectos, outras ignoram-nos completamente. Têm um fascínio especial por objectos que se movem ou que girem. Acontece, também, em muitos casos uma tendência para estabelecer um vínculo com alguns objectos inanimados que gostam de ter consigo.

Segundo Marques (2000:29),

> *"É frequente manifestarem interesse em rotinas ou rituais (por exemplo, usar sempre o mesmo caminho de casa para a escola) apresentarem movimentos corporais estereotipados e bizarros, como o estalar dos dedos, dar palmadas, movimentar circularmente as mãos, balancear o corpo, ou andar de bicos de pés, podendo ainda ocorrer anomalias em termos de postura corporal."*

Existem, ainda crianças com tendências para a auto-agressão que segundo Frith (1999:164), *"(...) é possível que as auto-agressões repetitivas se desencadeiem por um desejo de experimentar certa classe de estimulação sensorial intensa, que não se interpreta como dor."* Outros autores justificam estas atitudes como sendo gestos que os tranquilizam, que funcionam como âncoras sempre que se sentem afectados nas suas rotinas.

Revelam, ainda, a inexistência quase total de jogo simbólico, apresentando inúmeras dificuldades de imitação e, quando o fazem, não apresentam intenção representativa. Não conseguem avaliar o que pensam ou sentem os outros e no que respeita aos estados emocionais, como o choro, riso, tristeza, etc., têm de ser devidamente explicados no que respeita ao que eles sentem, como ao que sentem os outros.

Uma das características que mais se destaca é na perturbação no olhar, não olham o interlocutor, evitam o contacto ocular directo, dando olhadelas periféricas.

Para finalizar esta abordagem ao comportamento social de criança autista, há ainda que mencionar que são crianças tipicamente não afectivas, que resistem ao contacto com os outros, evitando contactos, afectos, preferindo o isolamento.

Figura 1 - Características Gerais do Autismo

Fonte: Autistas, Org. (www.autistas.org/comportamento_característico.htlm, p. 1 de 2)

4.2.A Nível Sensorial

Os sentidos são a forma que todos temos para contactarmos com o mundo exterior, mas como já venho a referir, o autista tem uma forma diferente de ser e de estar nesse mesmo mundo, pois apresenta uma hiper ou hiposensiblidade a vários estímulos sensoriais. Muitas

vezes a sua falta de reacção induz-nos concluir que sofre de surdez, no entanto, consegue ouvir um sussurro à distância; o mesmo acontece no que diz respeito à visão, pois não parece ver o todo, mas consegue prestar atenção a pormenores que, na maioria dos casos, a nós nos passam despercebidos. Apesar destes comportamentos serem frequentes, não podemos concluir que os autistas manifestem défices sensoriais. O que pode ocorrer é que:

> *"as disfunções de nível central têm, inevitavelmente, amplas repercussões na percepção e na acção; no entanto isso não implica a existência de uma disfunção dos processos sensoriais ou motores de carácter mais periférico"*
>
> (Frith, 1999:154)

As crianças autistas reagem frequentemente de forma estranha aquilo que vêm ou ouvem, ou seja, perante estímulos visuais ou ruídos estridentes, podem reagir de forma indiferente, assustarem-se ou ficarem fascinadas – onde nós esperaríamos uma reacção de medo, elas ignoram completamente, ficando mesmo expostas ao perigo.

4.3.A Nível da Comunicação/ Linguagem

Desde muito cedo que se consegue detectar dificuldades nesta área, pois, comparativamente com as crianças ditas "normais", em bebés parecem não ouvir, não respondendo ao chamamento de pessoas conhecidas (pai, mãe), não reagindo a sons de ambiente, focalizam a sua visão de forma fixa em algo que para nós pode parecer irrelevante. Posteriormente, não brincam com os seus pares ou mesmo com adultos e na sua forma de entretenimento utilizam objectos durante muito tempo, sem contudo, lhe atribuírem a sua função. Nas suas formas de comunicação evidenciam comportamentos desajustados às situações como: agressividade, auto-agressividade, birras, choros desmedidos alternados com risos, gritos e agitações do corpo, etc.. Estes comportamentos, apesar de não serem sociavelmente aceites por não serem as formas convencionais de comunicação, podem ser considerados como uma tentativa de comunicação da criança com autismo.

A manifesta falta de interesse pelo meio ambiente, pelos objectos e a falta de curiosidade em saber a sua utilização e a forma de como os alcançar poderá ainda contribuir para um atraso no desenvolvimento linguístico/ cognitivo que se verifica no inicio do seu desenvolvimento; apesar do seu desenvolvimento motor ser normal, apresenta grandes dificuldades em interagir com o meio envolvente o que, sem dúvida compromete o desenvolvimento da linguagem em todas as fases da sua vida.

Comunicar é difícil para os autistas. Esta incapacidade comunicativa afecta tanto as capacidades verbais, como as não verbais e prejudica-os na sua interacção social, tornando difícil o relacionamento com os outros.

Os autistas podem ter uma ausência total de linguagem, que se poderá prolongar para toda vida, ou podem ter atraso de linguagem que, quando a adquirem revelam inúmeras dificuldades nomeadamente a nível pragmático (ex.: não compreendem a sua vez de falar), a nível semântico (ex.: não quando as palavras têm o mesmo som, mas um significado diferente); apresentam, normalmente um discurso monocórdico, sendo ainda de realçar que para eles não há segundos sentidos ou seja a palavra significa sempre o mesmo.

> *" No autismo a linguagem pode desenvolver-se sem que as crianças tenham qualquer ideia de como a utilizar para comunicar, ou compreendam de que modo ela pode ser utilizada pragmaticamente na criação de vários significados, para além do sentido literal das palavras e das frases"*
>
> Jordan (2000:43)

Possuem uma evidente incapacidade para entender questões e frases simples, e o entendimento que fazem da linguagem baseia-se naquilo que ouvem e não conseguem entender o sentido metafórico que muitas vezes a linguagem apresenta. Utilizam, na maioria dos casos, a inversão pronominal, referindo-se a si próprias na terceira pessoa ou imitando os outros e referindo-se a si próprias por "tu".

Relativamente à linguagem, há ainda a realçar uma característica que mais chama a atenção no caso das crianças autista que possuem linguagem, que é a ecolalia (a repetição de palavras ou frases ouvidas, emitidas por um interlocutor); em algumas situações faz a repetição na íntegra, outras só fazem da parte final da palavra ou frase. Estas ecolalias tanto são observadas de imediato (logo a seguir à fala do outro), como já passado algum tempo (ecolalia tardia ou deferida).

Segundo Pereira (1996), a ecolalia pode ser de dois tipos:

- A Ecolalia evolutiva: em que a criança só repete o que não entende, mas que posteriormente virá a aprender;
- A Ecolalia selectiva: que é ajustada às regras que a criança sabe usar.

Comunicar é mais que falar, e o problema do Autismo é mais de comunicação do que de linguagem propriamente dita, pois estas crianças possuem é uma grande dificuldade em transmitir as suas necessidades, desejos, vontades no acto de comunicação.

4.4.A Nível Cognitivo

A incapacidade que o indivíduo com autismo tem em compreender os estados mentais dos outros contribui para que a fragilidade na representação mental se apresente como um dos traços mais salientes. Alguns autores denominam esta dificuldade como a "Teoria da Mente", que em termos gerais se traduz na incapacidade que os autistas possuem em perceber os pensamentos, desejos, crenças dos outros o que os inibe de compreender e predizer o comportamento dos outros. Segundo Francesca Happé (1994), esta limitação contribui para um défice nas interacções sociais que caracterizam esta síndrome.

Para que existam relações inter-pessoais é necessário que os interlocutores envolvidos sejam capazes de, por exemplo, fazer escolhas, o que pressupõe ter representações de acções alternativas, o que em crianças autistas é uma tarefa complicada.

Este tipo de crianças manifestam um tipo de memória pouco habitual, pois, tanto retêm informação da mesma forma que é percepcionada inicialmente, como revelam incapacidade de indicarem apenas uma parte dessa informação, ou apresentam um nível de funcionamento mais avançado, ao ponto de repetir na integra anúncios publicitários, por exemplo.

Mas ser autista não é ser débil intelectual, sabemos, no entanto, que alguns apresentam graves dificuldades a nível intelectual, mas não podemos generalizar.

5. OUTRAS PERTURBAÇÕES GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

No DSM-IV-TR (2002), o autismo é considerado como uma das Perturbações Globais do Desenvolvimento. De acordo com este sistema de diagnóstico, as Perturbações Globais do Desenvolvimento englobam não só o Autismo clássico (que aqui surge com a designação de *Perturbação Autística,* também referida como *Autismo infantil precoce, Autismo infantil ou Autismo de Kanner)*, mas também outras perturbações que apresentam variações do autismo clássico. Essas perturbações surgem no DSM–IV-TR (2002), designadas do seguinte modo: *Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, Perturbação de Asperger* e *Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (incluindo* o *Autismo Atípico)* (DSM-IV- TR, 2002).

Apesar da classificação da DSM-IV ter excluído do diagnóstico do *espectro autístico*, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da segunda Infância e a Síndrome de Asperger, estes aparecem integrados nas Perturbações Globais de Desenvolvimento.

5.1.Perturbação de Rett

Durante os primeiros cinco meses de vida a criança tem um desenvolvimento psicomotor aparentemente normal. O perímetro craniano é normal, havendo uma desaceleração entre os cinco e os quarenta e oito meses de idade. Entre os cinco e os trinta meses há uma perda dos movimentos manuais estereotipados.

Nos primeiros cinco anos após o aparecimento desta perturbação, a criança diminui a sua interacção social (podendo esta desenvolver-se mais tarde); verifica-se o aparecimento de má coordenação de marcha e movimento do tronco, surgindo também um grave atraso ao nível psicomotor. Esta Perturbação está associada a uma Deficiência Mental Grave.

A Perturbação de Rett é menos frequente que a Autística e quase só foi diagnosticada em mulheres. Esta Perturbação persiste ao longo de toda a vida, sendo a recuperação muito limitada. (DSM-IV- TR, 2002).

5.2Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

Durante os dois primeiros anos de vida assiste-se a um desenvolvimento aparentemente normal, havendo a manifestação da comunicação verbal e não verbal e interacção social correspondentes à idade da criança. Antes de atingir os dez anos de idade, a

criança vai perdendo determinadas aptidões, de entre as quais: competências motoras; linguagem expressiva ou receptiva, controlo intestinal ou vesical; jogo; competências sociais ou comportamento adaptativo.

Esta Perturbação está associada a uma Deficiência Mental Grave, sendo rara e menos frequente que a Perturbação Autística e tendo prevalência no sexo masculino. Em muitos casos manifesta-se sinais de aumento dos níveis de actividade, irritabilidade e ansiedade seguidos de perda de fala, assim como de outras aptidões. Na maioria dos casos esta Perturbação é para toda a vida, estando relacionada com dificuldades sociais, comunicativas e comportamentais (DSM-IV- TR, 2002).

5.3Perturbação de Asperger

A Perturbação de Asperger apresenta como características essenciais um défice grave e persistente da interacção social, incapacidade para desenvolver relações pessoais, ausência de partilha de interesses e objectivos, falta de reciprocidade social ou emocional, assim como dificuldades no contacto olhos nos olhos.

Contrariamente à Perturbação Autística, na Perturbação de Asperger não há um atraso significativo na linguagem, assim como não se observam atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento das aptidões de auto-ajuda próprias da idade e no comportamento adaptativo.

Esta Perturbação parece mais frequente nas pessoas de sexo masculino, sendo o seu início mais tardio que a Perturbação Autística. É durante o período pré-escolar que se observa a lentidão ou mesmo o atraso motor. As crianças com esta Perturbação apresentam padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, havendo uma adesão a rotinas, preocupação persistente com partes de objectos ou movimentos repetitivos, como por exemplo sacudir ou rodar as mãos ou dedos.

A Perturbação de Asperger é evolutiva e na maioria dos casos permanece para toda a vida (DSM-IV- TR, 2002).

5.4.Perturbação Autística e Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (incluindo o Autismo Atípico)

Utiliza-se esta categoria quando existe um défice grave e global no desenvolvimento da interacção social recíproca ou na área da comunicação ou quando estão presentes comportamentos, interesses e actividades estereotipadas, mas que não podem ser incluídos numa Perturbação Global do Desenvolvimento específica. Esta categoria engloba também o chamado Autismo Atípico, ou seja, os casos que não se incluem na categoria de perturbação Autística. O Autismo Atípico caracteriza-se por um início desta patologia numa idade mais tardia, por uma sintomatologia atípica ou uma sintomatologia subliminar ou por todos estes factos em conjunto (DSM-IV- TR, 2002).

6. DIAGNÓSTICO

> *"O diagnóstico desta perturbação continua a ser realizado através da avaliação directa do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV6 e do CID-10"*
> *(Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, 2008:10)*

O diagnóstico do autismo é hoje efectuado a partir das características definidas no DSMIV- TR.

Figura 2 - Critérios de diagnóstico para a "Perturbação Autística"

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

1) Défice qualitativo na interacção social (manifestando pelo menos 2)

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

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

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

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

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

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

Fonte: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-IV-TR, 2002.

CAPITULO III – O PAPEL DOS INTERVENIENTES EDUCATIVOS

1. O PAPEL DOS INTERVENIENTES EDUCATIVOS

Na Declaração de Salamanca lê-se:

> *"o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários [...]. Tanto os pais como os educadores podem [...] trabalhar em conjunto, como parceiros."* (p. 59)

Forest e Reynolds (1988), referenciados por Pereira (1999), dizem que os profissionais têm um grande papel no sentido de ajudar a família a elevar o nível das suas expectativas, quanto ao desenvolvimento global da criança, chamando a atenção para a necessidade de profissionais e família começarem a dotar a criança com deficiência de «skills» (aptidões) na área das tomadas de decisão, dando continuidade ao treino desta área através de todo o programa educativo.

1.1. A Importância do Envolvimento Parental

A relação escola/família deve ser uma relação de proximidade sendo a participação dos pais muito importante. Sabemos que os níveis de responsabilidade e funções a desempenhar são diferentes, mas no processo educativo todos temos o nosso papel.

Por isso a participação dos pais é relevante e quando falarmos em participação dos pais na escola não queremos apenas referir a sua presença nos órgãos de gestão da escola, mas trata-se de algo mais abrangente que engloba o seu envolvimento em tudo o que diz respeito à educação dos filhos.

São muitos os estudos que provam que é vantajoso o estreitamento desta relação, revelando que existem ainda muitos obstáculos, sendo as culpas atribuídas quer aos pais quer aos professores.

Todos os profissionais de educação sentem necessidade da participação e colaboração dos pais e encarregados de educação.

Hoje em dia, com a reforma do sistema educativo, tudo nos leva a crer para maior necessidade de existir harmonia entre a escola, meio envolvente e família. Daí que temos que levar os pais e encarregados de educação a envolverem-se de forma empenhada.

Com o envolvimento dos pais, o Projecto Educativo (PE) é concretizado de forma mais satisfatória.

Como docentes fazemos esforços para que a comunidade seja um bom recurso educativo, mostrando-lhes que são importantes na vida escolar, elucidando-os sobre os objectivos que se desejam alcançar no desenvolvimento dos projectos já elaborados e motivando-os na sua participação e elaboração.

É no seio familiar que o jogo das relações afectivas é mais intenso. Nenhuma instituição é tão atenta a todas as necessidades da criança e tão cuidadosa da sua protecção e desenvolvimento, como são os pais, pois em nenhuma outra instituição existem indivíduos tão ligados entre si. É assim porque na ligação entre pais e filhos existe «amor».

É no meio familiar que a criança vai tomando consciência da diversidade das relações sociais. Pois neste meio estão incluídos, novos, velhos, fortes, fracos, grandes, pequenos, seres masculinos e femininos, pais e filhos, todos ligados entre si por laços de vida em comum e de afeição constituindo uma pequena amostra representativa da sociedade.

A criança nasce num ambiente com uma dada cultura, onde a família e os seus costumes, destacadamente os educativos, constituem uma expressão própria não só das pessoas, mas dos objectos e das condições materiais.

É desde o primeiro dia de vida que a criança faz a sua culturização.

A família ensina-lhe a «vida», inicia-a em diversas actividades e rotinas fundamentais e leva-a a descobrir inúmeras noções.

A família é um meio afectivo, social, cultural, por excelência. É nela que a criança vai tomando noção e adquirindo modelos humanos. Também é na família que a criança encontra a segurança que é uma condição fundamental para o seu desenvolvimento e equilíbrio.

> *"Como poderia ser levada a cabo a sua socialização e humanização se a criança mudasse constantemente de ambiente, não havendo constância alguma, nas situações das pessoas e impossibilitando-lhe o estabelecimento de relações duradoiras, numa base de sentimentos influentes que se caracterizam as crianças vítimas de abandono familiar e por isso ficam, não raro, numa situação de selvagens em certos aspectos, o que acarreta certos problemas aos seus educadores."*
>
> *Osterrieth (1974: p. 98)*

Toda a criança precisa de se sentir segura, aceite e amada. O amor não pode ser abstracto tem que se manifestar nos actos. A criança tem necessidades de sentir que gostamos muito de a ter, que é um elemento de felicidade e que tem valor para os pais. É com este dar e receber que a criança vai crescendo harmoniosamente para ser adulto com capacidades próprias, embora influenciada por todas as vivências familiares.

O menos bom acontece quando a criança que os pais esperam, é uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

O'Hara e Levy (1984), citados por Correia (1999), referem que:

> *"As reacções dos pais à informação de que o seu filho é uma criança com Necessidades Educativas Especiais, têm sido comparadas às experiências de perda de alguém amado, por morte ou separação. As reacções iniciais mais típicas, serão as de choque, rejeição e incredibilidade seguidas de sentimentos de culpa, frustração, raiva e até depressão e desânimo (desorganização emocional). Só mais tarde é que outro estádio parece acontecer, o da organização emocional onde ocorre o ajustamento e a possível aceitação." (p. 150)*

Desde o início da gravidez que os pais criam grandes expectativas sobre o seu filho que vai nascer.

Nasce a criança, é linda como as outras e «normal». Nada indica que a criança tenha perturbações de espectro autista.

Mas pais atentos, durante o decorrer dos tempos vão observando que alguma coisa de estranho se passa com o seu filho.

Nesta altura, caem por terra todas as expectativas, quando o médico lhes diz «o seu filho é autista». É como nos diz Artuso (1998), *"O que até aí era apenas uma palavra – autismo – torna-se concreto, preciso e sublinha a deficiência do seu filho" (p. 147).*

Normalmente os pais ao receberem este diagnóstico reagem de maneira emocional, choque, pânico, frustração, raiva, angústia, culpabilidade, onde por vezes negam a realidade. O que leva ao aparecimento de um ambiente negativo nas interacções familiares, ou então excesso de protecção ou permissividade exagerada.

A criança diferente gera quase sempre no meio familiar um stress e uma ansiedade que perturba o clima.

Na maior parte das vezes os pais sentem-se sós e mergulhados num presente e futuro incertos e dolorosos, para os quais não se sentem preparados.

Citando Buscaglia (1993), *"O ajustamento a esta realidade pode exigir-lhe uma drástica mudança em seu modo de vida, na profissão, nas esperanças para alcançar os seus objectivos" (p. 20).*

Torna-se rapidamente necessário que os pais atinjam uma plataforma de equilíbrio interior para poderem interagir com o seu filho de uma maneira saudável e equilibrada.

Uma família pode viver com uma criança autista no seu seio de uma forma tranquila, mas isso não acontece, geralmente, esta situação provoca um isolamento dos pais quer da própria família, quer da sociedade, pois são confrontadas com o sentimento de culpa. Só à medida que o tempo passa e a comunicação entre os pais e o filho(a) autista se intensifica, e os primeiros começam a entender a patologia, é que a relação começa a melhorar.

Na maioria dos casos, as famílias sentem-se responsáveis pelo seu filho e desejam participar activamente na sua educação, pelo que procuram ajuda dos profissionais, entre eles o professor/educador.

O primeiro encontro entre professor/educador e os pais é fulcral para o sucesso da integração da criança autista na escola, pois tudo irá depender da empatia que se estabelece neste encontro. Pois os pais de uma criança autista, exigem da parte do professor/educador *"uma atitude respeitadora daquilo que os pais podem ou têm necessidade de dizer ou silenciar"* (Artuso, 1998:144).

Sabe-se que a integração passa pela inserção da criança deficiente na escola, mas só quando existe parceria entre pais e professores/educadores é que esta, sem dúvida, facilitada.

A intervenção com estas crianças tem que ser consistente e uniforme nos diversos ambientes por onde ela passa, para que seja mais fácil a sua adaptação e a sua independência, dadas as suas dificuldades de generalização. *"Todos os meios devem ser utilizados para ajudar as pessoas autistas a desenvolver-se, sendo que os pais e os profissionais fazem parte desses meios."* (Artuso, 1998:143).

Quando o professor implica os pais na educação dos filhos, fica com a sua tarefa facilitada, pois se o trabalho realizado na escola tiver continuação em casa a evolução da criança será mais rápida e eficiente; no entanto, convém realçar que todos devem respeitar e reconhecer os seus papéis e competências, pois ninguém substitui ninguém.

Se a escola reconhecer a importância do envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, contribuirá para a diminuição da ansiedade parental, que é enorme nos pais das crianças com autismo e fomentará a confiança dos pais dando-lhes a segurança que eles precisam.

1.2. O Papel dos Professores

A integração escolar das crianças com perturbações do espectro do autismo é mais que usual, contudo o que se verifica é que nem todos os professores estão conscientes da problemática e das alterações que devem operar na escola para que realmente a integração aconteça.

O professor, quando sabe que vai ter na sua sala um aluno com esta problemática, deve procurar "saber mais" sobre o tema e informar-se junto dos pais e da equipa que habitualmente trabalha com a criança, ou seja, deverá saber tudo o que for possível sobre a criança em questão.

Trabalhar com crianças autistas não é tarefa fácil, por isso não basta empatia e dedicação, é necessário um nível de investimento profissional elevado e constante para não se cair em rotina.

"O ser humano cresce num ambiente social e a interacção com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento", Vygotsky apud Carneiro (1991, p.101)

Estes novos desafios para as escolas exigem desta uma nova estrutura, um novo conceito em relação à formação do futuro cidadão e uma renovação na visão dos seus conceitos e pré-conceitos com relação ao aluno diferente.

Identificar e admitir as diferenças é essencial no caminho da integração e, principalmente, da inclusão, onde se espera que o professor não faça da turma uma homogeneidade, trabalhando como se todos tivessem a mesma capacidade na sua construção do conhecimento

Todos os professores das escolas regulares, incluindo o professor de apoio educativo, necessitam de levar em conta a formação contínua de forma a adquirirem competências ao nível da planificação/programação, no plano da prestação de serviços directos ou indirectos. Os professores de apoio educativo (actualmente, designados por professores do Ensino Especial) devem participar na formação em serviço, na educação parental e na administração e gestão da escola, integrando-se nas equipas multidisciplinares visto que só desse modo poderão dar um bom atendimento à criança com NEE e a todas as outras integradas no plano escolar.

Quando falamos em formação de professores tendo em vista a escola inclusiva, é de extrema importância levar em conta, não apenas a formação inicial, que aposta, sobretudo, no plano das competências, mas também a formação contínua especializada as quais deverão favorecer uma mudança na atitude profissional.

Desta forma a formação dos professores tem que assentar prioritariamente no conceito defendido por Nóvoa (1991) de que *"O professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo, tem que os compreender de modo a intervir sobre eles desestruturando-os e reorganizando-os"* (p. 67).

Embora a formação seja um aspecto positivo na intervenção, o que é determinante são as suas características pessoais. Estas podem fazer a diferença, tornando possível a interacção num clima de estabilidade e de bem-estar.

"Viver com a deficiência é, antes de mais, viver como todos os outros seres vivos, o que se vive é de outra forma, mas nunca uma forma menor de estar na vida."
(Almeida, 1999-2000, p. 291)

A eficácia de toda a intervenção com as crianças com deficiência, é influenciada pela dedicação, entrega e preparação dos profissionais que com elas trabalham. Porque servir é entre outras coisas, cuidar, aceitar, admitir, compreender e amar, podemos considerar a perspectiva de Falcão (1999) ao defender que, sendo o autista uma pessoa extraordinária, deve-lhe corresponder um técnico também extraordinário.

O professor dentro da sua actividade, não pode nunca descuidar do papel dos pais, com os quais deve ter empatia e uma atitude positiva, abordando domínios práticos de forma a ser totalmente compreendido. Os pais conhecem os filhos melhor que ninguém, e podem ajudar o professor a conhecer melhor o seu filho.

Para além de implicar os pais na integração, o professor da classe regular e principalmente o professor do ensino especial, deverá sensibilizar e esclarecer todos os professores da escola e toda a comunidade escolar (alunos, auxiliares, etc.), sobre as particularidades da criança autista, nomeadamente no que se refere à interacção que se estabelece em todo o contexto escolar, fornecendo dicas importantes para que essa interacção aconteça sem problemas.

A atitude do professor de ensino especial é fundamental para a integração da criança autista, devendo este ter em conta, para além daquilo que referi anteriormente, que é necessário:

- adaptar o espaço e os materiais às características da criança autista;
- fornecer apoio prático ao professor titular;
- incitar os professores a colaborar na elaboração do PEI (Programa Educativo Individualizado);
- colaborar na estruturação dos programas da escola para que seja possível a participação do aluno autista.

Todo o trabalho a ser realizado deverá passar por um processo de vinculação entre a criança e o professor e por um trabalho de equipa que envolve toda a comunidade escolar, a família e todos os intervenientes no processo educativo da criança.

Bautista (1997) refere-se ao papel das equipas multidisciplinares no apoio à criança com NEE e suas famílias, fazendo o professor de apoio a ponte entre estas e a escola, no que respeita a:

> *•Prestar esclarecimento quanto às crianças que necessitam ser integradas e a aula em que se vai fazer a integração;*
> *•Planificar conjuntamente os horários com vista ao acompanhamento pela terapeuta da fala, reabilitação, estimulação, etc.;*
> *•Receber e conjugar as informações dos outros elementos da equipa multidisciplinar, para que seja continuado na aula o trabalho realizado individualmente com os alunos;*
> *•Estudar conjuntamente as estratégias mais apropriadas às necessidades de cada criança;*
> *•Elaborar conjuntamente os programas das adaptações curriculares e desenvolvimento individual ou outros mais específicos como o programa de estimulação ou de apoio;*
> *•Outras questões de tipo metodológico, de organização, etc.*
>
> *(p. 50)*

O professor é o elo de interacção e colaboração entre todos os outros elementos, uma vez que é ele que melhor conhece a criança, suas potencialidades e necessidades.

A cooperação é o ponto-chave no processo educativo. Correia (1999:10) diz que

> *"a importância de como trabalhar juntos, em vez do que fazer juntos, ou seja, é importante que os elementos envolvidos na colaboração sintam que a sua contribuição é válida e que pressupõe o atingir de um objectivo pré determinado"*

É das equipas multidisciplinares que os pais recebem orientações importantes sobre a problemática dos filhos, compreendendo a necessidade de determinadas escolhas educativas, bem como os comportamentos dos filhos, obtendo assim um maior grau de adaptação. Assim, a família beneficia também de um apoio directo na superação de dificuldades e incapacidades, reforçando a auto-estima e a estabilidade emocional para orientar e reestruturar a sua vida familiar.

> *"Recuperando a esperança e sentindo-se encorajados, recuperam o seu estatuto e o seu papel de pais"*
>
> *(Artuso, 1998, p. 145).*

O trabalho desenvolvido com crianças com NEE deverá ser assente num clima de compreensão, respeito, dedicação, confiança, partilha de saberes e responsabilidades, existindo o sentido de pertença de um grupo que partilha ideias semelhantes, onde juntos definam objectivos, planeiem estratégias e avaliem o processo, traduzindo-se numa equipa não só multidisciplinar mas principalmente transdisciplinar. A ajuda aos pais só se tornará eficaz se toda a equipa unificar os seus critérios e as suas exigências.

Os técnicos educativos devem promover encontros com os pais, relatos de actividades educativas, planos e objectivos para que a intervenção com a criança seja o mais realista possível.

De acordo com Jonh Wilei e Sons (1987), citados por Pereira (1996), é importante:

- Dar aos pais uma noção realista que o seu filho poderá ser capaz de conseguir distinguir os problemas importantes que necessitarão de intervenção e dos menos importantes, ou que fazem simplesmente parte de um normal processo de crescimento;
- Terem acesso ao processo educativo e terapêutico desenvolvido.

Havendo boas relações entre profissionais e a família, promove-se uma maior participação, elaboração e implementação de programas educativos.

Segundo Rogé (1998), os professores têm à sua disposição estratégias de eficácia comprovada, sugerem formas de actuação com o intuito de ajudar a família, a modificar progressivamente os comportamentos mais perturbados. Cabe aos professores e restante equipa multidisciplinar dar-lhe pistas para que eles possam controlar as situações, problemas e, principalmente, fazê-los entender que o estabelecimento de regras na família é um papel que só pode ser assumido por eles. O intercâmbio de experiências entre o educador e a família, vai permitir uma confiança mútua e oportunidades de trabalho significativos. Os benefícios serão muitos e variados para as crianças e sua família que irão beneficiar de uma melhor qualidade de vida, e para os educadores, escolas e sociedade em geral, promovendo-se um ensino de maior qualidade.

1.3. Relação Com os Pares

> *"Ter um «amigo» pode ajudar a criança autista a aproximar-se das outras crianças (...).O problema é que as crianças com autismo não sabem como fazer amigos, ou como os conservar, e esta primeira dificuldade priva-as de adquirir a experiência de que precisam para fazer amizades e adquirir interesses que sejam compartilhados pelos outros"*
>
> *(Jordan, 2000:109)*

Quando falamos de relações de amizade praticadas por crianças ditas "normais", falamos de relacionamentos que se estabelecem de forma natural e espontânea, no entanto, as crianças autistas dão fracas respostas a estímulos sociais, o que lhes dificulta o relacionamento.

Normalmente, este tipo de crianças são bem aceites e os colegas de turma desenvolvem uma atitude positiva em relação a eles. Convém, contudo, realçar que a implicação dos colegas na educação destas crianças traz vantagens a nível do

desenvolvimento da linguagem, da fala e na aprendizagem de tarefas de identificação e de descriminação.

Mas, para que o processo de socialização se concretize, os colegas devem ser preparados para lidarem com as crianças autistas, devem perceber que os seus comportamentos (isolamento ou comportamentos estranhos) não são intencionais e devem ser consciencializados de que em inúmeras situações poderão não obter resposta.

Cabe ao professor ajudar no relacionamento social entre criança autista e colegas, desenvolvendo estratégias que o ajudem a interpretar o mundo social e ao mesmo tempo protegendo-o de agressões por parte dos colegas que acontecem, na maioria dos casos, por desconhecimento.

III PARTE –

UNIDADES

DE

INTERVENÇÃO

EDUCATIVA

CAPITULO I - UNIDADES DE INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

1. UNIDADES DE INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

> *"Reconhece-se, actualmente, que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente. Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender.*
>
> *(Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, 2008:5)*

Existe pois, um número significativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais com carácter permanente, que necessita de respostas educativas diferenciadas, orientadas para a especificidade das mesmas, daí a criação, em Portugal, de unidades de intervenção especializada em agrupamentos de escolas. Como é o caso das unidades de intervenção especializada para a educação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Estas surgem como um recurso pedagógico valioso para estes mesmos agrupamentos e escolas.

Com base no ensino estruturado, procuram tornar mais previsível e acessível o ambiente em que o aluno se insere, *"ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interacção e aprendizagens. Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade."* (Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, 2008:5)

1.1. O Ensino Estruturado

> *"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."*
>
> *(Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com PEA, 2008:17)*

Quando nos referimos ao ensino de crianças com PEA é conveniente referir, o facto deste, ter de ser encarado numa perspectiva individualizada, para que seja possível responder às necessidades destas crianças. Não é possível elaborar um "manual" com os procedimentos

que o professor deverá seguir na sua intervenção educativa, contudo pode-se enunciar alguns princípios educativos que estão de acordo com as características gerais do autismo. O objectivo principal de todas as aprendizagens é o de permitir uma inclusão, activa e válida, na vida em sociedade da criança autista, visando a sua autonomia, facilitando-lhe a sua vida futura ao mesmo tempo promovendo a sua qualidade de vida.

> *"Em termos de educação, a ênfase devia ser posta em ajudar crianças autistas a aprender meios de comunicar e formas de estruturar o seu meio, de modo a que este seja consistente e previsível. O professor pode ajudar facultando calendários e tabelas, assim como fotos ou imagens de actividades ou eventos, antes de estes terem lugar."*
>
> *Nielsen (1999:41)*

Sabendo de antemão que a aprendizagem das crianças com autismo não obedece a regras gerais de apreensão do conhecimento, ou seja, não se encontram dentro dos padrões normais (em que as crianças aprendem essencialmente através da imitação e da observação), estas crianças só aprendem o que lhes é ensinado de forma concreta e explícita, pouco ou nada beneficiando com aprendizagens que exigem um maior grau de abstracção. *"É muito difícil proceder a generalizações com alunos autistas. Eles necessitam de praticar competências funcionais, em termos de situações da vida real"* (Nielsen, 1999:43)

> *"As crianças autistas têm um repertório muito limitado de comportamentos, ou seja, fazem realmente poucas coisas. Isto deve-se sem dúvidas às grandes dificuldades que têm para aprender. Conhecer as suas dificuldades de aprendizagem é dar o primeiro passo para a planificação de programas eficazes para a sua educação."*
>
> *(Vários Autores, 1997:262)*

Assim, o profissional que trabalha com este tipo de crianças deve ter em conta o "que" e "como" ensinar, pois só assim conseguirá orientar o seu trabalho e obter resultados significativos. O ensino deve ser estruturado, de forma a conseguir fazer com que o mundo pareça previsível e menos confuso, para a criança autista, com o início e o fim das actividades bem evidenciadas, dando grande importância às rotinas, pois estas ajudam a criança a prever o que vai acontecer.

O ensino estruturado aparece, assim, como a forma mais adequada e eficaz na educação das crianças autistas, pois favorece a autonomia e a independência destas crianças, na medida em que as ajuda a estabelecer conexões, desenvolver a auto-estima e sobretudo ajuda a criança a confiar em si mesmo.

Este tipo de ensino centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas crianças com PEA (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais), devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança.

É um sistema de organização do espaço, materiais e actividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a independência das crianças.

Segundo Schopler, referenciado pela Dr.ª Sofia Pedrosa (APPDA-Lisboa, 20 Setembro 2006) são quatro as componentes principais do ensino estruturado:

- Estruturação Física;
- Informação Visual;
- Plano de Trabalho;
- Pistas Facilitadoras do Desempenho.

A estruturação destes aspectos, é determinante para a organização do ambiente educacional, quando temos uma criança autista e um trabalho para realizar com ela.

Schopler (1996) demonstrou a importância de recorrer a um ensino estruturado para crianças com PEA. O ensino estruturado inclui a utilização de uma rotina de trabalho individualizada procurando compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais e comunicacionais e comportamentais presentes no autismo:

Cognitivos:
- Atenção;
- Organização;
- Generalização.

Sensoriais:
- Inconsistência;
- Hiper e Hipo sensibilidade.

Sociais:
- Empatia;
- Reciprocidade;
- Contacto visual.

Comunicacionais:
- Compreensão/expressão;
- Reciprocidade;
- Interpretação literal.

Comportamentais:
- Previsibilidade;
- Medos;
- Compreensão.

A **sala de aula** deve ser um espaço com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas (armários biombos...). A estrutura visual da sala ajuda a criança com autismo a focar a sua atenção nos aspectos mais relevantes das tarefas. O meio de aprendizagem deve ser desprovido de distractivos (visuais ou sonoros) que dificultem a identificação de pistas relevantes necessárias para as crianças realizarem as actividades. As aprendizagens das crianças com autismo constroem-se em rotinas organizadas e necessitam de um ambiente estável.

Convém, também realçar, que qualquer que seja a opção a tomar no que se refere à organização do tipo de ensino e organização da estrutura física, temos que ter em consideração o grau de autismo, pois as decisões só podem ser tomadas tendo em conta cada caso. Sabe-se que existem crianças cujo grau de autismo lhes permite "seguir" o percurso escolar normalmente, necessitando apenas de pequenas adaptações e de um acompanhamento cuidado do professor, enquanto, outras necessitam de um ensino completamente estruturado, sistemático e individualizado, para assim compreenderem o mundo que as rodeia e obterem aprendizagens significativas.

Assim, e considerando a realidade do nosso país, temos crianças autistas completamente integradas em salas de ensino regular, que apenas estão organizadas de forma especifica, pois tem em consideração a sua problemática e as necessidades a ela inerentes e temos crianças que frequentam o ensino regular, em certos períodos do dia, sendo o seu processo de aprendizagem completado em salas criadas na própria escola, propositadamente para elas, para que, a organização dos espaços, materiais e actividades seja feita para facilitar os processos de aprendizagem, que são as chamadas Unidades de Intervenção Especializada – Autismo (UIE-A).

> *"É importante não esquecer que…*
>
> *… quanto mais estruturado e organizado for o ambiente de um aluno com autismo, maior a previsibilidade …*
> *… quanto maior a previsibilidade, menor a ansiedade, maior a motivação, maior o sucesso"*
>
> *(Sofia Pedrosa, APPDA-Lisboa, 20 Setembro 2006)*

1.2.Modelo TEACCH

O modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistc and Related Communication Handicapped Children) surgiu de um projecto experimental, elaborado na Universidade da Carolina do Norte, posto em prática por Eric Shopler, em 1966, que se destinava a ajudar crianças com autismo, em que as suas famílias eram parceiros activos desde o início do processo, desde o momento da avaliação até à implementação do projecto junto das crianças; podendo a intervenção ser aplicada em casa dos pais. Dada a sua eficácia, este projecto foi, em 1971, proposto a todo o Estado da Carolina do Norte, tendo-se assim, transformado num Programa de Tratamento e Educação de crianças com autismo e Problemas de Comunicação Relacionados.

> *"Este consiste num programa estruturado que fornece informações claras e objectivas sobre como se deve avaliar, delinear e implementar uma intervenção elaborada para uma pessoa com Autismo, e envolve desde o início os pais e todos aqueles que intervêm no seu Processo Psico educacional. Trata-se de uma metodologia de trabalho que procura fundamentar as suas estratégias de intervenção nas áreas fortes das pessoas que manifestam Autismo e que se adequa à forma específica que parece caracterizar a sua maneira de pensar e de aprender."*
>
> *(ME, Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso, 2006: 7)*

Tem como filosofia de base ajudar a preparar os autistas para o desenvolvimento da sua autonomia, quer para a vida laboral quer pessoal. A família representa um elemento-chave, pois só em colaboração com esta é que se poderá evitar ou reduzir os comportamentos mais característicos desta perturbação.

Segundo a Dr.ª Sofia Pedrosa, o programa TEACCH:

- Respeita e adequa-se às características de cada criança;
- Centra-se nas áreas fortes encontradas no autismo;
- É adaptado à funcionalidade e necessidades de cada criança;
- Envolve a família e todos os que intervêm no processo educativo;
- Diminui as dificuldades ao nível da linguagem receptiva;
- Aumenta as possibilidades de comunicação;
- Permite diversidade de contextos.

(Dr.ª Sofia Pedrosa, APPDA-Lisboa, 20 Setembro 2006)

> *"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."

(Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com PEA, 2008:17)

Os princípios orientadores adoptados pelo TEACCH (Schopler & Van Bourgoudier, 1995; referidos em Marques, 2000) são:

- Promover a adaptação de cada criança de duas formas relacionadas: a primeira, é melhorar todas as habilidades para a vida, através das melhores técnicas educacionais possíveis; a segunda, na medida em que existe um deficit envolvido, entender e aceitar a deficiência, planeando estruturas ambientais que possam compensá-la;
- Facultar um apoio mais eficaz, através da intervenção dos Pais, enquanto co-terapeutas e outros membros da família. Isto traduz-se por uma colaboração mútua a nível de trabalho activo, onde os Profissionais aprendem com os Pais e usam as suas experiências particulares relativas à criança. Em contrapartida, estes oferecem aos Pais o seu conhecimento na área e sua experiência com outras crianças. Juntos definem as prioridades do programa, na escola, em casa e na comunidade;
- Avaliar de forma a permitir a identificação e compreensão das habilidades emergentes, assim como aquilo que se deve ajudar a desenvolver. Os programas específicos de ensino e tratamento são individualizados e baseados numa compreensão personalizada de cada criança. A avaliação de cada indivíduo envolve tanto um processo de avaliação formal (os melhores e mais adequados testes disponíveis; PEP-PEP-R), quanto informal (informações dos Professores, Pais e outras pessoas em contacto regular com a criança);
- Apelar a um modelo generalista, no qual os Profissionais de qualquer disciplina, interessados em trabalhar com esta população são "formados", no sentido de terem habilidade funcional para lidar com toda a ampla gama de problemas provocados pelo Autismo, permitindo-lhes assumir a responsabilidade pela criança enquanto indivíduo. Com este modelo, também aprendem a conhecer o ponto de vista dos Pais, uma vez que são estes que têm o maior e melhor número de informação sobre a criança;
- Dos sistemas teóricos, as teorias cognitivistas e behavioristas são as mais úteis, e guiam, tanto a pesquisa, quanto os procedimentos educacionais desenvolvidos pelo TEACCH;
- É fundamental que os Profissionais que trabalham com pessoas com Autismo recebam formação interna em oito áreas, cujos conceitos e questões têm dirigido a maior parte da pesquisa do TEACCH ao longo dos últimos 30 anos:

  - Avaliação da criança em diferentes situações;

- Envolvimento dos pais em colaboração com a família;
- Ensino estruturado;
- Controlo do comportamento;
- Desenvolvimento e aquisição de comunicação espontânea;
- Aquisição de habilidades sociais;
- Como ensinar nas áreas de autonomia e vocação;
- O desenvolvimento de habilidades de lazer e recreação.

- Em 1991, Schopler afirma que a proposta do TEACCH é universal, podendo ser transferida para outros países, com outras realidades culturais, com as respectivas adaptações. No entanto, cita como exemplos a Bélgica e a Inglaterra, países socialmente desenvolvidos cujos governos, embora participem da sensibilização da comunidade, assumem boa parte da responsabilidade política e financeira, nas áreas da saúde e educação.
- Muitos países têm adoptado estas referências educacionais e têm utilizado a proposta TEACCH como modelo de atendimento, que pressupõe a criação de estruturas organizacionais e administrativas, para a viabilização do atendimento, isto é, de uma clara definição e delimitação de papéis, desde a descentralização do serviço até à localização geográfica dos diferentes atendimentos. (Marques, 2000).

CAPITULO II - UNIDADE DE INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA DE AUTISMO – GUIMARÃES

1. UNIDADE DE INTREVENÇÃO ESPECIALIZADA DE AUTISMO – GUIMARÃES

Com o intuito de saber mais sobre a inclusão da criança com PEA no meio escolar, propus-me estudar uma Unidade localizada na escola que estou a leccionar, a Unidade de Intervenção Especializada de Autismo (UIE-A) – Guimarães, onde vigora o Modelo TEACCH, pretendendo, deste modo, responder às seguintes questões:

- Será que, à luz das práticas/valores filosóficos da Escola Inclusiva, a Unidade de Intervenção Especializada de Autismo – Guimarães, onde vigora o Modelo TEACCH, contribui para a inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no meio escolar?

- Com base no ensino estruturado, em que medida a aplicação do Modelo TEACCH melhora a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA?

1.1. Caracterização da UIE-A

A UIE-A em estudo situa-se na Escola N.ª Senhora da Conceição em Guimarães.

Segundo documentos cedidos para consulta na Unidade, pela Professora Especializada Paula Dinis, a Unidade de Intervenção Especializada - Autismo surgiu de um projecto proposto à DREN, em 30 de Março de 2005, intitulado "Respostas Diferenciadas a Crianças/Jovens com NEE". Este projecto tinha como objectivo proporcionar às crianças/jovens com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos, incluídas em Estabelecimentos de Educação/Ensino Regular, uma resposta adequada ao nível educacional, psicológico e terapêutico. Daí terem-se implementado a formação de duas Unidades de Atendimento Especifico a Crianças/Jovens com Espectro Autista, uma das quais na Escola N.ª Senhora da Conceição em Guimarães.

As finalidades do Projecto são:

1. Promover respostas às necessidades das famílias, de uma forma abrangente e com orientação sistemática;
2. Promover a criação de condições para apoios especializados e de terapias, de forma interdisciplinar;
3. Colocar as famílias como parceiros na intervenção, capacitando-as das suas forças e competências;
4. Sensibilizar e envolver outros agentes da comunidade.

Esta Unidade é composta por:

- 2 Professoras Especializadas;
- 1 Psicóloga;
- 1 Terapeuta da Fala;
- 1 Terapeuta Ocupacional;
- 1 Psicomotricista;
- 2 Auxiliares de Educação;
- 2 Tarefeiras;
- 8 Crianças;

As crianças que frequentam esta Unidade têm idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos de idade.

Das oito crianças, uma está na sala do pré-escolar e outra na sala do 4º ano, dirigindo-se à Unidade para receber apoio das Professoras Especializadas e das Terapeutas; Duas das crianças fazem integração de 1:30h, por dia, na sala do ensino regular, com o acompanhamento das auxiliares; e as outras 4 crianças fazem só a socialização, vão à sala do regular para lanchar. Todas estas crianças frequentam à mesma hora o recreio.

De referir que quatro crianças já frequentavam a Unidade no ano anterior e, pela primeira vez, três crianças começaram a frequentar em Setembro e uma em Novembro.

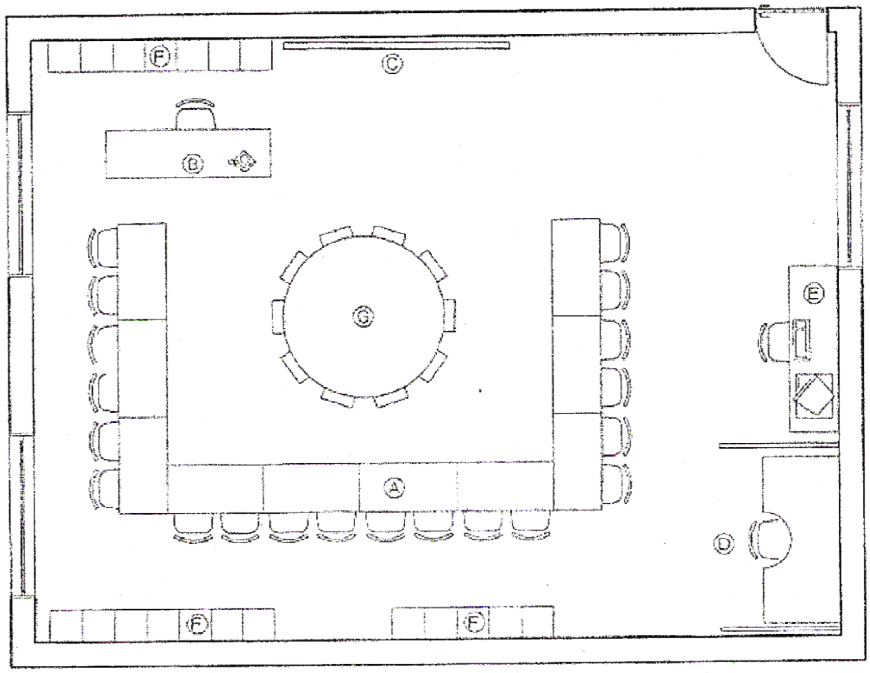
Estrutura Física

Quando se promove o sucesso da aprendizagem de um grupo de indivíduos, um dos factores determinantes é a organização do ambiente educacional, que se torna ainda mais relevante quando se organiza para responder ao desenvolvimento da criança autista. A forma como se organiza cada área da sala de actividades, quer seja do ensino regular quer seja a sala da UIE-A, é muito importante, assim como a disposição do mobiliário e dos materiais.

1.2.1.Sala do Ensino Regular

No que respeita à sala de aula, a disposição das mesas de trabalho dos alunos deverá ser em "U"; o aluno autista ocupará o lugar central (como indica a figura 3), para que tenha visibilidade directa para o quadro e para o professor.

Figura 3 – Sala do Ensino Regular



Legenda:

A - mesa do aluno autista	D – gabinete de trabalho individual do aluno autista
B - secretária do professor	E – mesa do computador
C – quadro	F – armários

A posição do aluno autista permite-lhe ter uma visão geral do espaço e de todos os colegas. Assim é possível estabelecer comunicação e manter uma relação directa quer no sentido ascendente (aluno – professor), quer no sentido descendente (professor – aluno).

Tendo em conta as peculiaridades da aprendizagem destas crianças, dentro da sala de aula, deverá ser garantida uma área de trabalho (ver fig. 3 – D) onde o aluno poderá desenvolver, sempre que se ache necessário, actividades individuais de uma forma independente para testar e consolidar conhecimentos adquiridos. O material disponível, nesta área deverá reportar-se, exclusivamente, às actividades proposta.

O aluno autista deverá ter acesso à área do computador, mas apenas em actividades que desenvolvam a destreza manual, a leitura, a escrita e a matemática.

A participação no trabalho de grupo é muito importante, no sentido de aprenderem a respeitarem os outros, a esperar e tomar a sua vez. O trabalho de grupo deve ocorrer, de preferência, numa mesa redonda, como está patente na figura 3 - G.

1.2.2.Sala da UIE-A

A sala desta Unidade é um espaço com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas, assim como armários e biombos. A estrutura visual da sala ajuda a criança com Espectro Autista a focar a sua atenção nos aspectos mais importantes das tarefas. Segundo as Professoras Especializadas da Unidade, uma sala bem estruturada sistematiza actividades específicas e reforça conceitos importantes. Só deverá ser utilizada para determinado fim e deve ser objecto de poucas alterações e as que forem necessárias devem ocorrer, sempre que possível, à vista da criança e acompanhadas com explicações do que está a acontecer e ainda se deverá ajudar a criança a focar a sua atenção nos aspectos mais relevantes das tarefas. Assim, apresentarei a estrutura da sala desta UIE-A, que é baseado no modelo "Teacch", mas com as adaptações necessárias, ajustadas à realidade dos profissionais e crianças afectos à Unidade.

Esta sala, como se encontra visível nas fotos abaixo apresentadas, foi organizada em função das características destas crianças, para que estas consigam compreender onde começa e acaba cada área. È constituída por várias áreas cuja constituição e objectivo descreverei seguidamente:

Foto 1 - Área de Lazer

Local onde as crianças descansam das actividades propostas, vêem filmes, lêem livros, conversam. Pratica-se neste espaço a educação pela auto-aprendizagem; a criança aprende a esperar; a respeitar o outro; a partilhar com o outro…

Foto 2 - Área do Computador e de Lazer

Esta área funciona também como área de Lazer e possui um computador para uso das crianças. O computador é um complemento às aprendizagens da sala de aula da UIE-A, exercita a escrita, a leitura e a matemática, assim como a destreza manual.

Foto 3 – Área de Acolhimento e Mesa de Trabalho Colectivo

O acolhimento das crianças é feito pelas auxiliares e Professoras Especializadas.

É o local que serve como área de acolhimento e onde as crianças trabalham com as Professoras para desenvolver uma tarefa em comum, que pode ser um placar, jogos, puzzles, etc.

Foto 4 – Mesa de Trabalho Individualizado

É o local onde cada criança trabalha em grupo, com a ajuda de pistas visuais (ver foto 5),com a supervisão das Auxiliares, mas experimentando as suas próprias hipóteses (ver foto 6).

Foto 5 – Pistas visuais

Foto 6 - Trabalho em Grupo

Foto 7 – Área de Trabalho Individual

O Professor fica de frente para a criança. Explica-lhe o que esta vai fazer, através de pistas visuais, a leitura deve ser feita da esquerda para a direita com voz bem calma e articulada. Pretende-se ensinar à criança a "causa" e o "efeito", ou seja ligar a acção à consequência do acto.

Assim:

1. Quantas tarefas;
2. Que tipo de tarefas;
3. O conceito de acabar;
4. O que acontecerá quando acabar todas as tarefas.

O que é realmente importante é mostrar à criança o que queremos que ela faça, para que ela, em seguida, desempenhe a tarefa; assim, cada criança deve ter um plano de trabalho organizado e estipulado pela professora, que inclui uma sequência de tarefas (foto 8).

Foto 8- Plano de trabalho

.

Foto 9 – Gabinete de Trabalho Individual

É o local onde cada aluno trabalha autonomamente, é aqui que se verifica se as aprendizagens foram consolidadas, tendo o aluno o plano de trabalho exposto, através de cartões elucidativos da tarefa, na parede, à sua frente.

A leitura faz-se da esquerda para a direita (espaço – temporal curto).

Para iniciar a actividade, o material é colocado do lado esquerdo (ver foto 10) devendo no final estar do lado direito. Nesta altura sabemos que concretizou a actividade (ver foto 11).

Foto 10 – Inicio da actividade

Foto 11 – Fim da actividade

Foto 12 – Área da Psicomotricidade

Dadas as dificuldades psicomotoras que, normalmente estas crianças possuem em termos de motricidade fina, grafo motricidade, noções espácio-temporais, de conhecimento do corpo e de postura corporal, é necessário desenvolver actividades específicas para colmatar essas dificuldades. Assim, sempre que possível, é necessário um espaço destinado à psicomotricidade. Este espaço deverá ser:

- arejado
- amplo
- equipado com materiais como:
    - colchões;
    - piscina de bolas;

- arcos;
- materiais insufláveis;
- bolas de vários tamanhos.

Foto 13 – "Time Out"

De referir que nesta Unidade não se utiliza o "Time Out", pois, não é necessário e actualmente, segundo informação fornecida pela psicóloga, está convertido num gabinete, a fim de se trabalhar com a criança individualmente, pela psicóloga, terapeuta da fala, etc., de modo a que a criança não se distraia com os seus pares.

Mas, por vezes, a criança com PEA precisa de uma área onde deverá ser colocada sempre que entre em crise. Este espaço é, vulgarmente, denominado na literatura como "Time Out". É composto por uma sala vazia com paredes acolchoadas, a fim de evitar que a criança se magoe enquanto permanece lá. Basicamente, é aqui que se controla o comportamento mais agressivo da criança, que se ajuda a criança a controlar as suas emoções. Estas crianças não têm as suas emoções organizadas e exprimem-nas de forma desajustada. Como exemplo, Jordan (2000:97) refere a frustração como "uma emoção que leva a criança com autismo a auto mutilar-se (...) ou a agredir os outros". Em situações destas, o professor deverá retirar, de imediato, a criança da sala, levando-a para este espaço, falando com ela calmamente, e mostrando-lhe outra maneira de exprimir essa emoção. Convém, ainda, referir que, à medida que o tempo passa, o controle das emoções é em muitos casos conseguido pelas crianças, com ajuda dos professores, sem necessitarem de ir a este espaço.

1.2. Horário Diário das Actividades

O horário diário visualizado comunica à criança que actividade ocorrerá a seguir e em que espaço se irá desenvolver, diminuindo a ansiedade, tão característica destas crianças (pelo facto de não conseguirem prever o que acontecerá de seguida), ao mesmo tempo que ajuda a criança a diferenciar essas actividades.

A visualização da sequência das actividades a realizar oferece-lhe segurança, pois, consegue prever que tarefa terá de desempenhar passo a passo ao longo do dia. O horário é exposto de forma clara e organizada, contribuindo para uma diminuição do stress e da ansiedade, pois a criança deixa de ser confrontada com o imprevisto.

O horário (ver foto 14) deve ser organizado de cima para baixo, para dar indicações à criança sobre os espaços por onde vai ter de passar para realizar as actividades, por exemplo: a sala de aula, a casa de banho, o recreio, etc.; e da esquerda para a direita com o fim de organizar a sequência de actividades, por exemplo, na sala de aula: estudo do meio, matemática, etc. (ver foto 9). Cada aluno deverá manipular o horário consoante vai terminando as actividades, colocando os cartões do horário virados ao contrário.

O tipo de horário é variado, podendo ser utilizada uma sequência de objectos, cartões representativos da actividade com fotografia (a cores ou preto e branco), imagens, palavras, etc. O tipo de horário depende, sobretudo, das características da criança a que se destina.

Dependendo do desenvolvimento de cada criança, o horário poderá ser apresentado para metade do dia ou para o dia inteiro. Deste modo, pouco a pouco, a criança vai começar a aperceber-se da sequência temporal.

Neste horário, a criança sabe ainda em que momento do dia vai à sala do ensino regular, onde faz a sua integração social e académica, sendo o restante horário organizado em função dos conteúdos ministrado pela professora do regular, quer seja por antecipação (dos conteúdos a ministrar), para os alunos que frequentam a sala do regular da parte da tarde, quer seja por consolidação (dos conteúdos ministrados), na parte da tarde para os que frequentaram a sala no período da manhã.

Foto 14 – Horário Diário

1.3.A Utilização de Rotinas

As rotinas são definidas como

> *"actividades funcionais da criança realizadas diariamente, as quais fazem parte dos acontecimentos da vida diária, ocorrem regularmente e são repetidas frequentemente, pelo que oferecem muitas oportunidades para ensinar, aprender e praticar «skills» nos ambientes onde eles são necessários"*
>
> *(Cripe e Venn,(1997) in Nunes (2001:179)),*

Estas são, sem dúvida alguma, fundamentais no processo de aprendizagem destas crianças, pois fornecem-lhe segurança, permitem-lhe diminuir a instabilidade, antecipar actividades e dão a possibilidade de participar activamente, utilizando as suas competências ("skills") e fornecendo-lhes, assim, algum controlo do ambiente.

No início do processo de ensino - aprendizagem, as rotinas devem ser muito sublinhadas, mas à medida que vão sendo cimentadas, a sua utilização deverá ser gradualmente diminuída, sem contudo descuidar da sua importância, pois, as rotinas são importantes em termos organizativos e facilitam a generalização das suas competências.

São exemplos de actividades promotoras de rotinas a identificação dos cabides (ver foto 15), em que cada criança tem que colocar os seus pertences, como casacos ou mochilas, num determinado lugar do cabide, identificado pela sua foto ou, caso saiba ler ou identificar o seu nome, cartões com o seu nome impresso; o quadro das presenças (ver foto 16), em que cada aluno coloca a sua presença, identificada pela sua fotografia ou nome impresso, assim que chega à Unidade; e na actividade de lavar os dentes (ver foto 17), em que cada criança,

através de pista visual, pega na sua pasta e escova de dentes, para em seguida, lavar os dentes. A criança desenvolve também hábitos de higiene e de autonomia…

Foto 15 – Identificação dos cabides

Foto 16 – Quadro das Presenças

Foto 17 – Higiene diária – lavar os dentes

1.4. As Estruturas Visuais (Pistas Visuais)

As estruturas visuais, também denominadas de pistas visuais, servem para facilitar a aprendizagem de qualquer criança, são instruções visuais que ajudam as crianças a focalizar a atenção em detalhes e dão orientação daquilo que se espera que façam e da sequência a seguir.

Segundo as professoras especializadas da Unidade, a visualização poderá ser apresentada através de figuras padrão, preferencialmente em fotos, instruções escritas, quando a criança já domina a leitura. Sempre que se adopte um modelo, deve ser sempre associada a palavra escrita para que a criança aprenda a estabelecer a correspondência entre o significante (palavra escrita) e o significado (representação mental – o objecto correspondente).

A criança autista tem uma incapacidade em processar estímulos auditivos e as instruções visuais ajudam-na a minimizar esse "handicap", ao mesmo tempo actuam como uma estratégia para chegar até ela e cativar o seu interesse, pois aproveitando o facto deste tipo de criança manifestar interesse em imagens, figuras, letras, etc., tornam-se um atractivo para elas.

Este método visual permite ajudar a criança no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, pois ajudam-na a organizar o seu pensamento, quando por exemplo lhe fornecemos a sequência a seguir.

Outro aspecto a salientar, relativo à organização visual, é a delimitação e identificação através de cartões com fotografias e a palavra associada (fotos 18 a 29) do espaço, para ajudar a criança a prever a tarefa que terá de realizar, assim como, a sua sequencialização.

As instruções visuais não devem ficar restritas à sala de aula, devem ser colocadas em todo o espaço escolar que a criança frequenta. Desta forma, a criança fica beneficiada quer em termos de orientação, como de estruturação; assim, em qualquer espaço tem possibilidade de desempenhar as tarefas em ambientes contextualizados de forma mais autónoma.

Foto 18 – Exemplos de pistas visuais

1.5.A Avaliação

No final do dia é efectuada, em conjunto com as Professoras, uma recapitulação do trabalho realizado ao longo do dia. Ao fazerem esta recapitulação estão a ajudar a criança a reviver as cenas do dia, a sequencializá-las de forma cronológica, estimulando-se desta forma a memória, a linguagem e o raciocínio lógico – matemático.

2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Foram distribuídos questionários aos Profissionais da Unidade de Intervenção - Autismo para averiguar a sua percepção face à contribuição da UIE-A na inclusão das

crianças com PEA no meio escolar; e aos Pais, para averiguar o seu grau de satisfação em relação à frequência do seu filho nesta Unidade.

A informação proveniente dos questionários foi submetida a uma análise quantitativa. Foram criadas tabelas para organização da informação; nas questões abertas, no sentido de uma maior fidelidade às opiniões e concepções dos Profissionais e Pais, foram utilizados extractos das suas declarações.

2.1. Questionários aos Profissionais

Foram entregues 10 questionários aos Profissionais da UIE-A, mas só foram recolhidos 6 questionários preenchidos (2 Professoras Especializadas, 1 Psicóloga, 1 Terapeuta da Fala, 1 Auxiliar de Acção Educativa e 1 Tarefeira).

Os resultados obtidos nas questões 1.1 a 1.4 do questionário (identificação dos inquiridos) serão apresentados recorrendo a tabelas.

Tabela 1 – Idade dos Inquiridos

Idade	***20-30***	***30-40***	***40-50***
Inquiridos	3	1	2

Da observação da tabela 1, constata-se que a totalidade dos inquiridos se situa na faixa etária dos 20 aos 50 anos, sendo a idade mínima 24 anos e a máxima 44 anos.

Tabela 2 – Distribuição dos Profissionais por Sexo

Sexo	***Profissionais***
Masculino	0
Feminino	6

Pela observação da tabela 2, podemos constatar que a amostra é constituída, exclusivamente, por elementos femininos.

Tabela 3 – Habilitações Literárias

	9º Ano	*12º Ano*	*Licenciatura*	*Pós-Graduação*
Habilitações	1	1	3	1

Na tabela 3 observa-se que dos inquiridos, 1 possui o 9 º ano, 1 o 12.º ano, 3 possuem Licenciatura e 1 possui uma Pós-Graduação.

Tabela 4 – Durante o percurso profissional recebeu alguma formação sobre "Autismo"?

	Recebeu	*Inicial*	*Acções de Formação*
Formação	Sim 5	2	5
	Não 1		

Pela observação da tabela 4, constata-se que a maior parte dos profissionais recebeu formação sobre Autismo, tanto na formação inicial como em acções de formação, enquanto um não recebeu qualquer formação.

Relativamente às questões abertas

Na questão 1.5 **"Há quanto tempo trabalha na UIE-A e qual o seu grau de satisfação em relação à Unidade?",** pode-se verificar que dos Profissionais inquiridos um trabalha na Unidade há 5 anos; três há 4 anos, um há 3 anos e um desde Setembro.

Quanto *"*ao grau de satisfação*",* todos responderam que estavam satisfeitos, embora referissem que *"Precisava de mais pessoal a tempo inteiro para podermos corresponder mais às necessidades destas crianças."*

À questão 1.6 **"De que maneira pensa que esta Unidade contribui para a inclusão das crianças com PEA no meio escolar? Porquê?",** todos os inquiridos são da opinião de que a Unidade contribui para a inclusão das crianças com PEA no meio escolar, afirmando "*Esta Unidade é um meio facilitador… por ter uma metodologia que vai de encontro às necessidades destas crianças.";* Porque *"Esta Unidade procura integrar o maior tempo possível os alunos com Autismo no meio escolar. Respeitando no entanto as características*

de cada um deles e o seu grau de funcionalidade."; e *"As Unidades permitem um ensino estruturado e organizado para as necessidades das crianças com Autismo. Dão-lhes mais segurança e facilitam-lhes a inclusão em turmas regulares, pois dão-lhes um apoio de retaguarda e um trabalho individual e individualizado para sistematizar as suas competências."*

Quanto à questão 1.7 **"Com base no ensino estruturado, a aplicação do Modelo TEACCH nesta Unidade melhora a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA? Em que medida?",** os Profissionais responderam que *"O modelo TEACCH ajuda a melhorar a qualidade de vida destas crianças, pois a estrutura, a organização, as pistas visuais e as rotinas são factores fundamentais.";* Na medida em que *"Assim as crianças sentem-se mais seguras e podem saber o que vão fazer e a sequência do seu dia-a-dia e das actividades.".*

2.2. Questionário aos Pais

Foram entregues 8 questionários aos Pais das crianças da UIE-A, mas só foi possível recolher 3. De salientar que os Pais não responderam porque acharam que ainda era cedo para ter uma opinião, pois os seus filhos começaram a frequentar a Unidade desde Setembro.

Resultados obtidos, nas questões de 1.1 à 1.4 do questionário.

Tabela 5 – Idade dos Inquiridos

Idade	***30-40***
Inquiridos	3

Da observação da tabela 5, constata-se que a totalidade dos inquiridos se situa na faixa etária dos 30 aos 40 anos, sendo a idade mínima 33 anos e a máxima 36 anos.

Tabela 6 – Distribuição dos inquiridos por Sexo

Sexo	*Pais*
Masculino	0
Feminino	3

Pela observação da tabela 6, podemos constatar que a amostra é constituída por 3 elementos femininos.

Tabela 7 – Habilitações Literárias

	6º Ano	*12º Ano*	*Licenciatura*
Habilitações	1	1	1

Na tabela 7 observa-se que dos inqueridos 1 possui o 9.º ano, outro possui o 12ª ano e outro a Licenciatura.

Tabela 8 - Profissões

	Costureira	**Professora A. Físicas**
Profissões	2	1

Na tabela 8 verifica-se que 2 mães são costureiras e 1 é Professora de A. Físicas.

Tabela 9 – Concelho de Residência

	V. N. Famalicão	**Guimarães**
Concelho de Residência	2	1

Pela tabela 9 observamos que 2 dos inquiridos residem no concelho de Vila Nova de Famalicão e 1 reside no concelho de Guimarães.

Relativamente às questões abertas

Na questão 1.6 **"Qual é o seu grau de satisfação em relação à Unidade de Intervenção Educativa – Autismo, que o seu filho frequenta? Justifique."** os Pais foram unânimes em afirmar *"Bom."*.

Justificando *"As características do modelo de ensino estruturado, a parceria entre os pais e os Professores e Técnicos, as estratégias para promover a inclusão dos alunos com PEA junto dos seus pares, na turma e na escola."*

A questão 1.7 "Quais os aspectos mais positivos, que maior satisfação lhe provocam, relativamente à evolução Global do seu filho, no contexto da Unidade?", os Pais responderam que *"Melhorou o défice de atenção, a capacidade em seguir padrões e regras, se tornou mais flexível nas rotinas e rituais que lhe dão segurança…,"* e que *"Houve muitas melhorias a nível da fala e da memorização e nas actividades de grupo."*

Na questão 1.8 **"Quais os aspectos que gostaria de ver desenvolvidos nesta Unidade?**" os Pais referiram que *"As Terapeutas e Psicóloga estivessem a tempo inteiro na Unidade para garantir uma intervenção com um número de horas significativo por criança para fortalecer o treino cognitivo e a comunicação; o ideal seria que cada professor na Unidade tivesse 3 crianças e número de auxiliares fosse 2 meninos para uma auxiliar."*

Na questão 1.9 **"Porque escolheu esta Unidade?",** os Pais responderam ter escolhido esta Unidade devido ao *"Ensino e ambiente estruturado, as práticas educativas que permitem manter um nível óptimo de estimulação para a sua aprendizagem e que fomentam aquisições académicas e diminuem as alterações de comportamento."*

2.3. Questionário aos docentes do ensino regular do agrupamento

Problemática

Este estudo realizado tinha como objectivo complementar o primeiro estudo feito através de inquérito por entrevista realizado aos pais e profissionais da Unidade de Intervenção de Especializada de Autismo. Pretende-se verificar alguns aspectos fundamentais relacionados com a opinião dos professores do ensino regular e da Educação Especial sobre o conhecimento que têm sobre a Unidade, métodos que utiliza e sobre a integração/inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas do ensino regular.

De acordo com a bibliografia consultada e relativamente à inclusão das crianças com autismo (Le Corvec 1990) é da opinião que as crianças autistas que não possuem défices mentais muito profundos devem ser educadas em classes integradas nas escolas normais. Também (Grubar et. al., 1994) a partir de uma investigação sobre a escolarização e a integração das crianças e dos adolescentes autistas sugerem algumas modalidades de escolarização para estas crianças entre as quais incluem a escolarização em meio normal nas classes integradas ou a integração individual nas classes normais.

Se atendermos ao significado do termo inclusão segundo (Boatwright, 1993; Alper & Ryndak, 1992, cit. in: Correia e Cabral, 1997:33) este significa atender o aluno com N.E.E., incluindo as necessidades severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial.

Por outro lado, a escola inclusiva deve responder às necessidades individuais dos alunos, estruturando-se e organizando-se para diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade em parceria com a comunidade.

Apesar da integração/inclusão ser um processo imposto por Decreto-Lei, a maneira como o professor lida com as dificuldades e necessidades educativas dos seus alunos são uma variável mais importante para o êxito da integração/inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994). Outro aspecto importante é a organização e gestão da sala de aula que de um modo geral assenta na representação do professor, considerando-se como elemento essencial em qualquer mudança que possa vir a ocorrer (Speece & Keogh, 1996).

Por isso um dos objectivos a que nos propomos com este novo estudo é de saber qual a opinião dos professores do ensino regular sobre a integração/inclusão das crianças com autismo nas classes de ensino regular.

2.3.1.1.1. Objectivos do inquérito

«O objectivo fundamental da pesquisa é descobrir as respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos» (Gil, 1995, p. 43).

Segundo a definição deste autor propomos os seguintes objectivos para este trabalho:

1- Averiguar o conhecimento que os professores do ensino regular têm sobre a unidade existente e sobre o seu método de ensino.
2- Verificar se a unidade deve inserir-se numa escola de ensino regular e em que medida contribui para a integração/inclusão dos alunos com autismo.
3- Analisar qual a opinião dos professores face á inclusão/integração das crianças autistas na sala de aula.
4- Averiguar a importância do conhecimento das características das crianças com síndrome autista por parte dos professores do ensino regular para o processo de inclusão.
5- Aferir qual a importância da permanência do aluno com síndrome autista na sala de aula.
6- Analisar qual a opinião dos professores face à frequência na sala de aula do aluno com autismo.
7- Verificar como o professor considera o período de frequência do aluno com síndrome autista na sala de aula.
8- Averiguar se os alunos Autistas, deveriam permanecer na sala de aula acompanhada pelo professor de educação especial.
9- Inquirir se na opinião dos professores, os alunos ditos 'normais' podem ser prejudicados pela presença do discente com síndrome de autista.
10- Analisar se os alunos da escola interagem com os alunos autistas.
11- Verificar se na escola onde os professores leccionam se pratica a inclusão/integração.

Na opinião de (Lovecks- Horsley & Roody, 1990), cit. In Correia, 1997, a presença de alunos com N.E.E. severas na classe de ensino regular pode influenciar negativamente o sucesso dos outros alunos, devido ao facto de o professor ter de dar mais atenção ao aluno com N.E.E.

Para Gersten & Woodmard (1990), muitos dos professores do ensino regular ainda não aceitam a ideia da integração da criança com NEE nas classes de ensino regular. Nem todos os professores estão preparados académica e profissionalmente para responder às necessidades destes alunos ou para assumirem maiores responsabilidades.

2.3.1.1.2. Metodologia e procedimento

A metodologia é o caminho para se chegar a um determinado fim, para entender o caso.

Segundo (Gil, 1995, pág. 27), *"A metodologia consiste, essencialmente, num conjunto de procedimentos que reflectem o caminho percorrido ou a percorrer, no sentido de organizar, planificar e desenvolver todo o trabalho de projecto"*.

A metodologia é constituída por todo o conjunto de estratégias e procedimentos que são utilizadas pelo investigador de modo a conferir fundamentação e sistematização ao processo de investigação (Borg & Gall, 1996).

Um trabalho de investigação exige sempre um conjunto de actuações e técnicas para a recolha, descrição e análises de dados, obrigando desta assim a uma metodologia própria que abranja um conjunto de etapas a percorrer e de meios que levem à obtenção dos resultados que se pretendem.

Optamos por uma metodologia qualitativa/quantitativa. Conjugámos dois tipos de análise: a análise qualitativa e análise quantitativa. Os dados recolhidos como qualitativos são ricos em pormenores, descritivos e de complexo tratamento estatístico. Privilegiam essencialmente, a compreensão dos fenómenos a partir da perspectiva do sujeito da investigação, considerando ainda as causas exteriores como de importância secundária. No entanto as amostras são significativas e como tal pouco numerosas, procurando-se geralmente, os traços gerais condutores da interpretação. Foi o que fizemos com a análise das respostas abertas, cujas características essenciais sumária e qualitativamente analisámos.

Para este estudo utilizámos como técnica ou método de pesquisa: o questionário. Estes forneceram-nos os dados que basearam a investigação quantitativa, a qual pressupõe a recolha de dados ordinais ou de intervalo que podem ser submetidos a manipulação estatística. De seguida procedemos à definição das variáveis que determinam e condicionam as hipóteses e procedemos a uma análise das respostas dadas pelos professores.

Este trabalho, para além de uma prévia pesquisa bibliográfica, sobre o tema, de forma a recolher o máximo de informação possível sobre a problemática em questão, consistiu num

conjunto de procedimentos metodológicos que nos permitiram obter a opinião de uma amostra previamente escolhida e, através da respectiva análise, comprovar as hipóteses. Para tal e após a delimitação da amostra, procedeu-se à escolha da técnica e instrumentos de recolha de dados. Uma vez recolhidos os dados foi efectuado o tratamento e análise dos resultados no programa de software Microsoft Office Excel.

Não procedemos neste trabalho a uma análise estatística formal, já que não recorremos nem a medidas de localização, nem às de correlação, nem tão pouco às de dispersão. Tal facto pode constituir uma limitação do nosso estudo que temos necessariamente de aceitar, por outro lado, poderá fundamentar-se no breve lapso do âmbito abrangente deste trabalho.

2.3.1.1.3. Selecção e Caracterização da amostra

De uma maneira geral as pesquisas sociais abrangem um universo populacional muito grande, impossível de pragmaticamente, se conseguir na sua totalidade. Por isso, o investigador limita geralmente a sua investigação a uma pequena amostra desse vasto universo. Foi o que tentei fazer neste estudo.

Segundo Borge & Gall (1996), o primeiro passo a concretizar na amostragem é o definir a faixa de população na qual se fará a generalização dos resultados.

Participaram neste estudo 72 professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico que leccionam no agrupamento de escolas de Fermentões – Guimarães, do qual faz parte uma Unidade de Intervenção Especializada de Autismo.

Para melhor contextualizarmos o entendimento dos elementos da amostra procedemos ao despiste do seu perfil através de um conjunto de indicadores tais como: a Idade; Género; Situação Profissional; Habilitações Literárias; Anos de docência; formação inicial e formação contínua.

Género

Em relação ao género podemos verificar pelos dados do gráfico 1 que os inquiridos são maioritariamente do sexo feminino (85%) e apenas (18%) são do sexo masculino. Este resultado confirma a predominância do sexo feminino nos estabelecimentos de educação.

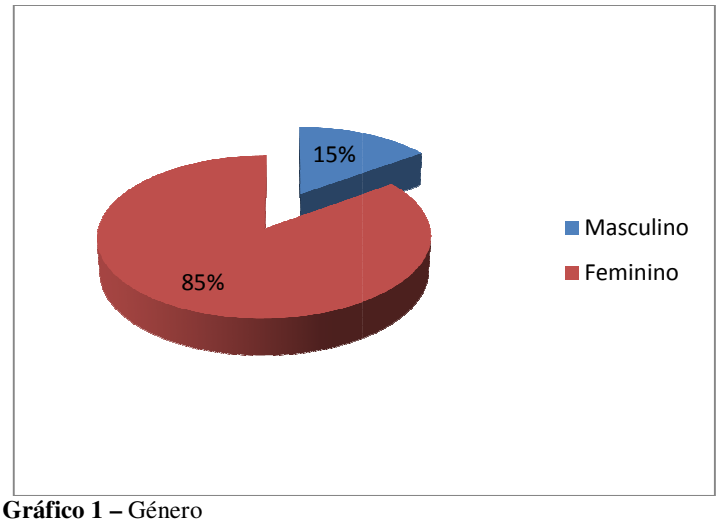


Gráfico 1 – Género

Idade

Em relação à idade dos professores inquiridos, podemos verificar pelo gráfico 2, que dos docentes inquiridos, a maioria tem menos de 40 anos, (51%) tem entre 31 e 40 anos, cerca de (30%) tem idade inferior a 30 anos; (16%) tem entre 40 e 50 anos.

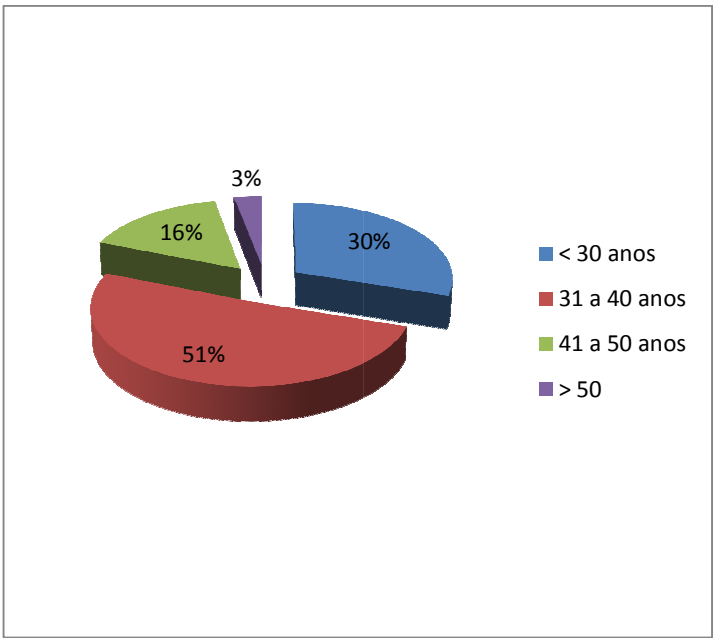


Gráfico 2 – Idade

Situação Profissional

Em relação à variável, situação profissional dos professores inquiridos, podemos observar pelos dados apresentados no gráfico 3 que a maioria dos professores (75%) é dos quadros de Zona Pedagógica e apenas (20%) dos professores são contratados.

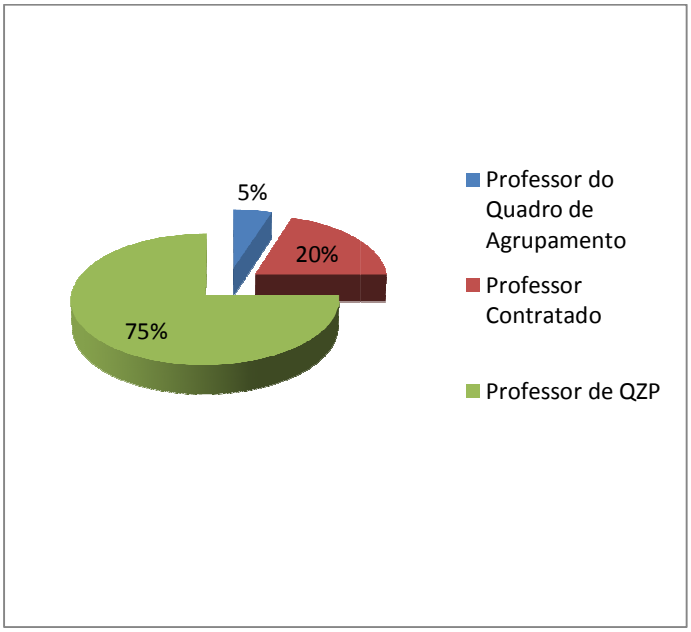


Gráfico 3 – Situação Profissional

Habilitações Literárias

No que se refere às habilitações Literárias dos elementos da amostra, o que se constata pelos resultados inscritos no gráfico 4, é que a totalidade dos docentes da nossa amostra (100%) são Licenciados, e destes (4%) já possuem o grau de Mestre.

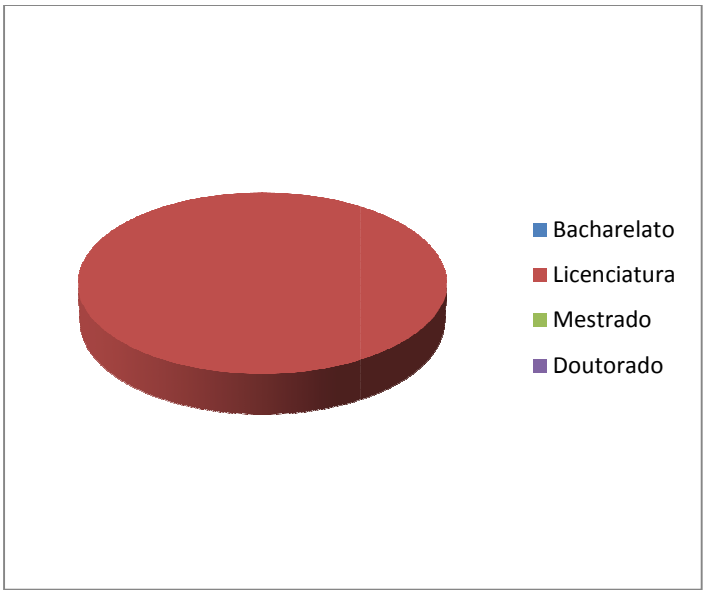


Gráfico 4 – Habilitações Literárias

Anos de docência

Quanto aos anos de Docência, perante os dados expostos no Gráfico 5, podemos referir em primeiro lugar que a maioria dos docentes que integram a amostra (70%), possuem entre 11 e 25 anos de tempo de serviço, (28%) dos docentes tem entre 3 e 10 anos de serviço e que apenas (2%) dos docentes têm mais de 25 anos de docência.

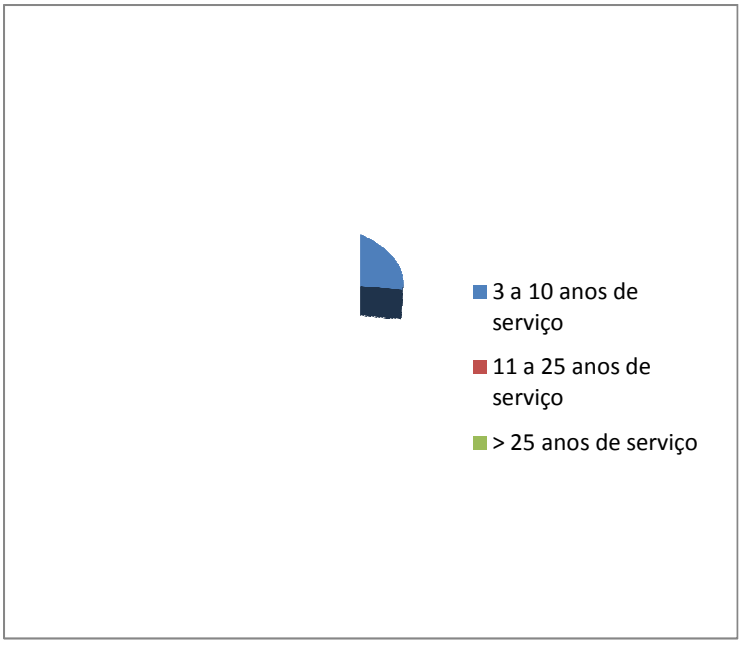


Gráfico 5 – Anos de Docência

Formação Especializada em Educação Especial

Relativamente a esta questão pretendíamos saber se os professores tinham formação especializada em Educação Especial. No gráfico 6 podemos inferir que a maioria dos docentes (78%) não possui especialização e que, dos inquiridos, (22%) responderam que fizeram uma especialização em Educação Especial.

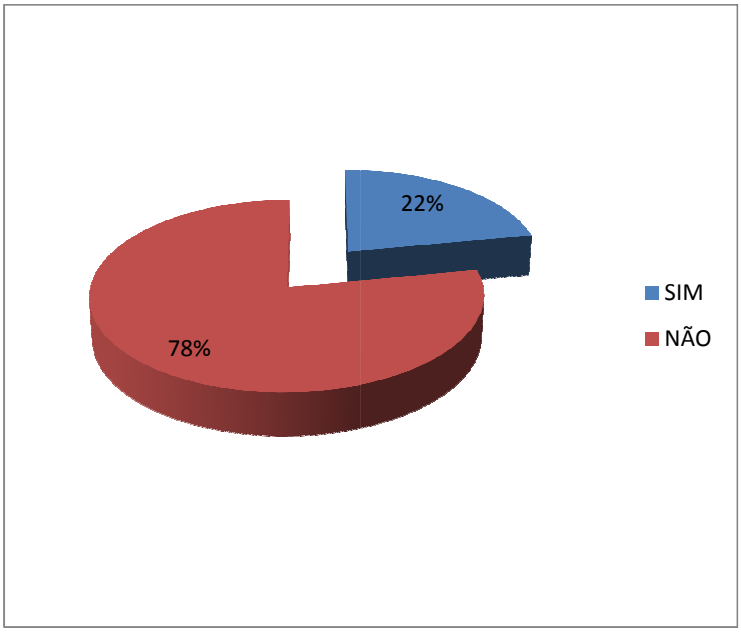


Gráfico 6 – Formação Especializada em Ensino Especial

Formação inicial dos docentes

Com esta variável era a nossa intenção saber se os docentes no curso de formação inicial tiveram alguma disciplina que abordasse a temática da Integração/Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Os resultados espelham-se no gráfico 7. Caso os professores respondessem afirmativamente era-lhes pedido que pedido que indicassem o nome da disciplina.

Ao analisar os dados, verificamos que dos inquiridos (70%) responderam que sim e (30%) responderam que não.

Relativamente ao nome da disciplina que abordava o tema em estudo, a maioria 42 respondeu Necessidades Educativas Especiais, 9 referiram a disciplina de Educação Especial, 3 a de Dificuldades de Aprendizagem e 1 docente indicou as práticas pedagógicas.

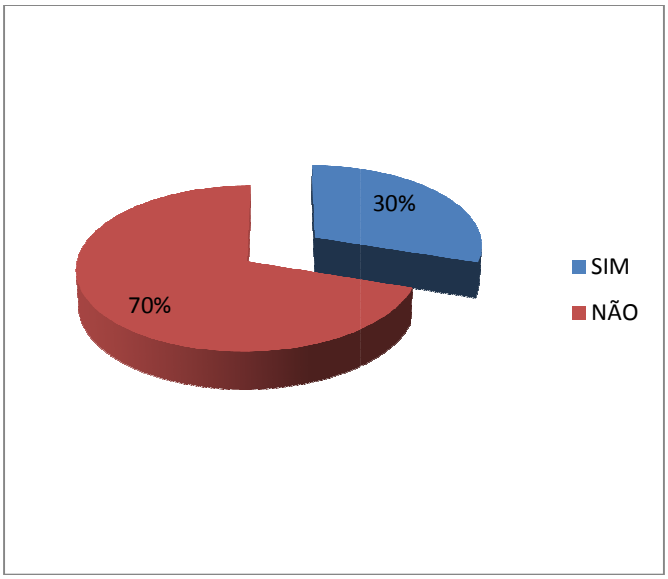


Gráfico 7 – Formação Inicial

Acções de formação contínua

Aqui pretendíamos saber se após a conclusão do curso, frequentavam acções de formação contínua, relacionadas com integração/Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Como podemos verificar pelos dados contidos no gráfico 8, (60%) dos inquiridos, responderam que sim e (40%) responderam que não.

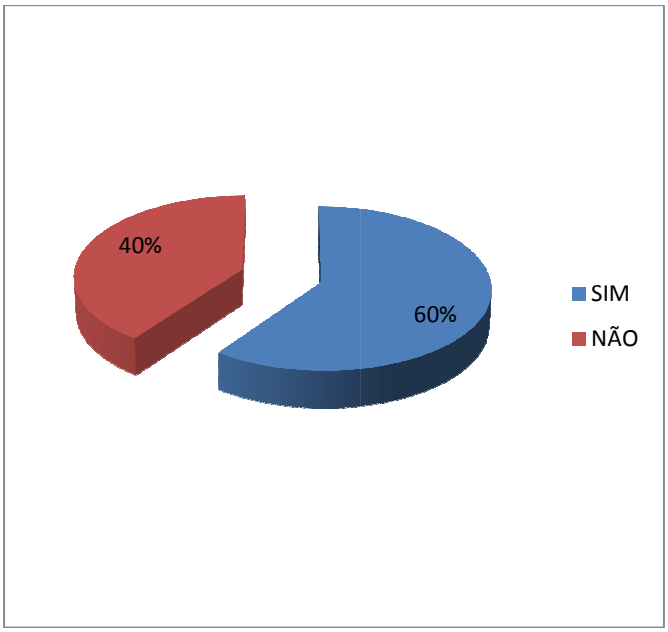


Gráfico 8 - Acções de Formação Contínua

Situação Profissional

Em relação à variável, situação profissional dos professores inquiridos, podemos observar pelos dados apresentados no gráfico 3 que a maioria dos professores (75%) é dos quadros de Zona Pedagógica e apenas (20%) dos professores são contratados.

Apresentação e análise dos resultados

Os questionários foram distribuídos por 90 professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico, do ensino regular e da educação especial, recolheu-se a menos 18 inquéritos que a quantidade que se entregou, provocando alguma dificuldade ao nível da amostragem. Após a sua recolha passou-se à sua categorização, para posteriormente se colocarem os dados no programa de informática, Excel, para se obterem gráficos que nos permitiram o respectivo tratamento de dados.

Na análise dos resultados começamos por indicar a variável orientadora das questões e a respectiva fundamentação teórica. Em cada questão procedemos à justificação da sua apresentação, à leitura dos resultados e respectiva análise.

- **O conhecimento da existência da UIE-A no agrupamento**

Ao colocarmos esta questão pretendíamos aferir o conhecimento dos docentes sobre a existência de uma Unidade de Intervenção Especializada de crianças com autismo no agrupamento de que fazem parte.

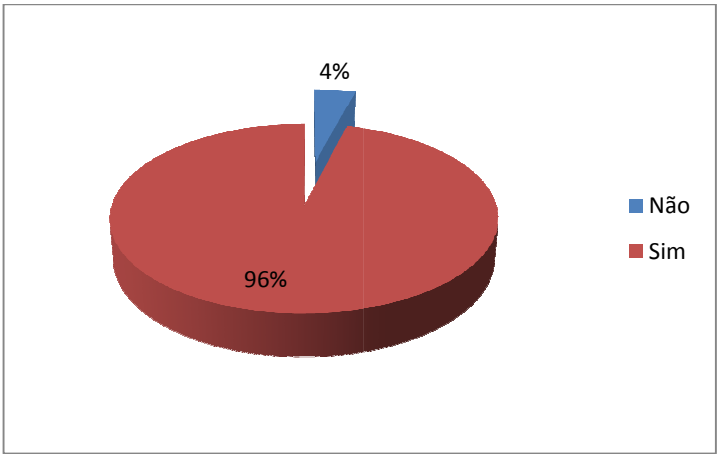


Gráfico 9 – Conhecimento da existência da Unidade no agrupamento

Ao analisarmos os dados, verificamos que a maioria dos docentes (96%) teve o conhecimento da existência da Unidade de Intervenção Especializada de Autismo. No entanto, ainda há uma pequena percentagem de docentes (4%), que não tem conhecimento da sua existência ou que nunca ouviram falar da sua existência no agrupamento.

Podemos deste modo dizer que a grande maioria dos professores inquiridos, são conhecedores da existência da UIE.A no agrupamento.

- **Qual a importância que atribui à existência de uma UIE – A no agrupamento**

Nesta variável procuramos saber a opinião sobre a importância que os docentes do agrupamento atribuem à existência desta Unidade. Os Resultados estão expostos no gráfico 10.

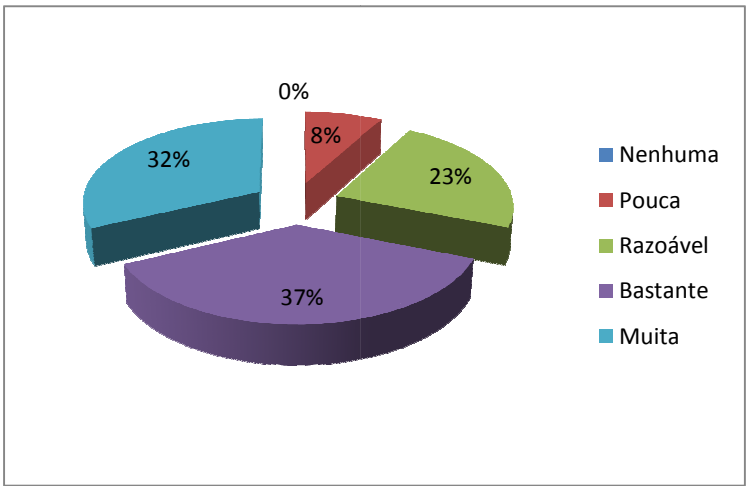


Gráfico 10 – A importância da existência da Unidade no agrupamento

Pela análise dos resultados expressos no gráfico 10, dos professores inquiridos (32%) consideram muito importante a existência da Unidade no agrupamento, (37%) consideram bastante importante e (23%) acham que tem uma importância razoável, apenas (8%) atribuem pouca importância a este facto.

Podemos concluir que a maior parte dos docentes considera importante a existência de uma unidade de intervenção especializada de autismo no agrupamento.

❖ **Tem conhecimento sobre o Ensino Estruturado – Modelo 'Teacch'**

De seguida colocámos como variável o conhecimento do ensino estruturado pelos docentes. Esta pergunta tinha como objectivo aferir o grau de conhecimento dos docentes deste modelo utilizado na Unidade. Os dados referentes a esta questão estão explícitos no gráfico 11.

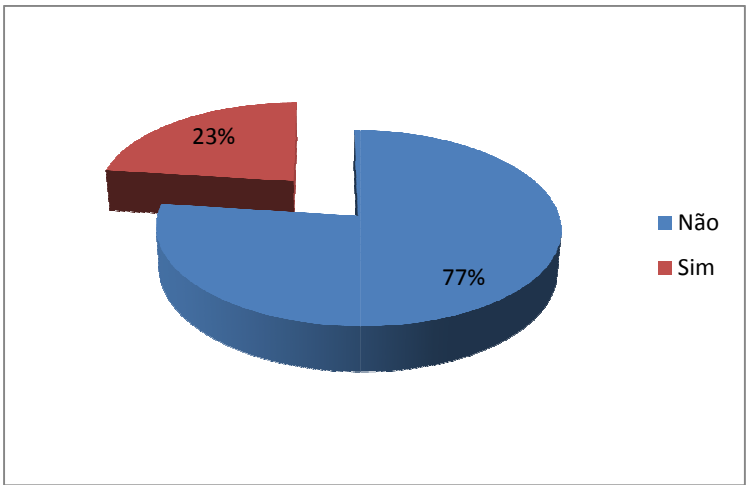


Gráfico 11 – Conhecimento do Ensino Estruturado – Modelo «Teacch»

Pela análise dos resultados expressos no gráfico 11, dos professores inquiridos (77%) não têm nenhum ou têm pouco conhecimento sobre o Ensino Estruturado, (23%) têm um razoável conhecimento sobre este método de ensino.

Podemos concluir que, apesar da maior parte dos docentes considerar importante a existência da UIE-A no agrupamento, no entanto, não têm o conhecimento dos métodos que são utilizados na Unidade.

❖ **A Unidade de Intervenção Especializada de Autismo de Ensino Estruturado contribui para a integração das crianças com autismo no meio escolar**

De seguida queríamos saber a importância do contributo da Unidade na integração dos alunos com P.E.A. (Perturbação do Espectro do Autismo) no meio escolar. Os resultados são mostrados no gráfico 12.

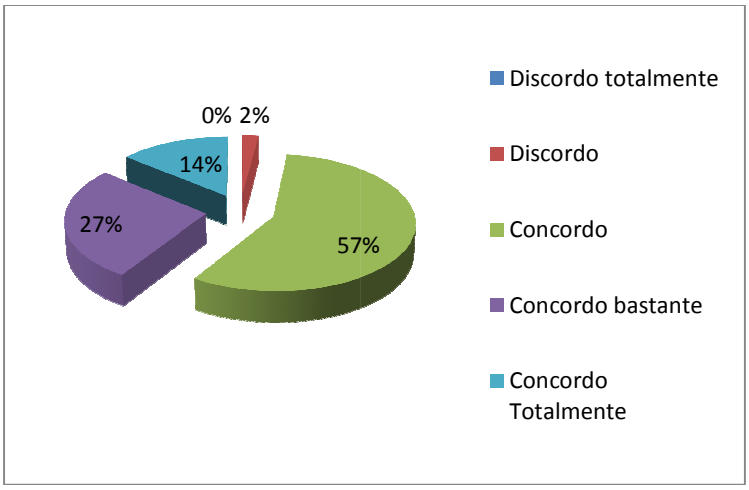


Gráfico 12 – Contributo da UIE-A para a integração das crianças com Autismo no meio escolar

Pela análise do gráfico 12 verificamos que a grande maioria dos professores (98%) são da opinião que a Unidade de Intervenção Especializada contribui para a integração destes alunos no meio escolar. Estes alunos para além de estarem na unidade frequentam, sempre que seja possível, as aulas ou alguns tempos na sala de aula dos alunos do ensino regular. A presença de um aluno com síndrome autista deverá ser um modo de integração destes alunos, ainda que estejam acompanhados pelo professor da educação Especial. Estes momentos de integração e podem ser uma mais-valia para os alunos com Síndrome Autista. Com base no ensino estruturado, procuram tornar mais previsível e acessível o ambiente em que o aluno se insere, *"ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interacção e aprendizagens. Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade."* (Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, 2008:5)

- **A Unidade de Intervenção Especializada de Autismo de Ensino Estruturado deve estar inserida numa escola de ensino regular**

De seguida queríamos saber se a Unidade de Intervenção especializada de Autismo deveria encontrar-se inserida numa escola de ensino regular. Podemos ver os resultados no gráfico 13.

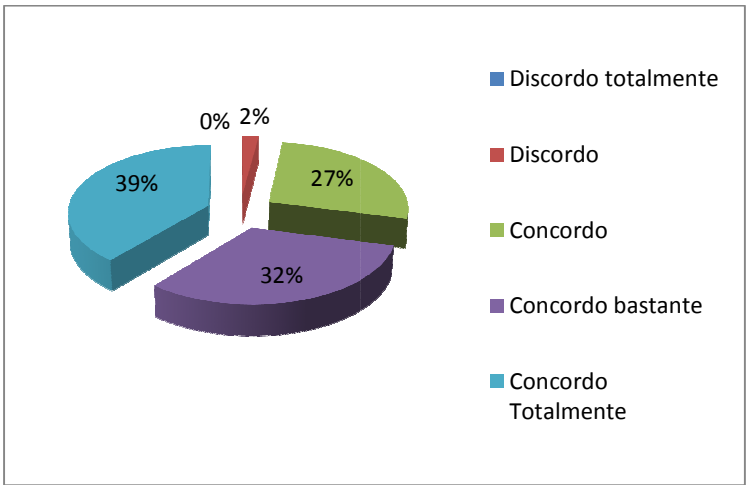


Gráfico 13 – A Unidade deverá estar integrada numa escola de ensino regular

Ao analisarmos os dados, verificamos que a maioria dos docentes (39%) concorda totalmente, (32%) concorda bastante, (27%) concorda. Apenas (2%) discorda que estas unidades estejam incluídas numa escola de ensino regular.

Podemos deste modo dizer que a grande maioria dos professores inquiridos, são a favor da inclusão destas unidades especializadas com alunos com síndrome autista nas escolas de ensino regular.

- **Os alunos com Perturbações do Espectro Autista devem frequentar uma Unidade de Intervenção Especializada de Ensino Estruturado modelo «Teacch»**

Com esta afirmação pretendíamos saber se os alunos com Perturbação do Espectro Autista deveriam frequentar a Unidade de Intervenção especializada de Autismo. Podemos ver os resultados no gráfico 14.

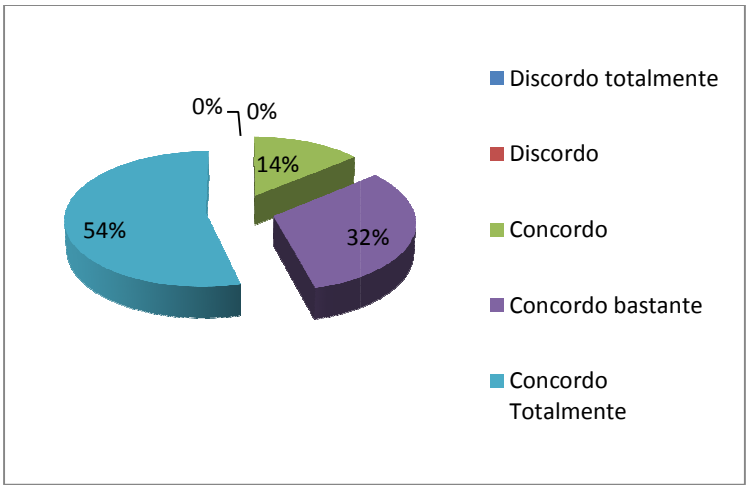


Gráfico 14 – Os alunos com autismo deverão frequentar uma U.I.E. de autismo

Ao analisarmos os dados, verificamos que a maioria dos docentes (54%) concorda totalmente, (32%) concorda bastante, (14%) concorda que estes alunos com Perturbações do Espectro Autista devem frequentar uma Unidade de Ensino Especializado. Podemos deste modo dizer que a grande maioria dos professores do ensino regular inquiridos, são a favor da inclusão destes alunos nas Unidades Especializadas.

- **A integração/ inclusão de crianças com autismo na sala de aula**

Ao colocarmos esta questão pretendíamos saber a opinião dos docentes sobre esta temática da Integração/ inclusão de crianças com autismo na sala de aula.

Não separámos os dois conceitos por estes se aproximarem na sua definição ou seja a integração relaciona-se com a noção de escola como espaço aberto, diversificado e individualizado em que cada criança independentemente da sua deficiência deve ser atendida e respeitada e a inclusão assenta no princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender juntas. Os dados podem ser consultados no gráfico 15.

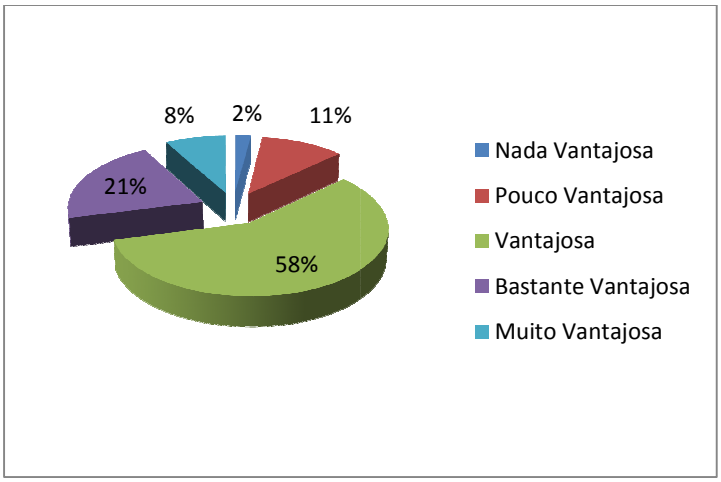


Gráfico 15 – Integração /Inclusão das crianças na sala de aula

Ao analisarmos os dados, verificamos que a maioria dos docentes (58%) considera a inclusão/ integração vantajosa, para (21%) é bastante vantajosa e apenas para (11%) é considerada pouco vantajosa.

Podemos deste modo dizer que a grande maioria dos professores inquiridos, são a favor da inclusão dos alunos com síndrome autista nas classes de ensino regular. Como afirmou Sanches, *"a integração de alunos com problemas, nas salas de aula do ensino regular, foi uma das concretizações da necessidade de mudança de atitude, face ao ensino tradicional" (Sanches, 2001:13).*

- **O conhecimento das características das crianças com Síndrome de Autismo**

De seguida colocámos como variável o conhecimento das características das crianças com autismo e a sua importância para o processo de integração/inclusão.

Nos últimos anos, as diferentes investigações levadas efectuadas têm permitido criar um consenso entre os diversos autores sobre o facto de que o autismo é o resultado de uma alteração do desenvolvimento cognitivo (Wing, 1982) – alteração esta, que tem origem no cérebro (Baron & Cohen, 1993) – que tem como consequências, alterações ao nível da linguagem e da comunicação assim como uma série de problemas emocionais e de conduta.

Estes aspectos representam-se em diferentes graus de gravidade e as características que compõem a síndroma aparecem, em cada criança, jovem ou adulto, em proporções tão

diferentes que, por vezes, se torna difícil pensar que as pessoas abrangidas pelo espectro do Autismo têm algo em comum. Os dados referentes a esta questão expressam-se no gráfico 16.

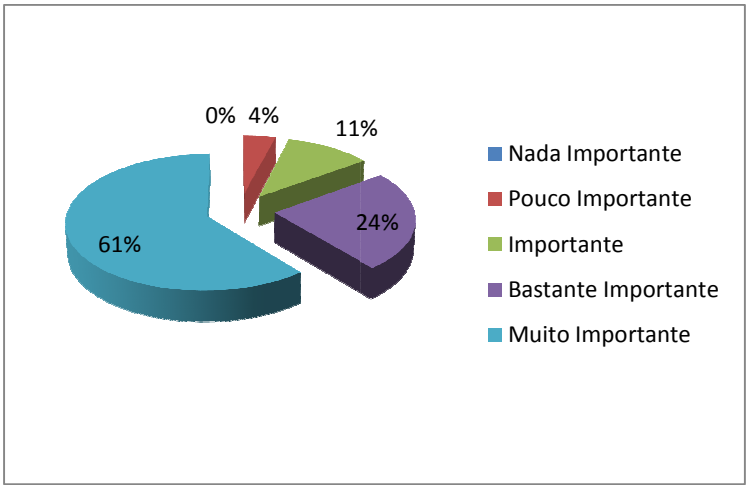


Gráfico 16 – O conhecimento das características das crianças com síndrome de Autismo

Pela análise dos resultados expressos no gráfico 10, dos professores inquiridos (61%) consideram muito importante conhecerem as principais características dos alunos com síndrome autista, (24%) consideram bastante importante e (11%) acham importante, apenas (4%) indica pouco importante.

Podemos concluir que a maior parte dos docentes considera importante conhecer as características destes alunos.

- **A permanência da criança Autista na sala de aula**

Uma outra variável que analisamos é, como é que os professores se posicionam relativamente á permanência das crianças com autismo numa turma do ensino regular. Segundo a literatura referenciada, não existem actualmente progressos para tratar as alterações subjacentes ao autismo. Mas alguns investigadores, referem que a forma mais eficaz para atenuar os problemas destas crianças é precisamente a educação. O que se pretende ao nível educativo para este tipo de alunos é que eles desenvolvam, tal como as outras crianças, as suas potencialidades ao nível emocional. Por isso o contacto e a socialização com os restantes alunos podem ser importantes para a sua evolução e desenvolvimento. Os dados estão expressos no gráfico 17.

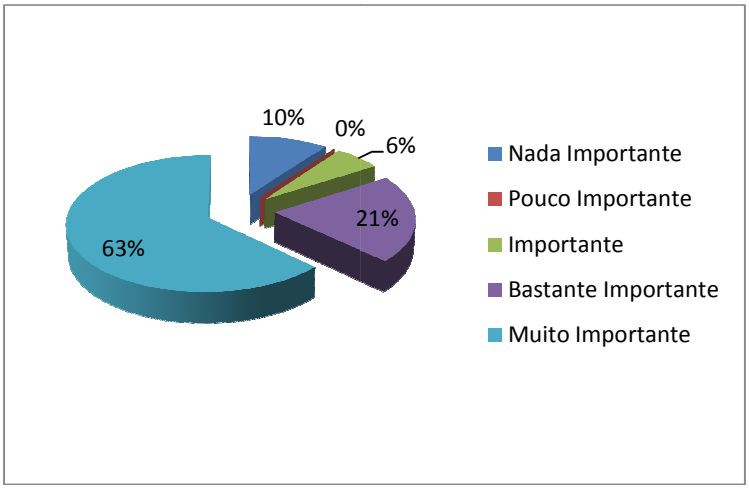


Gráfico 17 – A permanência na sala de aula

Pela análise dos resultados expressos no gráfico 11, dos professores inquiridos, a maior parte (63%) considera muito importante e bastante importante (21%) a integração da criança com síndroma de autista na sala de aula. Dos professores inquiridos, (10%) consideram ser nada importante a integração destes alunos na turma do ensino regular.

❖ **Estas crianças deviam frequentar a sala de aula?**

Consequentemente questionamos o período de tempo que os professores consideram mais adequado à frequência da sala de aula. Este período pode variar de acordo com as necessidades da criança. A frequência destas crianças na turma de ensino regular assenta no ensino de tarefas que vão desde o movimento de braços, mãos ou pernas á socialização com as outras crianças. Apresentamos os resultados no gráfico 18.

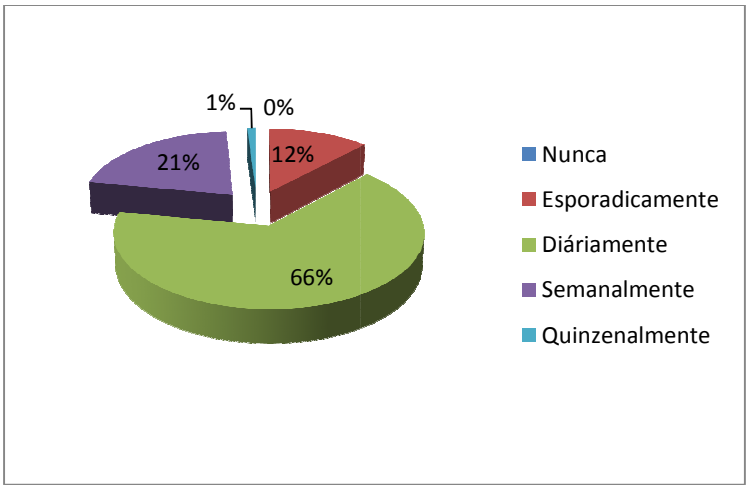


Gráfico 18 – Frequência da sala de aula

Ao analisarmos os resultados podemos inferir que um número significante de professores do ensino regular (66%) considera que estes alunos devem frequentar diariamente a sala de aula. Mas perante os dados do gráfico podemos verificar também que os restantes elementos da amostra, se distribuem entre, o esporadicamente (12%) e o semanalmente (21%). Alguns autores que se debruçaram sobre a escolarização e a integração das crianças com autismo referem que, se estes não possuírem défices mentais profundos ao serem incluídas individualmente em classes normais só têm a beneficiar.

❖ O Período de frequência na sala de aula

Seguidamente questionamos o período de tempo que os professores consideram mais adequado à frequência da sala de aula. Este período pode variar de acordo com as necessidades da criança. A frequência destas crianças na turma do ensino regular assenta no ensino de tarefas que vão desde o movimento dos braços, mãos ou pernas á socialização com outras crianças. Apresentamos os resultados no gráfico 19.

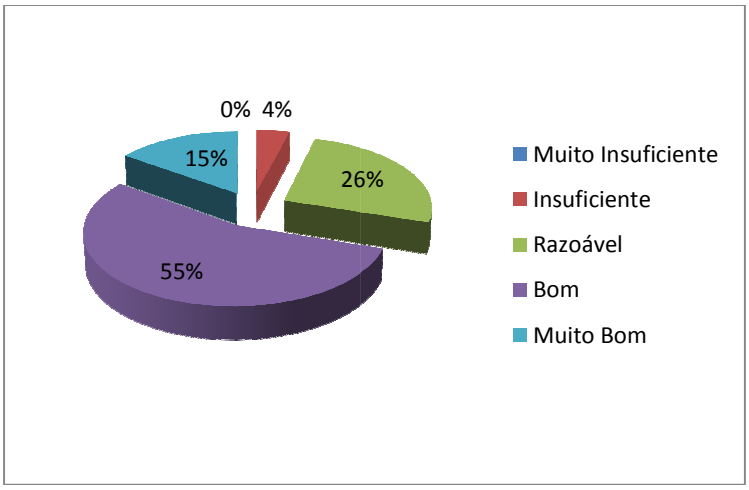


Gráfico 19 – Período de frequência

Perante os resultados expostos no gráfico 13 e se tivermos como referência as respostas da questão anterior podemos constatar que os doentes inquiridos consideram Bom (55%), Muito Bom (15%) e razoável (26%) o tempo de permanência que indicaram. De acordo com a investigação até agora realizada não se pode dizer que estes alunos progridem mais se estiverem inseridos em turmas do ensino regular ou em meios mais restritos.

- **Os alunos deviam permanecer na sala de aula acompanhados pelo professor da Educação Especial**

Uma outra variável que colocamos aos professores inquiridos, é se os alunos autistas deviam permanecer na sala de aula acompanhados pelo(a) professor(a) de Educação Especial. Os resultados são apresentados no gráfico 20.

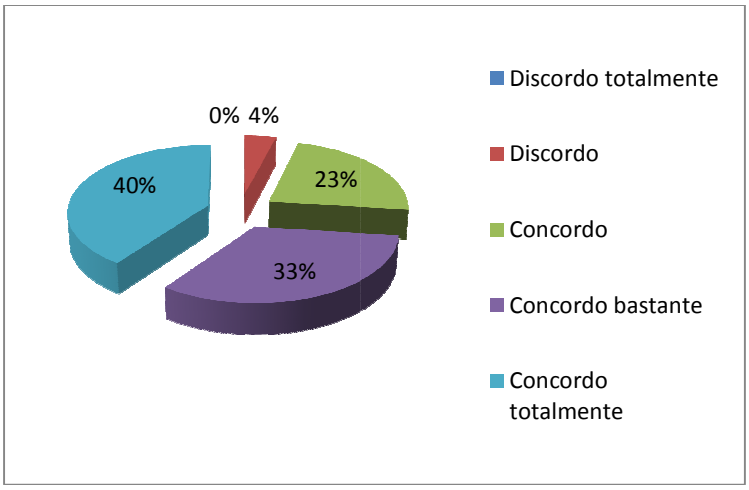


Gráfico 20 – Acompanhados pelo Professor de Educação Especial

Pela análise do gráfico 14 verificamos que a grande maioria dos professores (96%) são da opinião que os professores da Educação Especial devem estar na sala de aula aquando a presença de um aluno com síndrome autista. Pois, são uma mais-valia quer para os alunos quer para os professores do ensino regular, pois os professores da Educação Especial podem tirar-lhes qualquer dúvida que possa surgir, e também dar um maior apoio e atenção ao aluno com Síndrome Autista.

- **Os alunos ditos "normais" podem ser prejudicados pela presença do discente com síndroma de autista**

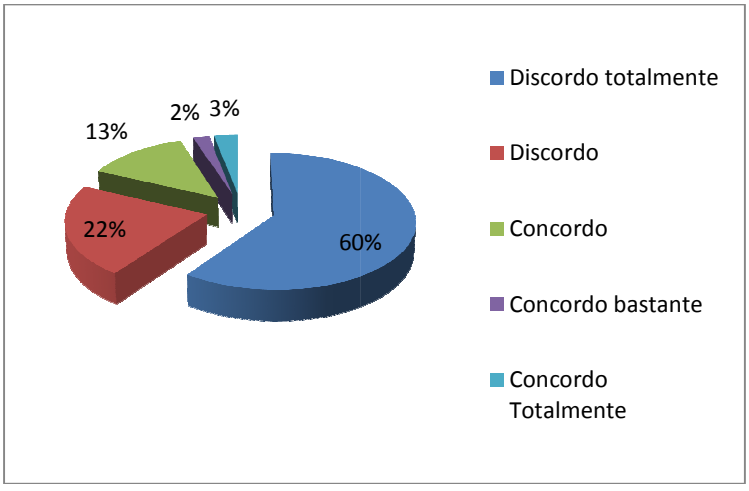


Gráfico 21 – Os alunos do Ensino Regular são prejudicados

Como podemos verificar na análise do gráfico 21, a grande maioria dos professores inquiridos (60%) discordam e (22%) discordam totalmente que os alunos ditos "normais" possam ser prejudicados pela presença do discente Autista. Como já foi referido o aluno autista beneficiaria com a socialização com os alunos ditos "normais", por sua vez, estes também beneficiam através do contacto e do convívio com estas crianças.

- **Os alunos da escola interagem com os alunos autistas**

A penúltima variável questiona sobre a interacção dos alunos com autismo. Os dados estão expostos no gráfico 22.

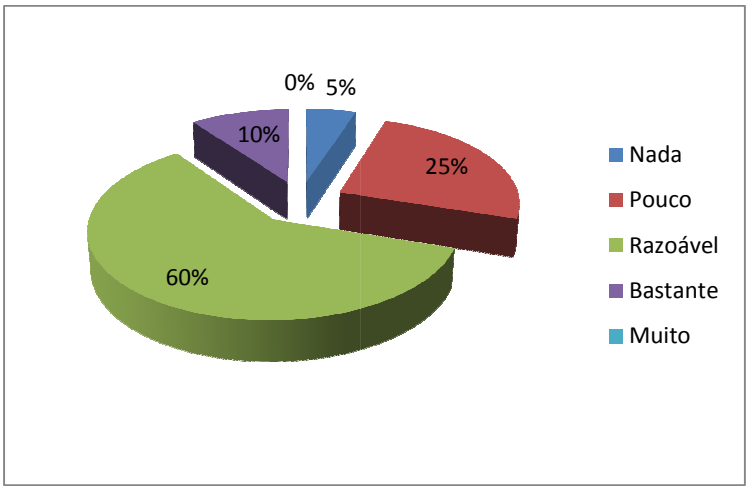


Gráfico 22 – Interacção entre os alunos

Da análise dos dados podemos verificar que na opinião da maioria dos docentes (60%) existe interacção entre estes alunos. Dos inquiridos (25%) consideram que existe pouca interacção com os alunos autistas. No entanto pelas características da Síndrome Autista podemos referir que as crianças autistas sentem uma enorme dificuldade no relacionamento com os outros, sendo a maioria incapaz de iniciar contacto social ou de reagir ao mesmo,

mostrando grande passividade na reacção que manifestam, gostam muito de estar no seu "próprio mundo".

❖ **Na escola pratica-se a inclusão/ integração**

Na última variável procuramos saber se existe uma prática de integração/ inclusão. De acordo com alguns autores a inclusão relaciona-se com o atendimento aos alunos com NEE na turma, mesmo aqueles que são portadores de problemas mais profundos, com o apoio dos serviços especializados. Os Resultados estão expostos no gráfico 23.

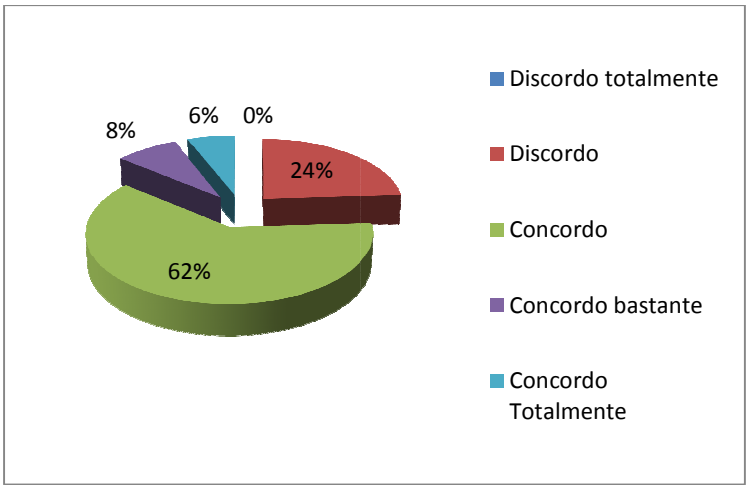


Gráfico 23 – Integração / Inclusão

Se repararmos nos resultados apresentados verificamos que a maioria dos docentes (62%) concorda que existe integração/ integração na escola. (8%) concorda bastante e (6%) concorda totalmente. Dos inquiridos (24%) discorda.

De acordo com o postulado supra citado existe nas nossas escolas da amostra uma política de Integração / inclusão.

Um facto podemos inferir face aos resultados destes questionários, os professores concordam, na teoria, com a inclusão dos alunos com autismo, na turma, mas acompanhados pelo(a) professor(a) de Educação Especial.

Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas. A escola deve tentar adaptar-se á especificidade de cada aluno.

> "O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais"
>
> (Declaração de Salamanca, 1994: 11).

- **Se tem mais alguma coisa a acrescentar, escreva**

Nesta última questão era pedido aos professores para escreverem se tivessem algo a acrescentar.

1- Depende do tipo de autismo que o aluno apresenta
2- Defendo que o autista deveria frequentar a sala de aula diariamente mas num curto espaço de tempo
3- As escolas, deveriam oferecer um maior conhecimento sobre estes casos porque nem sempre os professores têm tempo para dar a devida atenção nestes casos, principalmente quando as turmas são numerosas.

Basicamente o que podemos retirar da pergunta aberta é que estes docentes consideram que a existência de poucos recursos humanos e didácticos, assim como a mentalidade de alguns docentes e a pouca receptividade da comunidade educativa perante as crianças portadoras de síndroma de autista é na actualidade uma questão muito delicada face ao processo de integração/inclusão destas crianças nas turmas do ensino regular.

Também podemos referir que as escolas que fazem parte deste agrupamento ainda não se encontram organizadas e estruturadas para atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, não só no que se refere às crianças com autismo, mas às crianças com NEE em geral. Estas escolas não reúnem as condições necessárias para assegurarem uma educação de qualidade em parceria com a comunidade como se pretende, legislativamente, de uma escola mais inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principais objectivos a caracterização de uma Unidade de Intervenção Educativa Especializada – Autismo do concelho de Guimarães incluindo uma a análise do grau de satisfação das famílias e dos profissionais que nela intervêm, face ao trabalho prestado. Em termos de considerações finais será importante realçar os seguintes aspectos:

Depois de analisadas as respostas aos inquéritos, pode-se afirmar que todos os profissionais se encontram satisfeitos em relação à Unidade de Intervenção Educativa - Autismo, considerando, no entanto, ser necessário mais pessoal para poder corresponder melhor às necessidades destas crianças. Quanto aos Pais, o grau de satisfação de todos em relação à frequência dos seus filhos nesta Unidade é muito positivo, realçando a parceria entre os Pais e Profissionais e as estratégias que promovem a inclusão destes alunos com PEA, junto dos seus pares, na turma e na escola.

De acordo com a globalidade e convergência das respostas dos inquiridos, constata-se que esta Unidade é um meio facilitador, que procura integrar, o maior tempo possível, a criança com PEA na classe regular, respeitando no entanto, o seu grau de funcionalidade e as suas características.

O ensino na Unidade é estruturado e inclui a utilização de uma rotina individualizada, sendo esta estrutura, a organização, as pistas visuais e as rotinas factores fundamentais para tornar o dia-a-dia destas crianças mais previsível e menos confuso, com o início e o fim das actividades bem evidenciado, procurando também compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais e comunicacionais e comportamentais destas crianças.

Este ensino, baseado no Modelo TEACCH, centra-se nas áreas fortes de cada criança com PEA e adequa-se à forma específica que caracteriza a maneira de pensar e de aprender destas crianças. A opinião dos profissionais é unânime ao afirmar que este modelo permite à criança com autismo melhorar a sua qualidade de vida, aumentando o seu nível de autonomia e participação na escola, junto dos seus pares, o que fomenta a sua inclusão na sociedade. A família é um parceiro indispensável e essencial, já que este modelo tem, forçosamente, continuidade em casa.

Não é o local do apoio ou os materiais que usamos que vão determinar em última instância a qualidade e eficácia de uma Unidade. A postura dos profissionais e do Serviço em si é que vai condicionar a aceitação de todo um trabalho na comunidade.

Sendo assim, este estudo vem validar as hipóteses inicialmente formuladas:

- **A UIE de Autismo – Guimarães contribui para a inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no meio escolar.**

- **A filosofia do modelo TEACCH melhora qualidade de vida das crianças/jovens com PEA.**

Em relação a trabalhos futuros seria interessante analisar os seguintes aspectos: quais serão as diferenças de opinião entre estas famílias apoiadas nesta Unidade e outras apoiadas noutra Unidade de outro Concelho?

De que modo as respostas dos pais são influenciadas por variáveis como nível de instrução e estatuto socioeconómico da família?

Como dar continuidade à intervenção educativa quando a criança sai do contexto escolar?

Por outro lado, este trabalho também poderá levantar algumas reflexões e fornecer algumas orientações importantes para todos os que trabalham na área das Perturbações do Espectro do Autismo. Antes de mais, os dados obtidos com este estudo são relativos a uma experiência portuguesa, o que permitirá fazer uma associação mais fiel ao dia-a-dia de todos os que trabalham nesta área em Portugal.

CONCLUSÃO

Nas últimas décadas assistiu-se a um progressivo interesse pelas atitudes para com a pessoa diferente. Este interesse explica-se pelas modernas correntes da integração e da inclusão.

No quadro da reforma do sistema educativo, as mudanças em educação especial direccionam-se no sentido de uma progressiva integração da criança com NEE na classe do ensino regular.

Mais de 60 anos após as primeiras descrições da doença (1943, Leo Kanner e 1944, Hans Asperger), o autismo é considerado uma das mais graves perturbações de desenvolvimento da criança, que resulta, na grande maioria dos casos, numa incapacidade que se prolonga por toda a vida.

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

Genericamente designado por autismo, são várias as perturbações do espectro autista que, em comum, têm as dificuldades na comunicação e na interacção social e os padrões de comportamento repetitivos ou ritualísticos. Mas o grau de afectação nas várias áreas é muito diverso. Há autistas com grave défice cognitivo que não têm qualquer grau de autonomia e há outros que, à excepção de um ou outro traço considerado mais excêntrico, são perfeitamente funcionais. Quem nasce autista, morre autista, mas isso não significa que não haja nada a fazer. O tratamento adequado pode fazer a diferença entre uma vida de dependência ou de relativa funcionalidade. E pode fazer uma grande diferença para as famílias que têm de cuidar destes doentes.

As dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente. Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças/jovens com PEA em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender. Devido à sua

especificidade, e em especial ao facto de os seus sintomas se manifestarem de forma constante, independentemente dos contextos ou situações, as PEA envolvem não apenas o indivíduo com esta problemática mas todos os contextos em que está inserido. A ambiguidade desta perturbação bem como, muitas vezes, a invisibilidade das suas características, no que respeita aos aspectos físicos, faz com que, frequentemente, as competências e as emoções das famílias sejam sub - avaliadas ou mal interpretadas por aqueles que não conhecem esta problemática. É importante que os profissionais e as escolas que atendem crianças/jovens com PEA tenham presente que estas famílias enfrentam dificuldades acrescidas.

Além da referida tríade clínica das PEA – comunicação, interacção social e comportamento – a identificação das características específicas desta perturbação, nomeadamente, nos défices de processamento sensorial, capacidade de atenção, sequencialização, motivação, resolução de problemas, memorização, cognição social e linguagem, tem permitido reconhecer e tentar compensar os factores condicionantes da aprendizagem. Identificar todas estas características é reconhecer que os alunos com PEA necessitam de respostas educativas diferenciadas que, sustentadas pelas áreas fortes, proporcionem a estimulação para a aprendizagem e ajudem a colmatar as dificuldades de comunicação, de interacção e os problemas de comportamento.

No âmbito do Decreto-Lei 3/2008, mais propriamente no art.º 25.º da inclusão das crianças/jovens com necessidades educativas com carácter permanente, surgem as unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA para dar uma resposta a esta comunidade educativa. As unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA consistem na utilização de um método de ensino "estruturado" com base num modelo pedagógico, o modelo TEACCH. A filosofia deste modelo tem como objectivo 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.

As Unidades de Ensino Estruturado constituem um valioso recurso pedagógico das escolas. Com base no Ensino Estruturado, procuram tornar o ambiente em que o aluno se insere o mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interacção e aprendizagens, em áreas bem definidas e delimitadas. Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade; informar clara e objectivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas diárias; promover situações de ensino

individualizado direccionadas para o desenvolvimento da comunicação, interacção e autonomia; criar espaços de comunicação para a família poder expressar preocupações, desejos, percepções e necessidades, possibilitando a diminuição de stress familiar; possibilitar a capacitação na criança/jovem de "estruturas internas" que depois são transformadas pelos próprios em "estratégias e planeamento mental".

Assim, o Ensino Estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promove uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento, bem como constituir um instrumento de resposta inclusiva a estes alunos.

Desta forma e numa perspectiva educacional, o foco do modelo de Ensino Estruturado, fundamenta-se no modelo TEACCH que é um modelo estruturado e rigoroso que fornece indicações claras e objectivas sobre como avaliar, programar e implementar o programa de intervenção e que tem como principal parceiro a família, na medida em que sendo um modelo que tem como grande objectivo a autonomia pessoal e social dos alunos tem, forçosamente, continuidade em casa e incide 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, aposta em estratégias educativas consistentes e sistemáticas, que permitem o desenvolvimento de competências que compensam incapacidades e comportamentos e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

Com estas Unidades torna-se possível **"acolher a criança com PEA no meio escolar"**.

> *"Efectivamente, a criação de ambientes estruturados e programas diários que implementem estratégias aplicadas de forma detalhada, sequenciada e persistente torna possível que elas aprendam e apresentem uma melhoria significativa. Possibilita o aumento das capacidades funcionais, a redução das limitações e dos comportamentos disruptivos e ainda a melhoria nos desempenhos e nas suas adaptações aos contextos frequentados pelas outras crianças, nomeadamente o escolar."*
>
> (ME, Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso, 2006: 20)

As crianças com PEA representam, sem dúvida, um grande desafio para todos aqueles que com elas convivem diariamente: pais, professores, terapeutas, etc. Mas, também não deixam de trazer recompensas para aqueles que aceitam a responsabilidade de desenvolver com elas uma relação mais próxima e estreita, baseados na máxima "igualdade de direitos para todos".

> *"A inclusão não pode ser considerada um privilégio, ou uma mera opção estratégica, é um direito e, sobretudo, um exercício de cidadania a praticar diariamente e que abre caminho rumo a uma escola na qual todas as crianças devem ter um lugar, independentemente das suas diferenças, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994)"*
>
> (ME, Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso, 2006: 21)

De acordo com a literatura consultada e a perspectiva dos vários autores que se dedicaram ao estudo da síndrome autista, a educação será uma das opções para o desenvolvimento destas crianças, mas a sua integração na sala de aula terá de se reger por critérios bem definidos e delineados em função das dificuldades apresentadas.

Logo a preocupação dos docentes em que o professor de apoio educativo esteja presente aquando da presença do aluno autista parece ter algum fundamento, pelos motivos que já referimos.

No que diz respeito á interacção entre os alunos da escola e as crianças em análise, podemos dizer que efectivamente os professores consideram existir algum respeito e cordialidade por estas crianças, mas não uma efectiva ligação.

Através dos inquéritos que passámos aos docentes do ensino regular podemos verificar que a maioria dos respondentes é apologista da inserção destes alunos na sala de aula.

Estes referem que mesmo que o tempo de permanência que consideram mais adequado à presença dos referidos alunos na sala de aula, é diariamente. Só que mais à frente ressalvam que estas crianças podem estar na sala de aula, desde que acompanhados pelo professor da Educação Especial.

> *«(...) componente essencial da inclusão, podendo definir-se como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores(e até, de outros agentes educativos (...)»*
>
> (Correia, 1997, 10-11).

Relativamente ao processo de integração/inclusão, os actores educativos manifestam-se a favor da integração referindo que esta política está presente nas suas escolas dando cumprimento à legislação em vigor.

Se analisarmos algumas das observações/comentários feitos pelos professores na pergunta aberta ao inquérito, podemos inferir que muito terá que mudar na mentalidade dos docentes até que se chegue a uma prática real e efectiva do acto de incluir crianças com NEE, nas nossas escolas.

Também podemos referir a título de conclusão que os professores do ensino regular por terem tido na sua formação inicial uma disciplina sobre Necessidades Educativas Especiais estão mais preparados para o processo de integração/inclusão destas crianças nas classes do ensino regular.

Se por um lado é verdade que o conceito de integração/inclusão ainda não está bem enraizado na mentalidade dos professores, como defendem alguns autores, por outro a inserção de crianças com autismo, devido às suas características específicas e a sua atitude perante o mundo que as rodeia, parece não constituir tarefa fácil.

Com a elaboração deste projecto pretendemos apresentar novas alternativas de pensar e agir diante do "diferente", do "especial".

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.

ALMEIDA, F. (1999-2000) – A Criança Deficiente na Família. *Sonho/ Comunicar/ Repensar a Diferença IV*.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002) - *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (DSM-IV-TR). Lisboa: Climepsi Editores.

AMERICAN SOCIETY FOR AUTISM (1997) - *Board of Directors.*

AMY, M. D. (2001) – *Enfrentando o Autismo – a criança autista, seus pais e a relação terapêutica.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BAIRRÃO, J. (1998). *A Perspectiva ecológica em psicologia da educação*. Conferência apresentada na Primeira Conferência Internacional de Consulta Psicológica. Porto, 11 a 15 de Julho

BAUTISTA, R. (1997) - *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BARON&COHEN, S. (1989). *Autismo: Uma alteração cognitiva específica de "cegueira mental"*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, 407-430

BORG, W.R; GALL, M.D. (1996) - *Educational research: an introduction*.

6.ª ed. Nova York: Longman.

BUSCAGLIA, L. (1993) – *Os Deficientes e os Seus Pais: Um Desafio ao Aconselhamento*. Rio de Janeiro: Edição Pecord.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**,** (1997). *"Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação"*. Capítulo I. Lisboa: C. N. E.

CORREIA, L. M. (1999) - *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto. Colecção Educação Especial: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2008) – *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M. & CABRAL, M.C. (1997). Uma Nova política em Educação. In L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

FALCÃO, R. (1999) – As Particularidades das Pessoas com Autismo. *Integrar*. Nº 5. Pp. 28.

FRITH, U. (1999) - *Autismo: Hacia una Explicacion del Enigma.* Madrid: Alianza Editorial.

GARCIA e RODRIGUES, C. M. (1997) – A Criança Autista. In Rafael Bautista (coord) Necessidades Educativas Especiais*. Pp. 249-269.* Lisboa: Dinalivro.

GILLBERG, C. et Al. (1990) - *Under Age 3 Wears. A Clinical Study of 28 Cases Referred for Autistic Symptoms in Infancy*. New York: Journal of Child and Psyquiatry 31.

GIL, António Carlos. (1995) – *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* . São Paulo: Editora Atlas,S.A.

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

INTERNATIONAL ASSOCIATION AUTISM - EUROPA (2000) - *Descrição do Autismo*. Trad. de Isabel Cottineli Telmo.

JORDAN, RITA. (2000*). A Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional – Ministério da Educação.

KANNER, L. (1943) - Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*. nº 2. pp. 217-250. Washington: Winston.

KATODA, H. E MIRON, G. (1990). *"Educational integration for persons with handicaps: a conceptual discussion"*. European Journal of Special Needs Education

MARQUES, C. E. (2000) - *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de Uma Intervenção Construtivista com Mães*. col. Saúde e Sociedade, Quarteto Editora: Coimbra.

MARTINS, M. H. (2000). "Apoios educativos e práticas pedagógicas". In S.N. Jesus e M. H. Martins. *"Escola Inclusiva e Apoios Educativos"*. Porto: Edições Asa

ME (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

ME (2006). *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso, Aprender a Olhar o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*, DGIDC.

ME, 2008, *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Normas Orientadoras*, DGIDC.

MORTLOCH, J. & MEKERMAN, T. (1995) – Copyright Autism. *Manual Para Monitores*. Trad. Rui Martins. Rev. Isabel Cottinelli Telmo. Sussex: Sussex Autistic Comunity Trust, Lda.

NAVARRO, F. M. P. (1998-Maio-Agosto) – Autismo Um Problema de Comunicação: Contributo Para Uma Resposta Educativa de Sucesso. *Revista Integrar*. Nº 16. pp. 33-39.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora.

NUNES, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Guia para Educadores. Ministério da Educação*. Lisboa.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1993) - *Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionadas à Saúde. ICD-10*. Décima Revisão. S. Paulo: Editora Pioneira.

PENNINGTON, B. P. (1997) – *Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pioneira.

PEREIRA, E. G. (1996) - *Autismo: Do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

PEREIRA, E. G. (1999) - *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

PUBLIC LAW 94-142 (1975)

RODRIGUES, D. (1995) - *A Inovação em Educação Especial*. Lisboa: Educação Especial da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SANCHES, I. R. (2001). "*NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E APOIOS E Complementos Educativos no Quotidiano do Professor"*. Porto: Porto Editora

SCHWARTZMAN et Al (1995) – *O Autismo Infantil*. São Paulo : Edições Científicas Lda.

SCHOPLER, E. & LANSING, M. (1996, Maio) - Curso Teórico ou Prático de Avaliação de Pais de Crianças no Autismo - Programa Teacch. *III Seminário de Desenvolvimento*. Coimbra: Associação de Pais de Crianças Autistas.

TELMO,I.C.(1990). *A Integração das Crianças com Autismo nos Estabelecimentos de Ensino Regular – Realidade ou Mito?*. Revista Educação Especial e Reabilitação, Vol. 1 – nº 3. Universidade Técnica de Lisboa.

TUSTIN, F. (1990) – *Barreiras Autistas em Pacientes Neuróticos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

UNESCO (1994) - *Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade*. Salamanca: Ed. Unesco.

VÁRIOS AUTORES (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro.

WARNOCK**,** H. M. (1978). "*Special Education Needs"*. London, HMSO

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WING, L. (1996) – *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Profissionals*. London: Constable and Company.

WING, L. Continuum autístico. In: Gauderer, E. C., Ritvo, E. R. & Ornitz, E. M. *Autismo e outros atrasos no desenvolvimento* - uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), p. 54-63, 1992.

WANG, Margaret, Gorden PORTER & Mel. AINSCOW(1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS:

Decreto-Lei 3/2008 de 07/01.

Decreto-Lei 319/91 de 23/08.

Lei de Bases do Sistema Educativo**,** nº 46/86 de 14/10

WEBGRAFIA

Sítios da internet Consultados:

(Correia, 2008)

http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=46317059A5344E3DE04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0), consultado em 21 de Julho 2011

(Barbosa, 2008) *http://jbarbo00.blogspot.com/2008/01/anlise-crtica-do-dec-lei-n-32008-nova.html*), consultado em 23 de Julho 2011.

(Correia e Rodrigues, 2008)

http://wwweducare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0), consultado em 25 de Julho 2011.

(Dr.ª Sofia Pedrosa, APPDA-Lisboa, 20 Setembro 2006)

http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/files/TEACCH.ppt, consultado em 30 de Julho.
Howard Gardner (Entrevista cedida pela revista Pátio – Ed. Artes Médicas), consultada em 30 de Julho de 2011

http://www.abrae.com.br/entrevistas/entr_gar.htm, consultado em 2 de Agosto 2011.

(American Psychological Association Citation Style – APA)

http://www.anpad.org.br/rac/rac_guia_apa.pdf

http://www.apastyle.org/,consultado em 18 de Julho de 2011

Apêndices

Apêndice 1

Guião da Entrevista às Professoras Especializadas da UIE-A

Entrevista
à
Coordenadora da Unidade

1. Como surgiu a Unidade de Intervenção Especializada de Autismo, na Escola Nª Senhora da Conceição em Guimarães.

2. De que maneira, pensa que esta Unidade, contribui para a inclusão das crianças com PEA no meio escolar. Porquê?

3. Qual o modelo que é utilizado nesta Unidade de Intervenção Educativa Especializada de Autismo? Em que é que consiste?

Apêndice 2

Inquérito aos Profissionais da UIE-A Guimarães

O presente questionário insere-se na elaboração do Projecto da Pós – Graduação em Educação Especial – domínio Cognitivo e Motor, do ISCIA - Baião.

Destina-se, a averiguar a percepção dos profissionais, face à contribuição da UIE-A na inclusão das crianças, com PEA, no meio escolar. Para esse efeito a sua colaboração é fundamental.

Os dados pedidos no questionário estão sujeitos a total sigilo e confidencialidade e destinam-se ao estudo acima referido.

QUESTIONÁRIO

1.1 Idade [_____] Sexo: M ☐ F ☐

1.2 Habilitações Literárias _____

1.3 Tempo de serviço? _____ (Anos)

1.4 Durante o percurso profissional recebeu alguma formação sobre "Autismo"?

Sim [__] Não [__]

De que tipo?

Formação inicial [__]

Acções de Formação [__]

Pós – Graduação [__]

Mestrado [__] Outros ? _____

_____

_____

1.5 Há quanto tempo trabalha na UIE-A e qual o seu grau de satisfação em relação à Unidade?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

1.6 De que maneira, pensa que esta Unidade, contribui para a inclusão das crianças com PEA no meio escolar? Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

1.7 Com base no ensino estruturado, a aplicação do Modelo TEACCH nesta Unidade, melhora a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA? Em que medida?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 3

Inquérito aos Pais dos alunos com PEA que frequentam a UIE

O presente questionário insere-se na elaboração do Projecto da Pós – Graduação em Educação Especial – domínio Cognitivo e Motor, do ISCIA - Baião.

Destina-se, a averiguar o grau de satisfação dos Pais, em relação à frequência do seu filho nesta Unidade de Intervenção Especializada de Autismo. Para esse efeito a sua colaboração é fundamental.

Os dados pedidos no questionário estão sujeitos a total sigilo e confidencialidade e destinam-se ao estudo acima referido.

QUESTIONÁRIO

1.1 Idade [_____] Sexo: M ☐ F ☐

1.2 Habilitações Literárias _____

1.3 N.º de filhos_____ Idades_____

1.4 Profissão_____

1.5 Concelho de Residência_____

1.6 Qual é o seu grau de satisfação em relação à Unidade de Intervenção Especializada – Autismo, que o seu filho frequenta? Justifique.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

1.7 Quais os aspectos mais positivos, que maior satisfação lhe provocam, relativamente à evolução Global do seu filho, no contexto da Unidade.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

1.8 Quais os aspectos que gostaria de ver desenvolvidos nesta Unidade?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

1.9 Porque é que escolheu esta Unidade?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 4

Inquérito aos Professores do Ensino Regular do Agrupamento

Pré-Teste do inquérito

Depois de concluído o inquérito por questionário seleccionei uma amostra de 10 professores que trabalham noutros agrupamentos e que trabalham no ensino regular, no sentido de aferir o inquérito que efectuei. Ao entregar estes inquéritos alertei os colegas para a importância dos seus comentários ao inquérito e às suas perguntas, assim como da pertinência de cada pergunta e as opções que poderia alterar ou incluir neste questionário. Por estes motivos optei por incluir espaços para comentários dos inquiridos. Este pré-teste tinha como objectivo principal a validação do inquérito, a clareza, a compreensão dos inquiridos e pertinência das questões.

Com este questionário pretende-se recolher informação da opinião dos professores do agrupamento sobre a integração/ inclusão das crianças com autismo nas classes regulares na escola. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação, especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. Este inquérito é anónimo. Obrigado pela colaboração

Primeira parte

Atenção: Se não concordar com alguma questão ou com as opções de resposta, escreva por baixo de cada pergunta a sua opinião. A sua opinião é muito importante. Obrigado.

1 – Qual a sua idade?

< 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ >50 ☐

2 – Sexo a que pertence?

Masculino _____☐ Feminino _____☐

3 – Professor:

Professor do Q.E. ☐ Professor de Q.A. ☐ Professor contratado ☐

4 – Qual o seu grau académico?
Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestre ☐ Doutor ☐

5 – Tem formação especializada em Educação Especial? Sim ☐ Não ☐

6 – Anos de docência:
<3 anos ☐ 3 a 10 anos ☐ 11 a 25 anos ☐ >25 anos

7 – Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a integração/ inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?
Sim ☐ Não ☐

8 – Após o seu curso frequentou alguma formação, relacionada com a Integração/ Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?
Sim ☐ Não ☐

Segunda parte

Assinale com ✖ a opção escolhida.

1 – Tem conhecimento da existência de uma Unidade de Autismo, no agrupamento de que faz parte a sua escola:

Algum	Nenhum

2 – Se respondeu sim à resposta anterior. Qual a importância que atribui à existência de uma Unidade de Autismo) neste agrupamento:

Nenhuma	Razoável	Muita

3 – Na sua opinião a Unidade de Ensino Estruturado contribui para a integração das crianças com autismo no meio escolar:

Discordo	Concordo	Concordo Bastante

4 – Uma Unidade de Ensino estruturado de autismo deve encontrar-se inserida numa escola de ensino regular:

Discordo	Concordo	Concordo Bastante

5 – Os alunos com Perturbações do Espectro Autista devem frequentar uma Unidade de Ensino estruturado:

Discordo	Concordo	Concordo Bastante

6 – Na sua opinião a inclusão/ integração de crianças com autismo na sala de aula é:

Pouco vantajosa	Vantajosa	Bastante vantajosa

7 – O conhecimento das características das crianças com autismo, por parte dos Professores do ensino regular, para o processo de inclusão é:

Pouco	Importante	Bastante

Importante		Importante

8 – A permanência da criança autista na sala de aula é na sua opinião uma integração:

Pouco Importante	Importante	Bastante Importante

9 – Este "tipo" de crianças deviam frequentar a sala de aula:

Nunca	De vez em quando	Sempre

10 – Na sua opinião os alunos com síndroma de autismo deviam permanecer na sala acompanhados pelo professor da Educação Especial:

Discordo	Concordo	Concordo Bastante

11 – Na sua opinião os alunos ditos "normais" podem ser prejudicados pela presença dos alunos com síndrome autista na sala de aula:

Discordo	Concordo	Concordo Bastante

12 – Os alunos ditos "normais" da escola de Ensino Regular interagem com os alunos autistas:

Nada	Pouco	Razoável	Bastante	Muito

13 – Na sua escola pratica-se frequentemente a inclusão/ integração e da maneira mais correcta:

Discordo	Concordo	Concordo Bastante

14 - Se não entendeu alguma questão ou se tiver alguma outra sugestão a dar sobre este questionário escreva aqui:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela sua colaboração

Após a recolha e posterior análise destes inquéritos, resolvemos efectuar algumas alterações, umas devido a algumas sugestões que foram incluídas nas respostas, outras devido a um aperfeiçoamento deste questionário. Foram incluídas novas questões que achamos pertinentes para este estudo, alteramos algumas e as opções de resposta. Também resolvemos colocar uma questão aberta no final deste inquérito. Esta questão tem com objectivos obter informações mais ricas e detalhados nos resultados a obter, assim com uma maneira de auxiliar as respostas a obter nas perguntas fechadas. O inquérito final e distribuído aos professores da amostra a estudar ficou com a apresentação que se segue.

Com este questionário pretende-se recolher informação da opinião dos professores do agrupamento sobre a integração/ inclusão das crianças com autismo nas classes regulares na escola. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação, especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. Este inquérito é anónimo. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração

Primeira parte

1 – Qual a sua idade?

< 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ >50 ☐

2 – Sexo a que pertence?

Masculino _____☐ Feminino _____☐

3 – Professor:

Professor do Q.E. ☐ Professor de Q.A. ☐ Professor contratado ☐

4 – Qual o seu grau académico?

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestre ☐ Doutor ☐

5 – Tem formação especializada em Educação Especial? Sim ☐ Não ☐

6 – Anos de docência:

<3 anos ☐ 3 a 10 anos ☐ 11 a 25 anos ☐ >25 anos

7 – Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o preparasse para a integração/ inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?

Sim ☐ Não ☐

8 – Após o seu curso frequentou acções de formação contínua, relacionadas com a Integração/ Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?

Sim ☐ Não ☐

Segunda parte

Assinale com ✖ a opção escolhida

1 – Tem conhecimento da existência de uma UIE.A (Unidade de Intervenção Educativa de Ensino Estruturado de Autismo) neste agrupamento:

Sim	Não

2 – Se respondeu sim à resposta anterior. Qual a importância que atribui à existência de uma UIE.A (Unidade de Intervenção Educativa de Autismo) neste agrupamento:

Nenhuma	Pouca	Razoável	Bastante	Muita

3 – Tem conhecimento sobre o que é o ensino estruturado, Modelo «Teacch»:

Sim	Não

4 – Na sua opinião a Unidade de Ensino Estruturado contribui para a integração das crianças com autismo no meio escolar:

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Totalmente

5 – Uma Unidade de Ensino estruturado Modelo «Teacch» deve encontrar-se inserida numa escola de ensino regular:

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Totalmente

6 – Os alunos com Perturbações do Espectro Autista devem frequentar uma Unidade de Ensino estruturado Modelo «Teacch»:

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Totalmente

7 – Na sua opinião a inclusão/ integração de crianças com autismo na sala de aula é:

Nada vantajosa	Pouco vantajosa	Vantajosa	Bastante vantajosa	Muito vantajosa

8 – O conhecimento das características das crianças com autismo, por parte dos Professores do ensino regular, para o processo de inclusão é:

Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	Muito Importante

9 – A permanência da criança autista na sala de aula é na sua opinião:

Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	Muito Importante

10 – Estas crianças deviam frequentar a sala de aula:

Nunca	Esporadicamente	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente

11 – Relativamente ao período de frequência que assinalou considera-o:

Muito insuficiente	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom

12 – Na sua opinião os alunos deviam permanecer na sala acompanhados pelo professor da Educação Especial:

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Totalmente

13 – Na sua opinião os alunos ditos "normais" podem ser prejudicados pela presença dos discentes com síndrome autista:

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Totalmente

14 – Os alunos da escola interagem com os alunos autistas:

Nada	Pouco	Razoável	Bastante	Muito

15 – Na sua escola pratica-se a inclusão/ integração

Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Totalmente

16 – Se tem mais alguma coisa a acrescentar, escreva

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Peço que verifique se respondeu a todas as questões.

Agradeço a sua participação no preenchimento deste questionário.