

Introdução

“ A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados, só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam. Os desafios/problemas que os contextos e os seus actores desencadeiam serão agarrados/resolvidos de forma diferente e mais eficazmente, se envolverem os principais interessados e os ambientes em que surgiram, mobilizando e gerando os recursos necessários e adequados” (Roldão, 2003:130).

A presente pesquisa surgiu da necessidade de dar continuidade a um pedido que o grupo de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha, da qual fazendo parte, fez no ano lectivo 2007/2008, nomeadamente a criação de uma Unidade de Ensino Estruturado. Não existindo uma Unidade no concelho de Caldas da Rainha, consideramos pertinente fazer novamente um levantamento da existência de crianças com necessidades educativas especiais, com Perturbação Espectro do Autismo.

De acordo com o número considerável de crianças a viver neste concelho, consideramos pertinente fazer um levantamento da opinião das famílias e dos docentes que trabalham ou não com esta problemática, tendo como grande objectivo a implementação de uma Unidade de Ensino Estruturado.

Este estudo surgiu fruto de algumas interrogações que na nossa prática educativa fomos colocando ao longo dos anos.

A educação de alunos com a Perturbação Espectro do Autismo coloca muitos desafios à escola e aos profissionais que com eles trabalham. Um dos maiores desafios que se coloca na educação destes alunos é o de *“...lhes proporcionar experiências de aprendizagem significativas: sejam similares aos dos seus colegas sem Necessidades Educativas Especiais; respondam às necessidades de aprendizagem de cada aluno; sejam realizadas nos contextos naturais, incluindo o contexto da sala de aula/actividades”* (Capucho, 2008: 6).

A educação inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em educação. No mundo do individualismo e da competição individual sempre frenética e usando por vezes estratégias pouco éticas para si e para os outros, é muito difícil pensar e falar numa sociedade mais humana. Esta quase incapacidade de assumir e integrar a diferença, a nossa e a dos outros, com profundas raízes culturais, tem sido ao longo do tempo, o factor desencadeado das enormes atrocidades que têm sido feitas aos diferentes. A tendência normalizadora da sociedade e as leis que para isso inventa, tem

marginalizado e continua a excluir uma boa parte dos seus cidadãos, sempre em nome de grandes princípios que dão grandes oportunidades aos que os estipulam (Sanches, 2005).

Querendo caminhar para uma escola inclusiva, é importante começarmos a questionar as nossas práticas e reflectir sobre elas, partilharmos saberes e experiências que nos permitam evoluir enquanto educadores. Cada vez mais os professores recebem nas suas salas alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre os quais os alunos com Perturbação Espectro do Autismo, e não se trata apenas de receber a sua matrícula como diz a Lei.

É importante oferecer-lhes serviços e adoptar práticas educativas na sala de aula, construir o seu projecto, rever as nossas posturas e construir uma nova filosofia educacional (Curry, 2004).

O professor, peça fundamental neste processo, *“...não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”* (Curry, 2004:17). A sua função não é exclusivamente a de ensinar, mas deve estar disponível para ajudar, conversar, apoiar, educar, “amar” e assim contribuir para a inclusão de todos os seus alunos.

Os estudos anteriores têm revelado que as crianças com Necessidades Educativas Especiais beneficiam em termos de desenvolvimento quando integrados nos Jardins de Infância. Esta é uma oportunidade de contribuirmos para um melhor conhecimento sobre essa mesma realidade e obtermos dados que possam orientar os professores na sua prática educativa futura.

Actualmente, em pleno século XXI, cabe aos educadores assegurar que todas as crianças recebem uma educação de qualidade apropriada, digna e adequada às suas necessidades. Ensinar é proporcionar a apropriação de saberes, criando situações aos alunos, sendo o professor facilitador deste processo. Para que tal seja possível e bem sucedido, o professor precisa estar atento aos alunos com quem trabalha. O processo de inclusão começa no momento em que se presta atenção, em que se olha e vê a criança. Se o aluno é diferente e o professor não estiver atento e não adequar o processo ensino/aprendizagem às necessidades do aluno, este está em risco de exclusão (Rodrigues, 2006).

A inclusão de crianças em situação de deficiência não constituiu tarefa fácil não só devido às estruturas pouco adequadas, mas também devido à falta de sensibilização

da população escolar relativamente à partilha de vida com estas crianças. Numa perspectiva de inclusão é pressuposto que a criança/aluno em situação de deficiência, o grupo, a escola e a comunidade colaborem mutuamente. Esta colaboração depende do esforço conjunto de todos (Ainscow, 1995).

A escola inclusiva preocupada em desenvolver trabalhos voltados para os princípios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, viabiliza a possibilidade de se abrir para a diferença, de aprender a conviver com as mudanças e não olhar para as crianças sob o véu do fracasso. As escolas de qualidade têm necessariamente de se abrirem às diferenças e para todos os alunos. Os alunos devem ser respeitados e reconhecidos nas suas diferenças (Roldão, 2003).

A realização de trabalhos de investigação que abarcam todo o processo da inclusão escolar, estão cada vez mais presentes na nossa realidade, com o intuito de melhor compreender e possibilitar acções responsáveis junto ao percurso educacional de crianças com deficiência.

Na escola inclusiva parte-se do princípio que a diversidade é um aspecto enriquecedor de um grupo. As necessidades educativas especiais fazem parte da escola de todos nós, e assim, as respostas que encontrarmos para alguns podem beneficiar a todos. Os cidadãos com deficiência foram durante muito tempo postos de parte, ou seja, excluídos pela sociedade e só passados muitos anos os seus direitos foram reconhecidos e implementados (Rodrigues, 2006).

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendam juntos quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva construída em função dos contextos de pertença dos alunos à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir, e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física (Sanches, 2005).

De acordo com Sanches (2005:128) *“A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização numa dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor*

de apoio educativo em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje, na sua escola e na sua sala de aula”.

Segundo Pereira (1996), as crianças com Perturbação do Espectro Autista são portadores de uma cultura própria que afecta a forma como se alimentam, se vestem, se divertem, usam o seu tempo de lazer, entendem o mundo que os rodeia e comunicam com os outros; assim sendo, o autismo funciona como uma cultura sob a perspectiva que ele produz padrões de comportamento característicos previsíveis nas pessoas sob esta condição, com base nesta característica tão particular destes alunos.

Ao falarmos de inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista, temos de ter consciência de que a ênfase irá recair sobre a forma de aprender meios para comunicar, formas de estruturar o ambiente educativo de maneira a que o ensino nestes alunos seja o mais consistente e previsível. O ensino eficaz implica que o professor tenha especial atenção aos comportamentos, bem como as expectativas claras das regras (Pereira, 1996).

Segundo Pereira (2005), após detectada a perturbação, começam a fazer-se sentir as dificuldades e os problemas por parte de toda a equipa multidisciplinar e nomeadamente pelos pais das crianças com Perturbações do Espectro Autista. No início de toda a intervenção premente em todo este processo é imprescindível que os pais e toda a família conheçam a importância da sua participação em todo o processo.

No processo inclusivo com a aplicação da metodologia Teacch leva a que o professor seja um intérprete transcultural, alguém que entende ambas as culturas e é capaz de traduzir as expectativas e procedimentos de um ambiente não autístico para uma criança com autismo, contudo não deve descuidar a extrema importância da participação dos pais em todo este processo (Pereira, 2005).

O Modelo Teacch apresenta-se como um conjunto de estratégias facilitadoras à comunicação, trazendo vantagens especiais para todas as idades e níveis de inteligência no autismo, preservando a individualização do aluno e favorecendo o seu processo de inclusão. De acordo com Roque (1994), o professor ao aplicar este modelo deve fazê-lo de forma lúdica e alternar o dever com a recompensa e o descanso/descontracção, privilegiando o estímulo visual como via de comunicação e rotina no seu dia-a-dia. Como refere Schoopler et al (1990) neste modelo, o programa pedagógico a aplicar a estas crianças deve ser estruturado e todas as actividades devem ser orientadas no que diz respeito às relações sociais e ao quotidiano específico de

cada aluno com Perturbação do Espectro Autista. Para este autor, o Programa Teacch assenta em diversos princípios orientadores estabelecidos numa perspectiva educacional e é orientado para o ensino das capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social, centrando-se nas áreas fortes da criança com Perturbação do Espectro Autista como sejam o processamento visual, a memorização da rotina e os interesses especiais que devem ter em atenção as necessidades da criança. Ambientes estruturados verificaram-se mais positivos para estas crianças, pois era notório a sua melhor adaptação noutros ambientes: escolares, sociais, familiares (Shoopler, Kinsbourne, Reichler, 1971 cit in Schoopler et al, 1990).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro e a sua alteração – Lei nº 21/2008 visa enquadrar o atendimento às crianças e jovens com Perturbação do Espectro Autista nas Unidades de Ensino Estruturado de forma a incluir junto dos seus colegas e turmas a que pertencem. O Ensino Estruturado consiste num dos modelos mais importantes, o Modelo Teacch, que tem sido utilizado em Portugal desde 1996, como resposta educativa aos alunos com Perturbações do Espectro Autista.

As Unidades de Ensino Estruturado são essencialmente um recurso pedagógico especializado, uma resposta educativa adequada utilizada pelas escolas e agrupamentos com vista à inclusão dos alunos com Perturbações do Espectro Autista (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008).

De acordo com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008), estas Unidades de Ensino visam apoiar a inclusão no ensino regular das crianças e jovens com Perturbação do Espectro Autista, em parceria com as estruturas da comunidade no que se prende com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho e ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo.

Criar uma Unidade de Ensino Estruturado no concelho de Caldas da Rainha, seria então de extrema importância sempre que os alunos com Perturbação do Espectro Autista necessitem de respostas educativas diferenciadas, e que lhes permitam uma maior inclusão e desenvolvimento sociocultural e autonomia. Estas Unidades sustentam nos alunos as suas áreas fortes, permitindo assim estimular a aprendizagem e colmatar as inúmeras dificuldades que estas crianças apresentam (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008).

Foi essencial contar com a colaboração da família, os órgãos de gestão dos agrupamentos, os docentes de educação especial, parcerias com os docentes do conselho de turma e outros técnicos pertencentes ao agrupamento ou a outros serviços ou instituições que com o Agrupamento estabeleçam protocolos (Marques, 2000).

Foi neste contexto que no nosso estudo pretendemos estudar as Percepções dos Pais e Professores face a uma criança com Perturbação do Espectro Autista, com a finalidade de criar uma Unidade de Ensino Estruturado no Concelho de Caldas da Rainha.

A escolha deste tema resultou do facto de esta ser uma problemática que está presente no dia a dia dos professores e dos pais que fazem parte do grupo de estudo, onde é notória a dificuldade com que uns e outros se debatem diariamente para resolver de forma eficaz os problemas que vão surgindo, tendo como linha orientadora o caminho rumo ao sucesso inclusivo. Assim, pensamos que com o envolvimento neste estudo tanto por parte dos professores como por parte dos pais, bem como com a posterior divulgação dos resultados, venha a contribuir para uma reflexão mais consciente, geradora de algumas mudanças e fundamentalmente, criar uma Unidade de Ensino Estruturado.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I – INCLUSÃO

“O direito à Educação e ao Ensino são direitos fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa, a qual determina que incumbe ao Estado, na realização da política de ensino, promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o Ensino Especial, quando necessário” (Costa, 2009).

1. Educação Especial em Portugal

De 1915, ano da criação do primeiro Instituto Médico - Pedagógico para observação e encaminhamento de «anormais» vindos da Casa Pia de Lisboa pelo director da mesma Casa, Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, no edifício de Santa Isabel, em Lisboa, e de 1930, ano da criação da primeira classe pública do «Ensino Especial de anormais» 1, e até 1991, ano da publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, introduzindo oficialmente o conceito de necessidades educativas especiais e estabelecendo processos de integração/normalização e de instrumentos de pedagogia diferenciada na educação daquelas crianças, decorrem 81 anos de evolução, quer nas representações sociais e legais da deficiência, quer na consequente abordagem metodológica à educação de crianças com problemas e/ou deficientes.

Poderemos sintetizar esta evolução como *“o processo lento da construção social da aceitação do ser em dificuldades e/ou deficiente como um ser potencialmente capaz de desenvolver-se e ser útil à sociedade”*, (Loureiro, 1981:45, cit. in Ferreira, 2003), com a consequente *“passagem de uma educação segregada e institucionalizada a uma educação praticada no seio dos pares ditos normais”* (Vidal, 1993: 28). Esta evolução tem marcos teóricos, marcos legais e representações sociais. Os marcos teóricos são importados da investigação e da prática internacional. Os marcos legais e as representações sociais têm como horizonte a realidade portuguesa (Ferreira, 2003).

Em Portugal as respostas educativas destinadas a enfrentar os problemas dos alunos com deficiência ou com NEE, iniciaram-se a nível nacional, em meados dos anos 70 e, desde então, têm-se multiplicado os recursos humanos, os diferentes tipos de serviços e de recursos, a oferta de formação especializada e a disponibilização de meios financeiros (essencialmente para escolas especiais). Mas foi necessário esperar pelo pós 25 de Abril de 1974 para os deficientes verem reconhecidos os seus direitos em matéria de auxílios económicos para material escolar, alojamento, alimentação e transportes, no âmbito de uma sociedade democrática que procura oferecer a todos os alunos, pelo

menos, igualdade de acesso à escola, uma vez que o Decreto 34 que criava o Instituto de Acção Social Escolar e tais benefícios sociais só abrangia os alunos do Ciclo Preparatório e os do Ensino Secundário (Ferreira, 2003).

Em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14/10, consagra a educação especial como modalidade especial de educação escolar (artigo 16º) definindo os seus objectivos (artigo 17º), a sua organização (artigo 18º), as medidas de apoio e complemento educativo (artigo 24º), «os complementos pedagógicos de modo positivamente diferenciados» (artigo 25º), o apoio psicológico e a orientação escolar e profissional (artº 26º), as medidas de acção social escolar (artigo 27º) e os apoios à saúde escolar (artigo 28º).

Em 1991 o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23/8, cria, finalmente, os instrumentos legais para a diferenciação curricular na educação de crianças não já deficientes mas com «*necessidades educativas especiais*». Explica-se no preâmbulo que o primeiro conceito deve ser substituído pelo segundo porque: “*A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos». Note-se que o autor material do Decreto-Lei parece querer invocar a autoria da introdução do conceito, direito que não tem, pois tal conceito já havia sido usado, na linguagem formal-legal, pelo menos em 1988 (se não antes).*”

O Decreto-Lei é particularmente relevante na distinção entre apoio a crianças com necessidades educativas especiais e ensino especial, traduzindo este no recurso a condições especiais de matrícula e frequência e em currículos escolares próprios ou a currículos alternativos, mediante o diagnóstico e prognóstico estabelecidos num plano educativo individual e num programa educativo individual de intervenção. No entanto, a eficácia destes recursos carece de uma análise aprofundada, realizada à luz dos problemas que actualmente se enfrentam – insucesso e abandono escolar, absentismo, baixa qualificação profissional (Ferreira, 2003).

A escolaridade obrigatória passou a abranger todos os que tivessem idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos de idade, independentemente das suas competências ou limitações. Esta determinação está consagrada sob a forma de Decreto-Lei no n.º 319/ 91, onde se proclama a «ESCOLA PARA TODOS» (Zêzere, 2002).

Em 2008, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, é revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e

cooperativo, a fim de serem criadas condições que respondam adequadamente aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Costa, 2009).

Consideramos que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a acção das escolas regulares e das respectivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial – acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa, 2009).

Se acrescentarmos a estes factos a crescente presença em Portugal de crianças oriundas de outros países, o aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos, a premência com que se coloca a transição para uma vida activa de jovens com baixa escolaridade e as dificuldades com que se defrontam os adolescentes face aos riscos da HIV/SIDA, da gravidez prematura e da toxicod dependência, verificamos que esta multiplicidade de problemas exigem uma multiplicidade de respostas que para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de uma Escola Inclusiva para Todos que constitua o vértice das acções a desencadear a nível interdepartamental e inter e trans-profissional. A educação inclusiva coloca maiores exigências e renovados desafios à escola e aos professores, pelo que estes precisam de apoio nos seus esforços para efectivamente implementarem um currículo que responda às características e necessidades de todos os alunos. Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio (Costa, 2009).

Zêzere (2002) diz que só modificando atitudes será possível, talvez, percorrer o caminho do desenvolvimento de forma mais consistente. Esta procura – dar significado à diferença – ainda hoje se mantém como uma procura incessante.

Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais

curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante (Costa, 2009.)

A Instituição Escola demorou mas acabou finalmente por assumir pelo menos no plano formal aquilo a que se propôs desde o início do século XX, ser ela a promotora da tão clamada «Igualdade de Oportunidades». Promover a igualdade de oportunidades não é de facto dar o mesmo a todos, mas antes, dar a cada um aquilo que lhe faz falta. Este termo tão mal compreendido e tão mal interpretado, é um dos pilares fundamentais da construção do Estado que se quer Democrático, fundado em princípios consignados nos Direitos Humanos, Civis, Políticos, Religiosos e Sociais (Zêzere, 2002).

Rodrigues (2003) apresenta as três principais barreiras à inclusão referidas pelos docentes portugueses. São elas a falta de formação para levar a cabo práticas inclusivas, a carência de recursos e por fim a ausência de mudanças estruturais na escola que promovam as inovações. Diz ainda que um dos aspectos que caracteriza a situação actual de Portugal é a falta de regras precisas, o que origina uma grande variedade de situações e um enorme fosso entre o que é estabelecido nas leis e a prática.

1.1– Educação Inclusiva

“A Inclusão de alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais ou em situação de deficiência apresenta inúmeras questões à escola, nem sempre fáceis de resolver, por muito que a investigação sobre essas questões e a própria Legislação apontem para respostas que possam parecer óbvias” (Silva, 2008).

A Educação Inclusiva tem constituído ao longo dos tempos, um tema de preocupação por parte da comunidade internacional, pelo que importa fazer referência a alguns dos mais importantes documentos produzidos por diferentes organizações internacionais que contribuíram e foram decisivos para o desenvolvimento de determinados princípios orientadores, e que de alguma forma, têm vindo a ser adoptados pela ordem jurídica de vários países (Costa, 2009).

Numa perspectiva cronológica importa referir a Convenção Sobre os Direitos da Criança, adoptada em 1989 pela Assembleia-geral das Nações Unidas e ratificada por mais de 150 países. Em 1990, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos

declara que devem ser tomadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a todas as pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em 1993 as Nações Unidas adoptam as “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, onde participaram diferentes países do mundo, tendo sido proclamado que as crianças com deficiência devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas regulares de educação.

A Declaração de Salamanca, aprovada em Julho de 1994 por noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, constitui um documento fulcral na evolução e implementação dos princípios e políticas na área das necessidades educativas especiais. No seu texto é reconhecida a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação. Neste contexto, a Declaração de Salamanca apela a todos os governos a adoptarem o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo, bem como a incentivarem à participação dos pais e das organizações de pessoas com deficiência, ou a garantirem que os programas de formação de professores incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (Costa, 2009).

Uma dezena de instrumentos e de documentos internacionais defende o princípio da Educação Inclusiva: A Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas em 1989, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, para responder às necessidades educativas fundamentais em 1990 e o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes em 1993. Hoje, a Declaração de Salamanca e o Quadro de Acção para as Necessidades Educativas Especiais constituem o apelo mais claro e inequívoco à educação inclusiva, reforçando as ideias já expressas em muitos documentos internacionais.

Mas a partir de 1994, ou seja, a partir da Declaração de Salamanca, e com a igualdade de acesso ao ensino regular sem discriminações, as crianças e jovens com deficiência melhoraram as suas perspectivas em termos sociais relativamente à educação. Esta Declaração, assinada por representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal, constitui um marco na Educação/Escola inclusiva. O conceito de NEE refere-se deste modo às crianças ou jovens que possuem necessidades derivadas de

deficiência e/ou dificuldades escolares, competindo à escola regular educar e encontrar respostas adequadas a cada caso.

Foi assinada em Nova Iorque a 30 de Março de 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Organização das Nações Unidas (ONU), composta por 40 artigos e recebeu o parecer positivo de pelo menos 192 países. A Convenção visava proibir a discriminação das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida e obrigava os governos a adoptar medidas específicas nesse sentido. Todos os países europeus têm vindo a adaptar a Educação Especial de acordo com os princípios da normalização, integração e inclusão (Costa, 2009).

Caberá às escolas regulares, responsabilidades acrescidas no atendimento a crianças com NEE mas continuam ainda por criar as estruturas sólidas que sustentem e enquadrem a sua acção. Deste modo o apoio técnico deficitário e o número insuficiente de professores especializados em Educação Especial, bem como a generalizada falta de formação do professor do ensino regular para responder com eficácia às necessidades educativas da criança, constituem factores limitativos do sucesso de integração. (Correia, 1997).

No que respeita à organização escolar, ela deve ser flexível para permitir adoptar formas organizativas que favoreçam o alcance dos fins educativos nos centros e grupos escolares, à margem de estereótipos, e estar ao serviço de fins educativos (Ferreira, 2003).

Deste modo colocam-se diferentes desafios ao sistema escolar. As mesmas devem encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam graves incapacidades, dando assim origem ao conceito de escola inclusiva.

Sendo assim, uma escola inclusiva é aquela que tem em conta que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. *“As escolas inclusivas 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.”* (Correia, 1997:89).

Deste modo é fundamental para a prática inclusiva a estabilidade e formação adequada do corpo docente, a colaboração entre família/escola e a comunidade, os serviços de educação especial, o trabalho em equipas multidisciplinares e a

implementação de um conjunto de estratégias de ensino diversificado sendo necessário os recursos humanos, materiais e físicos numa filosofia de escola para todos.

Correia (1997:165) refere que a educação inclusiva é o *“direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiência que possuam, frequentarem as escolas da sua área – as mesmas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência – e o conseqüente direito de viverem na sua família e de participarem na sua comunidade.”*

Segundo Ainscow (1997) implícita a esta orientação está, conseqüentemente, uma mudança fundamental no que respeita às formas como são encaradas as dificuldades educativas. Esta mudança de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim, responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças. Assim sendo, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias, destinadas a criar um ambiente mais rico para todos.

Para que esta intervenção se estabeleça de forma coordenada, para que seja claramente definido o papel de cada interveniente, para que os pais sejam ouvidos nas decisões a tomar e sejam chamados a nelas participar, é indispensável que o conjunto de medidas a tomar fique registado num documento que constitui o plano educativo do aluno. Este programa elaborado em conjunto entre a escola, a família e todos os técnicos que nele participam, facilitará a inclusão, cujo objectivo é a interiorização por parte da criança, das regras, tarefas e programa adaptado que lhe permitirão desenvolver a sua autonomia social e pessoal, bem como as aprendizagens (Correia, 1997).

Toda a informação dos direitos e deveres da criança permite uma consciencialização de todos os elementos envolventes, facilitando uma inclusão que dê primazia à igualdade de direitos e oportunidades.

A inclusão deve ser entendida como fazendo parte dum combate mais alargado destinado a suplantar discursos e práticas de exclusão, assumindo-se contra a ideologia que quer ver cada indivíduo completamente separado e isolado. A inclusão tem em vista uma melhoria da instrução. Longe de ser uma disciplina marginal destinada a encontrar metodologias para escolarizar um grupo relativamente restrito de alunos num quadro escolar clássico, a inclusão constrói os fundamentos de uma abordagem que poderá conduzir à transformação do próprio sistema (Correia, 1997).

Actualmente um número cada vez maior de países trabalha no sentido de encontrar fórmulas integradas no que respeita ao desenvolvimento dos serviços sociais. A utilização de recursos humanos e financeiros disponíveis pode ser maximizada graças

a uma cooperação entre os sectores público e privado e abordando os problemas da exclusão segundo uma perspectiva de colaboração inter-sectorial. Neste novo cenário de colaboração internacional e inter-organizacional, a ideia de educação inclusiva está nos dias de hoje a influenciar a reforma do sistema educativo, bem como o desenvolvimento e a reorganização do ensino em geral num grande número de países.

Uma escola inclusiva pressupõe que o desenvolvimento organizacional da escola e o desenvolvimento profissional dos professores aconteçam em simultâneo e de forma interactiva. No que concerne à formação de professores, trata-se de favorecer a emergência de profissionais reflexivos e de promover uma cultura de colaboração entre professores que favoreça a experimentação de soluções singulares para a diversidade de necessidades educativas que surgem no contexto da educação para todos (Faria, 2010).

Uma conclusão recorrente dos estudos sobre a eficácia da educação inclusiva, ou seja, duma escola melhor para todos, revela que a liderança dos órgãos que gerem o agrupamento ou a escola e a cooperação entre os profissionais assumem um papel determinante. A assunção de uma filosofia inclusiva e a adopção de medidas em concordância com essa filosofia fazem certamente a diferença no desenvolvimento de uma educação inclusiva. Assim, os órgãos de gestão, nos seus diferentes níveis, bem como os órgãos de apoio técnico, devem ser agentes activos da política de inclusão. A formação destes órgãos de chefia deve ter presente o desenvolvimento de competências na cooperação entre os profissionais, na resolução dos problemas dos respectivos agrupamentos e escolas e no desenvolvimento das próprias instituições (Costa, 2009).

Muitos educadores em todo o mundo dizem que não há nada de novo na educação. Cury (2005) não pensa da mesma maneira e apresenta algumas ferramentas ou técnicas psicopedagógicas que podem ser aplicadas pelos professores e também pelos próprios pais. Estas técnicas vão contribuir para mudarmos para sempre a educação. Constituem o projecto escola da vida e podem gerar a educação dos nossos sonhos. Podem promover o sonho do construtivismo de Piaget, da arte de pensar de Vigotsky, das inteligências múltiplas de Gardner e da inteligência emocional de Goleman (Cury, 2005).

As técnicas do conceituado psiquiatra, psicoterapeuta e escritor não envolverão mudanças no ambiente físico e no material didáctico, mas no ambiente social e psíquico dos alunos e dos professores. A aplicação destas técnicas na escola dependerá do *“material humano: do treino dos professores e da mudança da cultura educacional”* (Cury, 2005:119),

tendo por objectivos a educação da emoção, a educação da auto-estima, o desenvolvimento da solidariedade, da tolerância, da segurança, do raciocínio, da capacidade de gerir os pensamentos, da habilidade de trabalhar perdas e frustrações sempre com o objectivo de formar pensadores.

Zêzere (2002:404) defende o conceito de NEE – Necessidade Educativa Especial. A sua maior virtude é assentar sobre a funcionalidade do próprio conceito, importando acima de tudo, o “estado funcional”, remetendo a sua análise para aquilo que todos os alunos esperam do sistema educativo, enquanto frequentam a Escola, ou seja, *“que efectivamente o atendimento pedagógico percebido tenha em atenção as características e particularidades e que os apoios e serviços se organizem de forma a chegarem onde são necessários”*.

A Inclusão não depende apenas da formação de professores, mas implementa-se mais facilmente se os professores que diariamente têm de organizar o ensino e a aprendizagem em função de todos os alunos, para além de estarem sensibilizados à questão da diferença, independentemente da sua etiologia, sentirem-se confiantes às respostas que podem pôr em prática. A Inclusão depende das respostas que a escola é capaz de organizar, as quais serão mais eficazes se houver formação que ajude o corpo docente a ponderá-las (Silva, 2008).

A profissão de professor exige: *“uma grande versatilidade, uma vez que se lhe pede que haja com autonomia, seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção junto dos alunos, de forma muito diferente e para que tal suceda, não basta uma formação académica, é necessária também uma formação profissional”* (Faria, 2010:13).

Há algumas condições a três níveis que devem realizar-se para que possa desenvolver-se um bom processo de Inclusão. Tais níveis são os do Projecto Educativo de Centro, o dos Professores da Escola e o dos Recursos e Meios Especializados (Ferreira 2003).

No primeiro nível, Projecto Educativo de Centro defende a necessidade da existência de um Projecto que contemple as necessidades de todos os alunos; a qualidade desse projecto, entendida como o seu grau de consenso; a vontade social da comunidade educativa para participar nesse projecto; o grau real de utilização desse projecto como guia da acção escolar; o grau de flexibilidade e diversidade, em termos curriculares, desse projecto; existência de uma organização escolar flexível que permita um tratamento dinâmico dos tempos, dos grupos e dos espaços; existência de um plano

de orientação educativa que inclua a atenção a grupos de alunos com necessidades educativas especiais.

No segundo nível, o dos Professores da Escola, sublinha-se a experiência prévia tanto em projectos de integração como, sobretudo, em trabalho de equipa; atitudes e expectativas dos professores-orientadores e de apoio à integração; nível de formação dos professores e estilo docente, nomeadamente na capacidade de adaptação aos alunos.

Num terceiro nível o mesmo autor defende, o dos recursos e meios especializados, *“reforçando a explicitação do procedimento a seguir para a detecção e tratamento de necessidades educativas especiais; existência de adaptações curriculares individuais, na medida em que facilitam a participação do aluno nas actividades de formação; existência dos recursos adequados para atender as necessidades educativas especiais”* (Ferreira, 2003:43).

1.2 – O Decreto-Lei N°3/2008

“Reconhece-se actualmente que se deve dar a cada um não só a oportunidade, mas a possibilidade real de se libertar da servidão da ignorância, pelo que se considera a educação émulo da liberdade, por promover simultaneamente a felicidade individual e o interesse colectivo” (Magalhães, 2006).

O Decreto-Lei n° 3/2008 de 17 de Janeiro define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às crianças com necessidades educativas especiais com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Diário da República, 1ªSérie-N°4-7 de Janeiro de 2008).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 redefiniu os apoios especializados a prestar no sistema educativo, para fazer face às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Com a implementação deste Decreto deixou de ser permitido que estes alunos fossem encaminhados para estabelecimentos de ensino especial, justificando com a promoção de uma “escola democrática e inclusiva”. Assim, estes seriam encaminhados

para estabelecimentos de ensino regular na rede pública e apoiados pontualmente por docentes do ensino especial (Costa, 2009).

Esta forma de apoio é completamente distinta do modelo de ensino em que estes alunos estavam integrados, nos estabelecimentos de ensino especial: turmas específicas, número reduzido de alunos, intervenções especializadas, relação de grande proximidade e ambientes não massificados. Foi no ambiente destes estabelecimentos que as crianças e jovens com características particulares de deficiência e diferença fizeram a sua aprendizagem. Retirar-lhes a possibilidade de continuarem no ambiente em que se encontram e impor-lhes na maioria dos casos, o reingresso no ensino regular (pois muitos deles já o haviam frequentado, tendo sido encaminhados para o ensino especial), obrigando-os a viver de novo uma experiência que não resultou, é algo que ninguém tem o direito de fazer pelo sofrimento e danos irreversíveis que isso lhes provocará de novo (Costa, 2009).

Adicionalmente este documento prevê que se passe a adoptar a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como referencial para a avaliação das crianças/jovens deficientes ou com necessidades de educação especial, restringindo o âmbito da aplicação de medidas especiais para alunos com “limitações especiais”, como são a surdez, cegueira ou baixa visão, autismo ou multideficiência. Esta classificação representa a exclusão de alunos que necessitariam do ensino especial, reduzindo numa percentagem bastante significativa o número de crianças assistidas.

O Decreto-Lei legitima também a já verificada redução do número de professores de educação especial, acaba com a redução do número de alunos por turma, nos casos em que estas tenham crianças com necessidades educativas especiais e impede o encaminhamento de alunos sinalizados durante o presente ano lectivo para as instituições de educação especial, independentemente do grau de deficiência (Decreto Lei 3/2008).

O presente Decreto-Lei define o modo como as escolas se devem organizar. Assim, as mesmas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações apropriadas relativas ao processo de ensino e aprendizagem de carácter organizativo e de funcionamento necessárias para responder adequadamente às crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

As medidas educativas previstas são:

- a) Apoio Pedagógico Acrescido;

- b) Adequações Curriculares Individuais;
- c) Adequações no Processo de Matrícula;
- d) Adequações no Processo de Avaliação;
- e) Currículo Específico Individual;
- f) Tecnologias de Apoio.

No artigo 25.º do decreto é feita uma referência às Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, constituindo esta uma resposta educativa especializada que pode ser desenvolvida nos agrupamentos de escolas que tenham um número considerável de alunos enquadráveis nesta problemática. As escolas ou agrupamento de escolas com unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as alterações necessárias quer nos espaços assim como nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo a implementar (Decreto Lei n.º 3/2008).

1.3- Estabelecimento de Redes Sociais

“ A ideia elementar de rede é bastante simples. Trata-se de uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e que podem multiplicar-se em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhes expandir-se em novas unidades ou manter-se em equilíbrio sustentável” (Mance, 1999:24).

O apoio social é considerado um dos factores intrapessoais, interpessoais e extra familiares que podem influenciar positivamente o comportamento funcional da família, sendo por isso um processo transaccional activo que faculta à mesma um leque de experiências e oportunidades. No entanto, este não pode ser entendido como a solução de todos os problemas que o agregado familiar terá de enfrentar. Todos os membros das redes formais e informais de apoio social devem ser interdependentes e a sua influência é bidireccional e transaccional através de troca de apoio (Sarmiento e Ribeiro, 2005).

O movimento associativo dos pais em Portugal tem vindo a assumir um papel cada vez mais preponderante. Antes de 1974 eram poucas as Associações de Pais existentes, sendo que quase todas estavam ligadas ao ensino particular. Mediante a transformação política desse ano e, com o desejo de participação que então se tornou

evidente, o movimento associativo em geral, e o de pais, em particular, foi crescendo, um pouco por todo o país. Mas só em 1977 é publicada a Lei nº7/77 que formalmente reconhece o direito e o dever dos pais, através das suas associações, no sentido de participarem no sistema educativo português.

Em 1985 é fundada a Confederação Nacional das Associações de Pais, uma estrutura confederada das associações de pais e encarregados de educação, sem fins lucrativos, cuja finalidade é a de congregar, coordenar, dinamizar, defender e representar a nível nacional o movimento associativo de pais e intervir como parceiro social junto dos órgãos de soberania, autoridades e instituições, por forma a possibilitar e facilitar o exercício do direito e cumprimento do dever que cabe aos pais e encarregados de educação, de orientarem e participarem activamente como primeiras figuras responsáveis na educação integral dos seus filhos e educandos (Ribeiro, 2003:61 cit. por Torres, 2008).

Outras acções que poderão promover a articulação parental na escola incluem modificações nas infra-estruturas escolares, concretamente mediante a criação de espaços próprios para atendimento das famílias, em horário que vão de encontro, dentro do possível, às suas necessidades; presença dos pais voluntários na sala de aula; envolvimento dos pais em actividades extra-curriculares na escola que tornem possível um contacto com professores que não esteja centrado nas temáticas escolares; preparação cuidada das reuniões com pais, individuais e colectivas, nas quais se apela ao seu envolvimento, com vista à resolução de eventuais dificuldades dos seus filhos; encorajamento da participação voluntária dos pais e envolvimento destes nos órgãos de gestão da própria escola (Menezes, 1999; Carvalho, 1999; Gonçalves, 1999, cit. por Ribeiro, 2003).

Refira-se que também o desenvolvimento de iniciativas de educação parental na escola poderá ser uma via para a efectivação de um diálogo mais produtivo entre este contexto e a família, desenvolvendo quer conhecimentos relacionados com os filhos, quer dando resposta a necessidades no âmbito da formação pessoal (Menezes, 1990; Pourtois, Desmet e Barras, 1994; Gonçalves, 1999 cit. por Ribeiro, 2003).

A Educação Parental implementada como objectivo de prevenir a ruptura entre a família, filhos e escola, mediante diálogo formativo, poderá contribuir grandemente para que aqueles dois contextos de vida da criança e jovem *“surjam como espaços cooperantes de desenvolvimento pessoal e social, onde se faz experiência e a aprendizagem variada,*

promotora dos direitos fundamentais da pessoa humana, através de uma maior igualização das oportunidades sociais” (Gonçalves, 1999:5, cit. por Torres, 2008).

Dunst (1995) (citado por Sarmiento e Ribeiro, 2005) considera que as características principais destas trocas dependem do tamanho da rede de contactos pessoais da família; do tipo de relacionamento e da frequência de contactos com membros da rede de apoio; da falta ou carência de apoio; do tipo e dimensão de apoios necessárias; da congruência entre o que existe e o que é necessário; da utilização por parte da família do apoio disponível; da disponibilidade dos membros das redes; da afinidade psicológica com os membros das redes; da reciprocidade entre os membros e a satisfação com o apoio mas sobretudo da colaboração solidária. As redes podem e devem ser percebidas como o resultado da rentabilização dos recursos existentes na comunidade a fim de multiplicar os recursos existentes na comunidade, o que vai ser importante no suporte a crianças com Perturbação Espectro do Autismo e suas famílias dada a sua especificidade e complexidade das suas características e necessidades.

A base para uma intervenção significativa e consequente é o conhecimento das motivações, interesses e necessidades dos diferentes elementos relacionados como os processos. A comunicação constitui assim um dos elementos fundamentais para o estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver em conjunto com os pais e onde as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre ambos serão a confiança e o respeito mútuos (Sarmiento et al., 2000).

É importante efectuar um diagnóstico precoce realizado por uma equipa transdisciplinar envolvendo todos os elementos que interagem com a criança (pais, técnicos de saúde, educação e outros julgados convenientes), a aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico e a planificação conjunta da intervenção, são fundamentais para melhorar a inclusão destas crianças e famílias na sociedade em que vivem (Marques, 2002).

A educação para todos, a educação inclusiva, não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é um assunto restrito aos profissionais de educação. O envolvimento e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação activa das famílias, da colaboração escola – família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas. Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, é algo de extremamente importante, pois sabe-se que a redução do stress das famílias está fortemente ligado à melhoria da qualidade das interações no contexto familiar e é

factor essencial ao sucesso educativo. Neste contexto não podemos igualmente esquecer que as famílias de grupos minoritários, excluídos ou marginalizados, experimentam elas próprias a discriminação, quer por parte da escola quer por parte da comunidade em geral (Costa, 2009).

Importa pois apoiar:

- ▶ A educação parental.
- ▶ A participação dos pais nos processos de decisão.
- ▶ A partilha de conhecimentos e experiências em relação aos filhos.
- ▶ A dinamização de redes de suporte família-a-família.
- ▶ O reforço da aprendizagem em contextos naturais.
- ▶ Os processos de matrícula e frequência, nomeadamente nas situações de transição de níveis de ensino e de encaminhamento para outros serviços.
- ▶ A formação dos agentes educativos da comunidade.

O ponto fulcral de todo o sistema consiste no factor humano, ou seja, nas opções das pessoas que actuam nos diferentes serviços, principalmente aqueles que tenham mais responsabilidades directas sobre o funcionamento das escolas. De facto, a adesão aos princípios da educação inclusiva e às implicações desses princípios nos procedimentos de organização, gestão e desenvolvimento da actividade escolar, repercute-se nas atitudes das pessoas que intervêm no processo educativo e na participação e aprendizagem de todos os alunos. Daqui decorre a importância dos critérios que presidem à selecção destes profissionais e à atenção dada à sua formação e actualização contínuas (Costa, 2009).

O envolvimento dos professores em todo o processo, desde a construção das actividades formativas até à sua avaliação, é essencial para a apropriação da formação pelos professores. Os professores devem perspectivar-se a si próprios e aos colegas como solucionadores de problemas (Faria, 2010).

2. A Criança Diferente

“Nos primeiros jogos de comunicação a mãe vocaliza ao mesmo tempo que imprime uma forma específica de afecto no discurso de modo a obter uma resposta do bebé (intuição maternal). O bebé partilha os mesmos sentimentos em relação a estas expressões: há uma regulação mútua de sentimentos que parece ser universal. O bebé integra uma “conversação” de sentimentos, um encontro de expressões que se designa de proto-conversação (Emoções expressas e percebidas activamente)” (Stern, 1992:87).

Segundo Stern (1992), um ser humano nasce com capacidade para comunicar sentimentos, interesses e intenções. É ao desenvolver estas capacidades inatas, através de interacções com a mãe (ou substituto) e outros, que um indivíduo se torna capaz de partilhar ideias e usar códigos.

A criança inicia a sua vida a partir de um estado de dependência total da sua mãe, ou substituta, por um lado o bebé traz consigo logo à nascença um conjunto de capacidades, como por exemplo, o olhar as expressões faciais quer de sorriso, quer de choro que facilitam o estabelecimento da relação humana. Os adultos estão preparados para responderem a esses sinais de forma adequada e consistente e, dessa forma, se iniciam as primeiras interacções sociais. É na sequência destas interacções e através da actividade perceptiva que se criam as condições necessárias que conduzem à formação das ligações parentais (Torres, 2008).

Concordando com Rutter (1985:349, cit. in Torres, 2008) *“o comportamento parental é influenciado por factores do próprio sujeito, nomeadamente a sua personalidade e a sua história de desenvolvimento, por factores ou características da própria criança, por factores do contexto social, pela rede de contactos sociais que a família integra e pela situação profissional dos membros da família”.*

A evolução dos estudos psicológicos sobre a inteligência e sobre a aprendizagem iria conduzir nas décadas seguintes à afirmação da educabilidade da criança diferente. Na década de 30 emergiria a psicologia gestaltista pondo em evidência o papel das estruturas internas do sujeito na organização do conhecimento. Ao contrário do behaviorismo, o gestaltismo afirmava como mais importante na organização do conhecimento a capacidade operatória do sujeito (Piaget, 1972 cit. in Ferreira, 2003).

Esta contradição entre behaviorismo e gestaltismo revelar-se-ia fundamental quer para o esclarecimento dos processos de construção do conhecimento, quer para o estabelecimento das condições de acção pedagógica já que só perante a emergência de

uma nova teoria psico-pedagógica tal contradição se resolveria. Tal teoria foi a cognitiva, também denominado construtivismo, que se desenvolveu a partir dos anos 40, e que deu um grande impulso à teoria da educabilidade do deficiente ao definir o princípio de que é graças à acção do sujeito e à interiorização dos resultados das acções que o ser humano se apropria do meio e se desenvolve a si próprio num processo permanente de auto estruturação.

Assim, a teoria cognitiva revelou-se o principal opositor ao determinismo da inteligência, ao mesmo tempo que um dos grandes representantes das teorias cognitivas, Piaget (1966 citado por Ferreira, 2003), fazia da socialização um dos principais factores de desenvolvimento do sujeito. Esta teoria trazia assim como contributos essenciais: 1) que o desenvolvimento do sujeito só é possível pela sua acção sobre a realidade física ou intelectual; e 2) que esse desenvolvimento é tanto maior quanto mais estimulante for o meio em que ele se insere.

Sucedendo às teorias cognitivas vem a teoria da aprendizagem social: *“As teorias da aprendizagem social insistem sobretudo na influência que os diferentes agentes de socialização exercem sobre o sujeito. Mostram como no jogo simbólico, aquando da aprendizagem das normas sociais ou dos papéis sociais, o sujeito é influenciado por modelos que mantêm com ele relações afectivamente gratificantes, e que são investidos de poder e de prestígio”* (Vandemplas-Holper, 1983:16, cit. in Ferreira, 2003).

Rogers no âmbito das teorias humanistas, nomeadamente da psicanálise, influenciada pela teoria de Freud e Adler, definiu como missão da escola tornar possível a realização individual elevando ao máximo grau de realização possível as potencialidades de cada indivíduo. Rogers tornava-se assim um dos defensores da participação do aluno na organização das actividades escolares (Ferreira, 2003).

Gesell estudou o desenvolvimento na infância na Clinic for Child Development da Universidade de Yale, produzindo descrições detalhadas de bebés e crianças do nascimento até aos 10 anos de idade, identificando as características típicas de uma faixa etária específica. A partir dessas características, Gesell criou normas para as crianças em cada idade, que considerava representativas do desenvolvimento na infância (Spodeck e Saracho, 1998).

Gessel afirmava que o desenvolvimento era determinado pela natureza a partir do interior do organismo, enquanto o ambiente tinha um papel secundário na alteração do comportamento. Defendeu que a educação devia responder ao padrão evolutivo de cada criança e, uma vez que não podia influenciar o desenvolvimento, ela deveria

proporcionar um ajuste entre o que cada criança é solicitada a fazer e o que ela é capaz de realizar. Desenvolveram uma bateria de testes, estratégias de avaliação e métodos de observação, recolhendo dados sobre o comportamento das crianças na escola e em casa. Essas informações permitiram-lhe delinear traços de maturidade e estágios de desenvolvimento.

2.1- O Papel da Família

“O exercício da cidadania constitui um direito decretado. No entanto o seu exercício está condicionado pelo estado e circunstâncias da vida de cada um” (Sarmiento e Ribeiro, 2005: 27).

A cultura educacional em que actualmente se vive parece definir-se por características como o desânimo, o negativismo, o pessimismo e a pressão para o sucesso. O aumento de competitividade e de individualismo, bem como o agravamento de fenómenos como o desemprego, abuso de substâncias, violência, doenças sexualmente transmissíveis, abandono escolar, são factores que caracterizam a sociedade actual e que trouxeram implicações para a forma como actualmente se educam as crianças. A esses aspectos estão associadas alterações na estrutura familiar, designadamente, o acréscimo de situações de divórcio e de famílias monoparentais e reconstruídas, assim como a falta de apoio intergeracional, que vieram igualmente reflectir-se na educação dos seres mais jovens (Marujo e Neto, 2000, cit. in Torres, 2008).

Os pais vivem com efeito, sob pressão de vária ordem: em muito dos casos, com pouco tempo disponível; muitos são também os que não aprenderam com as suas famílias de origem a capacidade de sentirem empatia para com as necessidades das suas crianças; outros lutam para lidar com os seus próprios problemas enquanto adultos; outros ainda não têm consciência da importância do afecto consistente nos primeiros tempos de vida da criança para promover um vínculo emocional precoce entre pais e filhos (Torres, 2008).

Os pais são o recurso mais precioso que as crianças possuem e, nessa perspectiva, o apoio a nível do contexto familiar constitui-se como medida mais importante no sentido da concretização do objecto de educar para serem felizes e para desenvolverem capacidades de realização (Honig, 2000, cit. in Torres, 2008).

As perturbações dos pais repercutem-se no comportamento da criança, não só para a criança pequena, como para as crianças mais velhas em idade escolar. O impacto das perturbações dos pais a nível relacional do casal ou desencadeados por factores externos vão repercutir-se na criança, através das alterações que suscitam no funcionamento parental (Torres, 2008).

Segundo Pereira (2000) a criança também pode exercer influências nefastas no sistema parental, através das suas próprias características (por exemplo, hiperactividade, depressões, perturbações de desenvolvimento).

A influência dos filhos na vida dos adultos (particularmente das mães com crianças com NEE), sobretudo daquelas que precisam de um suporte efectivo e constante de apoio, confronta muitas vezes com grandes constrangimentos no exercício dessa cidadania: são obrigadas a abandonar o emprego, isolam-se das redes sociais a que pertenciam, fecham-se nos problemas com que se deparam, esquecem-se de si próprias na tentativa de melhorarem a qualidade de vida dos seus filhos.

Numa relação estabelecida entre pais e filhos, a cidadania deve ser usufruída por ambos, caso contrário corre-se o risco de se entrar num destrutivo e mútuo processo de anomia social. Assim será pertinente a identificação de estratégias de superação de constrangimentos com vista à cidadania activa, quer das mães quer das crianças, tendo sempre como referência que o direito a uma cidadania exige sempre a iniciativa de cada um (Sarmiento e Ribeiro, 2005).

Para a família, o contacto diário com a criança autista é extremamente desgastante (Gallagher, Beckman e Cross, 1983) citado por Gerald e Gomes (2005). A criança tem dificuldade em adquirir competências básicas e desenvolver autonomia. A sua capacidade de adaptação a situações novas é praticamente nula e as suas respostas são habitualmente imprevisíveis, incompreensíveis ou disruptivas. A família está assim exposta a um stress crónico sem expectativas de alívio a curto ou médio prazo (Kysela, MacDonald, Reddon e Gobeil-Dwyer, 1998).

De acordo com Correia (2005) deve existir uma colaboração estreita entre profissionais da escola e famílias de modo a facilitar a implementação do modelo inclusivo. As famílias devem ser envolvidas na tomada de decisões e consideradas membros valiosos da equipa.

Tal como menciona Torres (2008:83), *“a escola sozinha é incapaz de vencer a batalha do sucesso educativo. Torna-se necessário o apoio e colaboração das famílias para a contribuição de um desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens”*.

Um estudo comparou os perfis de stress de mães e pais de crianças com Perturbação Espectro do Autismo. O resultado mostrou que as mães das crianças com essa perturbação apresentaram mais stress do que os pais, e sugeriram que isso foi consequência das diferentes responsabilidades atribuídas a cada progenitor na educação dessa criança (Moes et al, 1992).

Outro estudo demonstrou que as mães das crianças com “autismo” apresentaram também maior depressão do que as mães das crianças com síndrome de Down, sugerindo que a sobrecarga com o cuidado e a natureza do deficit da criança, exercem um papel na depressão materna (Dumas, 1991). Estima-se que 66% da variabilidade do stress das mães resulta das exigências de cuidar de um filho deficiente (Beckman, 1983 cit. in Gerald e Gomes, 2005).

Foi demonstrado que os pais sofrem principalmente devido à demora em chegar-se a um diagnóstico e às características associados à Perturbação Espectro do Autismo, como por exemplo a ausência de fala, hiperactividade, crises de birra e às preocupações sobre o futuro do seu filho (Bossa, 2006).

A identificação das preocupações parentais e o fornecimento de suporte são cruciais pois o stress parental pode afectar o desenvolvimento da criança. Alguns teóricos chamam a atenção para o papel das rotinas familiares, em particular, as relacionadas à hora de dormir das crianças para evitar o stress parental e a falta de intimidade do casal.

O suporte social é um importante recurso para a família e tem sido visto como um dos factores chave para a diminuição do stress. A troca de informações no nível interpessoal fornece suporte emocional e um senso de pertencer a uma rede social onde operam a comunicação e compreensão mútua. Os autores afirmam que os profissionais que trabalham com essas famílias podem auxiliá-las a avaliar tanto os factores de stress quanto os recursos para solucionar os problemas existentes. Esse modelo baseia-se no pressuposto de que as famílias podem ser ajudadas a ser mais disponíveis à mudança por meio da reestruturação dos papéis, regras, padrões de interacção, fronteiras e relações externas com a comunidade (Bossa, 2006).

Vários estudos têm tentado identificar os factores de risco e factores protectores das famílias com crianças deficientes no que se refere aos níveis de stress experimentados pela família e na sua capacidade de lidar com a deficiência. A correcta

enumeração destes factores facilita o diagnóstico das necessidades familiares e sugere prioridades de intervenção (Bailey e Simeonsson, 1988 cit. Bosa, 2006).

Os progenitores mais jovens encontram-se em maior risco dada a sua inexperiência e imaturidade, assim como as famílias de nível sócio-económico mais baixo, em que os recursos financeiros e redes de apoio social são mais frágeis (Bristol, 1987, Marques, 2000, cit. in Pereira, 1996).

Por outro lado, o impacto da Perturbação Espectro do Autismo em famílias de nível sócio económico mais elevado pode ser intenso, especialmente em famílias pequenas, em que existem expectativas elevadas de sucesso para os filhos. Nestas famílias o impacto e visibilidade social da deficiência tende a ser maior (Pereira, 1996).

Uma das questões mais importantes ao desenvolver-se grupos de apoio para pais é ter em mente que as famílias variam quanto ao tipo de suporte e informação de que necessitam. Mesmo dentro de uma mesma família, cada membro pode ter diferentes visões e expectativas, tanto sobre a criança como sobre suas próprias necessidades. Apontou-se que não é suficiente dizer aos pais o que eles devem fazer sem mostrar como fazê-lo (Perry, 1997).

É também importante auxiliar os pais e irmãos a reconhecerem a frustração, a raiva e a ambivalência de seus sentimentos como um processo normal de adaptação. Ensinar técnicas de manejo com a criança e prover informações sobre o espectro do autismo em si é tão fundamental quanto focar-se em aspectos emocionais.

Chamou-se a atenção para a importância de aconselhar os pais sobre as vantagens e desvantagens relativas a diferentes tratamentos. Ainda que seja importante não parecer tão pessimista, existe também a necessidade de demonstrar que os tratamentos diferem em seus fundamentos e que avaliações sistemáticas ainda têm que ser demonstradas para a maioria deles (Perry, 1997).

O diagnóstico durante os anos pré-escolares é ainda muito raro, apesar das afirmações de que a intervenção precoce é o melhor procedimento para o desenvolvimento da criança. Isso deve-se, em parte, à falta de conhecimento sobre o desenvolvimento normal de uma criança, em particular na área da comunicação não-verbal, sendo o prejuízo nas habilidades de atenção compartilhada (e.g. gestos e comentários espontâneos com o intuito de compartilhar curiosidade sobre os eventos ao redor) o marcador mais significativo (Charman, 2002).

A situação mais comum é que as preocupações dos pais e dos profissionais recaem mais no atraso na fala da criança do que nos aspectos sociais do comportamento. O diagnóstico preciso não é uma tarefa fácil para todos (Charman, 2002).

Tanto os pais como os profissionais reconhecem e valorizam o papel da família. Esta deixou de ser uma entidade abstracta para desempenhar um papel determinante no processo educativo. A família é vista como um elemento da equipa com poder e autoridade. A grande vantagem dum processo deste tipo é a compreensão global do aluno com necessidades educativas especiais, permitindo a análise da situação como um todo e não como a soma de várias partes, cada uma entendida por um especialista diferente, por vezes com orientações contraditórias entre si (Madureira, 2003).

Ao incluir os pais na equipa, como membros na planificação e processos de decisão, como foi feito por esta equipa, desenvolveu-se um plano baseado nas suas preocupações, prioridades e recursos. A colaboração que foi feita entre pais e educadores proporcionou à criança, uma maior coerência em casa e no Jardim de Infância que se irá reflectir numa melhoria na relação aluno-educador uma vez que esta terá como base a confiança mútua. Por outro lado, os pais estarão mais motivados a acompanhar o desenvolvimento dos filhos, apoiando-os na realização de tarefas, valorizando os seus esforços, favorecendo a sua auto-estima tão essencial para o seu crescimento. As atitudes dos pais constituem um dos factores que dificultam ou, até mesmo, impedem o êxito da inclusão escolar.

De acordo com Stoiber, Gettinger e Goetz (1998), as crenças parentais podem determinar como e se os programas de inclusão escolar serão implementados. Para Elkins, J., Van Kraayenoord, C.E. e Jobling, A. (2003), um sistema de inclusão de sucesso requer que a comunidade acredite na competência das escolas em atender às necessidades de todos os estudantes. Os pais devem ter confiança na capacidade de as instituições escolares educarem alunos com e sem necessidades educacionais especiais em conjunto (Barbosa, A. J. G.; Rosini, D.C. e Pereira, A. A., 2007).

O processo educativo é fortemente valorizado se houver uma estreita colaboração entre a escola e a família. Os professores contribuem com a sua formação, os seus estudos e a experiência de trabalho e os pais contribuem com o conhecimento específico que têm do seu filho e situação familiar (Faria, 2010).

Brown (2001), Kunstmann (2003) e Tafa e Manolitsis (2003), citado por Barbosa, A. J. G. ; Rosini, D.C. e Pereira, A. A. (2007) defendem que é possível encontrar uma lista bastante extensa de estudos que evidenciam a importância das atitudes de diferentes personagens (pais, professores e outros técnicos) para a inclusão escolar na educação da infância.

Actualmente prevalece a perspectiva de que as atitudes “constituem uma integração avaliativa composta por cognições e afectos experienciados em relação a um objecto”. Assim atitudes “são julgamentos avaliativos que integram e resumem essas reacções afectivas e cognitivas. A atitude é um estado de prontidão para acção ou para reacção na presença de determinados estímulos, que leva as pessoas a afastarem-se ou a aproximarem-se de um objecto” (Barbosa et al 2007:449).

Se o indivíduo possuir uma atitude favorável em relação a alguma coisa, ele irá aproximar-se dela e defendê-la; mas se tiver uma atitude desfavorável, irá evitá-la e/ou apresentar comportamentos negativos em relação à mesma.

Correia (1997:10-11) expressa como condição prévia de ambiente organizativo a “ (...) componente essencial da inclusão, podendo definir-se como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores e até de outros agentes educativos (...)”. O autor cita Cook e Friend (1993) para definir as características da colaboração como objectivos comuns, igualdade relacional, participação voluntária, decisões compartilhadas, responsabilidade compartilhada, recursos compartilhados, confiança e respeito mútuo (Correia, 1997).

“As últimas décadas trouxeram mudanças no que se pode oferecer durante o tempo de desenvolvimento infantil. Umas boas, outras más. Contudo, do ponto de vista psíquico, assistimos a um aumento das situações que traduzem as falhas dos adultos e da sociedade em ajudar a crescer saudavelmente as suas crianças e adolescentes. São as perturbações das organizações sociais e familiares que condicionam cada vez mais organizações individuais de risco. O resultado final é a imagem em espelho disso mesmo: as crianças e adolescentes passaram a fazer das suas relações com a família, a escola, a rua” (Strecht, 1999:25).

2.2 - Do Normal ao Atípico

“A vida nem sempre é justa. As crianças não nascem iguais em direitos. Mas não podemos desistir de contrariar uma certa ordem das coisas, bater à porta do coração e perguntar sem medo: pode-se entrar? Indignarmo-nos sempre que for preciso. Lutar. O mundo que queria aqui não era só a alegria da vida ou a sorte de ter pais, o que queria era a mudança de alguns solos, as cores inflamadas das bocas sem voz, dos olhos sem vista. Letras de mãos dadas a escreverem destinos de mais harmonia. Preciso de ti” (Strecht, 1999:25, In Torres, 2008).

Gardou e Develay (2005:39-41) falam da questão do “normal e do patológico” atravessando ao mesmo tempo o pensamento e a obra destes pioneiros da adaptação e da integração escolares. Perguntam eles: *“Mas onde se situa a fronteira entre as duas? Todo o estado dito «normal» é um estado patológico que se ignora ou um estado momentaneamente normalizado, diga-se patológico. A discalculia e a disortografia hoje, as disartrias talvez amanhã, são crianças assim chamadas em função de uma norma estabelecida num certo momento, num dado meio social”*.

A noção de “normalidade” está tão ligada à vida, como o nascimento ou a morte, utilizando o potencial do primeiro e procurando retardar as restrições da segunda, na medida em que qualquer normalidade apenas pode coordenar as necessidades pulsionais com as defesas e adaptações, os dados internos hereditários e adquiridos com as realidades externas, as possibilidades externas, as possibilidades de carácter e estruturais com as necessidades relacionais (Torres, 2008).

O conceito de «normal» é ele mesmo normativo. Por normativo, entende-se, em Filosofia, todo o julgamento que aprecia ou qualifica um facto relativamente a uma norma, mas este modo de julgamento está no fundo subordinado ao que institui as normas. A aceitação da diferença exige para além de uma postura, uma maneira de estar com o outro. Sendo assim, a educação das crianças ou adolescentes em situação de deficiência não pode estar confinada a uma intenção de operacionalização dos visados: requer um trabalho do educador ou do pedagogo sobre a sua relação com ele mesmo, com os seus semelhantes e com o mundo. Esta postura não é uma aceitação passiva da situação do outro, mas subentende uma exigência de libertação e de progresso (Gardou e Develay, 2005).

É necessário insistir na independência da noção de «normalidade» em relação à noção de estrutura. De facto, está amplamente demonstrado, pela observação quotidiana, diversos estudos e investigações que uma personalidade considerada «normal» pode entrar em qualquer momento da sua existência numa patologia (Torres, 2008).

Segundo Moniz (1997) o estudo da interdependência entre os desenvolvimentos normal e patológico constitui, pois, o objectivo mais global da psicopatologia desenvolvimentista. O que impõe, desde logo, uma tarefa de comparação cuidada entre as origens e os determinantes, os cursos de evolução e as consequências comportamentais, emocionais e cognitivas destes dois tipos de processos (Gardou e Develay, 2005).

Considera-se importante referir que os conceitos de normal e atípico têm variado muitas vezes de época histórica para época histórica e mesmo de país para país, consoante o seu desenvolvimento cultural (costumes, tradições e hábitos) ou, então, de acordo com certos tipos de evolução social e política (Torres, 2008).

Na realidade, a forma, o conteúdo e a função de conceitos normativos não podem considerar-se valores estáveis, variando com a evolução histórico-cultural (no tempo e no espaço) do próprio homem. Por isso mesmo, a influência dos factores socioculturais nas características da doença psíquica constitui hoje um campo científico de grande interesse e nos últimos anos tem-se desenvolvido para melhor compreensão do ser humano em todas as suas capacidades.

Definindo o ser humano como «unidade biopsicossocial» González (2003: 45-46), põe em relevo a necessidade de ver a pessoa como um todo, classificando como um reducionismo inadmissível qualquer interpretação da deficiência em função de uma única perspectiva científica. Daí que o autor sugira uma concepção da deficiência (no caso do estudo do autor citado, a deficiência mental) em função da integração de *“seis modelos que se sucederam no tempo: o médico, o behaviorista, o cognitivo, o psicanalítico, o humanista e o sociocultural”* (González, 2003:47-52), fruto dos contributos da evolução do pensamento do biológico para o sócio-antropológico e para o sociocultural (Ferreira, 2003).

Costa (1995: 11-13) faz uma análise semelhante utilizando os conceitos de lesão, limitação ou anulação funcional e «handicap» que o autor traduz por desvantagem. A lesão segundo o autor é estrutura-orgânica e definitiva. A limitação ou anulação funcional conduz à deficiência porque representa a anulação de uma capacidade. A desvantagem é da exclusiva responsabilidade do meio já que consiste *“na inadequação do meio à presença dessa limitação”*. E o autor conclui: *“Portanto, o ponto fulcral do problema está em que seja extensa e profundamente compreendido que a pessoa deficiente não muda nem pode ser mudada. Mas o meio pode ser mudado e tornado acessível à pessoa deficiente. O meio chama-se sociedade”*.

À medida que a sociedade passou da interpretação da deficiência de acordo com o modelo biológico-orgânico para os modelos humanista e sociocultural foi tomando consciência da construção social da incapacidade e da sua desvalorização, passando a pressupor a integração social das crianças na sociedade e na escola regular, como forma de superar as barreiras simbólicas da sociedade ao normal desenvolvimento da criança com dificuldades e/ou deficiente e de proporcionar condições estimulantes desse desenvolvimento e de aceitação social pelos outros (Ferreira, 2003).

Muitos pais e professores querem que os seus filhos e alunos aprendam muito e depressa. Este convite à impulsividade, passagens rápidas à acção, relembra Pedro Strecht na página 149 (cit. por Zêzere, 2002) do seu livro, a propósito da violência: “*os comportamentos são essencialmente descargas de pulsões relativamente primárias, isto é, o comboio que leva a agir nunca parou no apeadeiro do pensar*”.

A Escola deverá ser o local de passagem, é verdade, mas parte integrante de um percurso pessoal e social que se quer o mais harmonioso possível, para que possa ser construído à semelhança das expectativas individuais (Zêzere, 2002).

As problemáticas inerentes às crianças com Necessidades Educativas Especiais e às suas famílias abrangem factores educativos, psicológicos, sociais, morais e de saúde, sendo assim impossível que seja um único sector profissional ou um único serviço ou instituição a obter e reunir os conhecimentos e apoios necessários para fornecer e ir suprimindo as exigências e carências deste tipo de prestação. É importante deste modo a existência de uma rede de apoio eficaz entre todos os intervenientes de forma a partilharem o seu conhecimento, estratégias e recursos (Kirk & Gallagher, 1996 cit. in Sarmiento e Ribeiro, 2005).

Uma constatação é verificarmos que a Escola acolhe melhor os que não precisam, do ponto de vista social, de ser tão bem acolhidos e acolhe pior aqueles que mais precisariam de si (Garcia, 2000, cit in Zêzere, 2002). São os pais mais esclarecidos, logo os que precisariam menos, os que mais vezes se deslocam e participam na vida escolar, mas também os mais ouvidos. São os professores mais atentos, aqueles que normalmente procuram e solicitam mais informação, enfim, um rol de constatações preocupantes. São os alunos que apresentam padrões mais reguladores, tanto em termos cognitivos como sociais, os que da Escola recebem maior gratificação.

Zêzere (2002) considera muito importante a tomada de consciência que no plano formal muito está feito, existindo disparidade, fundamentalmente, no confronto absurdo entre o que a Lei consagra e o que efectivamente se pratica, passando sistematicamente por cima de enunciados importantes, sem respeito pelos actos que ninguém se responsabiliza.

3. Perturbação do Espectro Autista

“O Autismo é hoje considerado uma Perturbação Global do Desenvolvimento, ou perturbação geral (pervasiva) do desenvolvimento. Caracteriza-se de um modo sumário através das diversas expressões de três grupos de comportamentos relacionados com as seguintes áreas: disfunções sociais; perturbações na comunicação e no jogo imaginativo; interesses e actividades restritas e repetitivas” (Pereira, 1999:31).

A expressão “autismo infantil precoce” foi utilizada inicialmente por Leo Kanner, um psiquiatra austríaco, na sua obra *Autistic Disturbances of Affective Contact*, na qual descreveu um grupo de onze crianças com um padrão de comportamento que incluía uma série de características como por exemplo a ausência de contacto social, problemas de comunicação, falta de interesse pela manipulação de objectos e de memória (Ellis, 1996). Apesar da multiplicidade de estudos existentes e não obstante as variadas e inúmeras contribuições que têm sido feitas desde a década de 40 com o psiquiatra infantil Leo Kanner (1943) e o pediatra Hans Asperger (1944), várias têm sido as explicações para a etiologia do Autismo

Kanner e Asperger procuraram diferenciar a associação entre o termo autismo e a esquizofrenia com base em três parâmetros:

- Possibilidade de melhoria dos sujeitos com autismo
- Ausência de alucinações
- Desenvolvimento perturbado logo nos primeiros anos de vida da criança com autismo, frente ao declínio das capacidades inicialmente normais nos indivíduos com esquizofrenia.

Embora concordando nalguns aspectos, as posições de Kanner e Asperger, revelaram diferenças entre si, nomeadamente no que diz respeito às capacidades linguísticas, capacidades motoras e de aprendizagem (Ellis, 1996).

A abordagem a esta perturbação tem vindo a resultar, não isenta de polémica e discussão, em parte pelos resultados obtidos por um vasto conjunto de investigações, e por outro lado, em estreita relação com este aspecto, da existência de correntes teóricas que condicionam e orientam os estudos (Associação Internacional Autismo-Europe).

Apesar das diferenças entre os quadros teóricos, as diversas posições convergem no reconhecimento da existência de uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta em três grandes domínios (Associação Internacional Autismo-Europe):

- Perturbações no desenvolvimento da interacção recíproca
- Deficiência na comunicação verbal e não verbal
- Reportório restrito de interesses e comportamentos

Dentro de cada um destes pontos é possível encontrar grandes diferenças entre os indivíduos. Em relação ao ponto um – perturbações no desenvolvimento da interacção social recíproca – existem indivíduos com uma relevante indiferença social, outros apresentam um reduzido interesse pelos outros e alguns estabelecem relacionamento social mas de modo estranho, inoportuno, carente de empatia e da menor ideia acerca da reacção do outro. No que respeita à comunicação, há indivíduos que não desenvolvem qualquer tipo de linguagem e outros que mesmo sendo fluente, não deixam de ter uma comunicação inadequada. No que diz respeito aos interesses e comportamentos regista-se nos indivíduos com perturbação do espectro do autismo um conjunto limitado de interesses, com adesão a rotinas, rituais e/ou outros comportamentos não funcionais. Aqui inclui-se também as estereotípias motoras e a preocupação/fixação com partes de objectos (Torres, 2008).

Marques (2000) refere algumas coincidências entre os trabalhos desenvolvidos por estes dois modelos. Primeiro, a própria escolha do termo, segundo uma série de características presentes e visíveis nesses indivíduos: contacto visual pobre, estereotípias verbais e comportamentais, resistência à mudança, procura de isolamento, interesses especiais por objectos ou partes destes, comportamentos bizarros, aspecto físico aparentemente normal. Não havendo consensos nem certezas, actualmente sabe-se que na maior parte das vezes a sua origem é multissetorial, apresentam um substrato neuropsicológico e podem coexistir com outras perturbações; no entanto em grande número de casos, ainda não é possível determinar quais os factores que desencadeiam um quadro clínico de autismo.

Deste então, este tema tem sido estudado por diferentes disciplinas e desperta o interesse de diversos profissionais. A descrição do autismo com as suas características, prevalência, incidência e demais particularidades dá-se sobretudo na área médica, de tal forma que o autismo tende inicialmente a ser descrito como um quadro patológico com implicações severas na interacção social, linguagem e comportamento (Cavalcanti e Rocha, 2001).

Schopler cit. por Bosa (2006) classifica o autismo como um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades

sociais e comunicativas – além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento – e também comportamentos e interesses limitados e repetitivos. Ambos os enquadramentos diagnósticos mais utilizados (ICD-10 e DSM-IV) requerem a identificação de anormalidades naquelas áreas do desenvolvimento, antes da idade de 36 meses. De facto, os relatos sobre a preocupação dos pais em relação ao comportamento social e às brincadeiras de seus filhos datam nos primeiros dois anos de vida.

A maioria das crianças autistas não apresenta défices em todas as áreas de desenvolvimento e muitas possuem um ou mais comportamentos disfuncionais por breves períodos de tempo ou em situações específicas. Além disso, há outros aspectos também importantes tais como o funcionamento familiar, suporte social, entre outros (Bosa, 2006).

Uma das características mais notáveis do autismo é a existência de limitações na interação social na medida em que as crianças não respondem quando são chamadas, evitam o contacto visual e não demonstram espécie alguma de reacção às emoções das outras pessoas, como se fossem indiferentes a tais manifestações (Bernardoptiz, 1982, cit. in Suplino 2007).

Crianças com autismo apresentam durante muito tempo comportamentos repetitivos ou comportamentos auto-agressivos. As reacções aos sons e aos estímulos tácteis também fogem ao padrão, podendo a criança autista reagir negativamente a um abraço ou a uma tentativa de aproximação física, mesmo que venham de pessoas próximas a ela, como o pai ou a mãe (Leboyer, 2003).

Existem determinadas características comportamentais que distinguem as crianças com autismo daquelas que apresentam outros tipos de perturbações do desenvolvimento relacionado basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, assim como o nível de actividade e o repertório de interesses (Rapin, 1994; Fejerman, 1994, cit. in Marques, 2000).

São vários os sistemas de diagnóstico utilizados na classificação do autismo. Os mais comuns são a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, ou CID-10, na sua 10ª versão, e o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, ou DSM-IV. No Reino Unido, também é bastante utilizado o CHAT (Checklist de Autismo em bebés, desenvolvido por Baron-Cohen, Allen e Gillberg, 1992) que é uma escala de investigação de autismo

aos 18 meses de idade. É um conjunto de nove perguntas a serem propostas aos pais com respostas tipo sim/não (Mello, 2005).

A classificação do DSM-IV (1994), Manual de Diagnóstico Psicopatológico universalmente aceite pela comunidade científica refere que as manifestações da PEA vai variar, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança. A perturbação da interacção recíproca é notória e bastante visível, podendo também ocorrer incapacidades no uso de múltiplos comportamentos não verbais que regulam a interacção social e a comunicação. A incapacidade comunicativa é muito marcada e afecta as competências verbais e não verbais. Existem também perturbações ao nível do jogo social e imitativo, pois estas crianças tendem a envolver-se em jogos de imitação muito simples e rotineiros, ocorrendo normalmente fora do contexto habitual. É frequente manifestarem interesse por rotinas ou rituais como por exemplo usar sempre o mesmo caminho para a escola e para a casa (Marques, 2000).

“Ambos os sistemas (...) concordam que a condição essencial ao diagnóstico do autismo é a presença de três perturbações principais do desenvolvimento: limitações na interacção social recíproca (verbal e não verbal) e limitações na capacidade de imitação” Marques (1998: 24) que se traduzem por um padrão ou reportório comportamental restrito. O sistema de classificação mais usado, o da APA (DSM), é considerado o mais abrangente, fornecendo uma maior cobertura da amostra, o que facilita a investigação relativa a uma melhor análise dos vários subtipos (Marques, 1998; Pereira, 1996; Messias, 1995; Lippi, 2005).

Em síntese, a inabilidade manifestada por estas crianças reduz-se à dificuldade na comunicação e a ansiedade obsessiva pelo invariável e pelas rotinas (Pereira, 2005).

3.1 – Perturbações Associadas

Wing (1988, cit. por Rivière, 1990) propôs a introdução do conceito de “Espectro do Autismo”, considerando a possibilidade de um vasto leque de manifestações de comportamento, embora partilhando certos aspectos da sintomatologia central. Assim o conceito de “Espectro do Autismo” vem a abranger as seguintes situações:

- Autismo Clássico
- Síndrome de Asperger
- Perturbação Desintegrativa da Infância

- Outras condições autistas (ex: Autismo Atípico)
- Traços de Autismo

O Diagnóstico da Síndrome de Asperger tem por base os mesmos critérios que o Autismo, diferenciando-se pela existência de um nível normal do desenvolvimento da linguagem. Existem ainda outros factores de diferenciação nomeadamente o nível de empatia e o quociente intelectual (Torres, 2008).

Na Perturbação Desintegrativa da Infância (também designada por Demência de Heller), a criança experimenta um desenvolvimento normal até aos 2 ou 4 anos de idade. A partir desta idade vão aparecendo alguns sintomas autistas de gravidade considerável. No Autismo Atípico verificam-se alguns sintomas autistas sem no entanto responder a todos os critérios necessários para o diagnóstico de Autismo ou da Síndrome de Asperger. Nos “Traços de Autismo”, aqueles indivíduos que apresentam pelo menos três sintomas podem manifestar outros problemas associados, como o défice de atenção ou deficiência intelectual (Torres, 2008).

A definição clara e, por conseguinte, a avaliação definitiva de um diagnóstico de autismo, carece ainda de consenso entre os técnicos, embora o comportamento dos sujeitos constitua a variável mais significativa e relevante. Alguns autores e técnicos diagnosticam o autismo num grupo muito reduzido enquanto outros lhe conferem uma aplicação muito mais abrangente (Marques, 2000).

Na pessoa considerada com Perturbação Espectro do Autismo existe um outro conjunto de problemas frequentemente observados mas que são considerados elementos essenciais para o estabelecimento do diagnóstico. Grande percentagem das crianças apresenta deficiência mental associada; cerca de 80% apresentam um nível de Quociente de Inteligência inferior a 70. Mesmo as crianças que possuem um nível de funcionamento mental médio ou acima da média tendem a apresentar traços característicos, principalmente na linguagem receptiva, que se situa num nível abaixo da linguagem expressiva apresentam assim um Q.I. não verbal maior que o Q.I. Verbal (Marques, 2000).

Ainda segundo o DSM (Marques, 2000) os indivíduos com esta perturbação tendem a apresentar um vasto leque de sinais comportamentais incluindo a hiperactividade, restrições a nível da capacidade de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos de auto agressão e fundamentalmente nas crianças, birras muito frequentes. Existe também uma alteração nas respostas a estímulos

sensoriais, como a hiper ou hipo-sensibilidade a estímulos auditivos, visuais e olfactivos. Também podem existir anomalias a nível alimentar, observando-se em certos casos restrições a alimentos ou ingestão de substâncias não comestíveis. É frequente uma grande instabilidade a nível do afecto e do humor, assim como a ausência ou o excesso da noção de perigo e de medo face a situações perigosas.

Por vezes aparece uma variedade de comportamentos de auto-mutilação, como por exemplo *“bater sistematicamente na cabeça, o morder os braços ou o bater com a cabeça na parede, em especial nas crianças com deficiência mental associada”* (Marques, 2000:30).

A Perturbação do Espectro Autista inclui-se nas Perturbações Globais de Desenvolvimento e são consideradas perturbações graves e precoces do neurodesenvolvimento que não têm cura e persistem ao longo da vida, podendo a sua expressão sintomática variar. O diagnóstico desta perturbação continua a ser clínico, ou seja, realizado através de uma avaliação do desenvolvimento expresso pelo comportamento e, apesar das implicações de subjectividade que isso possa conter, existem escalas de diagnóstico que permitem hoje uma maior precisão e precocidade na realização de um diagnóstico. Especificamente no contexto educativo são consideradas Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (Carvalho e Onofre, 2001).

Ser portador da Perturbação Espectro do Autismo pode ser altamente incapacitante caso não se usufrua de metodologias de intervenção adequadas, pois esta perturbação conduz *“a um padrão caracterizadamente específico de percepção, pensamento e aprendizagem”* (Jordan, 2000:16) que compromete em particular o contacto e a comunicação com o meio.

Uma pessoa com Autismo tem na maior parte das vezes uma aparência física normal, no entanto apresenta dificuldades muito específicas em três áreas do seu desenvolvimento: alteração qualitativa das interações sociais, da comunicação verbal e não verbal, padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, e revelam muitas vezes respostas de hipo ou hipersensibilidade a estímulos e ou outros problemas associados (Carvalho e Onofre, 2001).

De uma forma generalizada a afectação nestas áreas traduz-se na prática em dificuldades significativas para aprender da forma convencional e pode manifestar-se, entre outras, por algumas características como falta de motivação, dificuldade na compreensão de sequências e de consequências, défice cognitivo, dificuldades de concentração e de atenção, alterações na discriminação/processamento auditivo e na

compreensão de instruções fornecidas oralmente, falta de persistência nas tarefas, dificuldades em aceitar mudanças e em compreender as regras instintivas da interacção social, alterações de sensibilidade à dor, a sons, a luzes ou ao tacto, grande redução da capacidade imaginativa e de fantasiar, interesses restritos, alterações de sono vigília, ou particularidades do padrão alimentar (Carvalho e Onofre, 2001).

Tem-se chamado a atenção para a variedade de serviços disponíveis, desde aqueles com abordagens individuais realizadas por profissionais intensamente treinados numa área específica, até aqueles formados por clínicas multidisciplinares (Rutter, 2002, cit. por Bosa, 2006). Com crianças pequenas, a prioridade deverá ser da terapia da fala, de interacção social/linguagem, educação especial e suporte familiar. Já com adolescentes, os alvos seriam as capacidades de habilidades sociais, terapia ocupacional e sexualidade. Enfatizou-se que a eficácia do tratamento depende da experiência e do conhecimento dos profissionais sobre o autismo e, principalmente, da sua capacidade de trabalhar em equipa e com a família.

Áreas Afectadas	Características Associadas
<ul style="list-style-type: none"> • Interação Social 	<p>Dificuldade em criar/manter interacções sociais adequadas com outras crianças ou adultos.</p> <p>Dificuldade ao nível dos comportamentos não verbais reguladores da interacção: olhar, expressão facial, gestos, distância física, postura corporal.</p> <p>Dificuldade na partilha emocional, de interesses, aquisições e objectos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação 	<p>Atraso ou ausência da linguagem oral sem existência de outras formas de comunicação complementares (ex: gestos).</p> <p>Na existência de linguagem oral dificuldade em iniciar ou manter uma conversa adequada.</p> <p>Défice no domínio de indicadores/reguladores do discurso oral (entoação, ritmo, fonética, utilização de certos pronomes).</p> <p>Ecolália, interrogações repetitivas, ritualização da linguagem.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Jogo Simbólico ou Imaginativo 	<p>Inexistência/inadequação do jogo simbólico e da imitação.</p> <p>Criatividade limitada.</p> <p>Existência de actividades repetitivas/interesses restritos, rotinas sem fins úteis.</p> <p>Movimentos estereotipados e repetitivos (auto-estimulações de natureza visual, táctil ou auditiva).</p> <p>Interesse particular por partes de objectos (não utilização do objecto na sua verdadeira função).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Outras características associadas 	<p>Nível de capacidade intelectual, deficiência mental moderada em cerca de 80%, dificuldades ao nível da atenção, memória, sequenciação.</p> <p>Hiperactividade.</p> <p>Alterações do padrão de sono.</p> <p>Alteração da percepção sensorial (paladar, olfacto e dor).</p> <p>Agressividade.</p> <p>Instabilidade emocional</p>

Tabela 1 – Características da Perturbação do Espectro Autista

Alguns autores apontam ainda para a necessidade de se fazer um diagnóstico diferencial da Perturbação do Espectro do Autismo com a outra Perturbação Desintegrativa da Infância e a Síndrome de Asperger e, ainda, com perturbações de outra natureza como a Esquizofrenia, a Perturbação da Linguagem Expressiva, o Distúrbio Misto de Expressão e Recepção da Linguagem e a Deficiência Intelectual. A correcção de qualquer diagnóstico depende, em larga medida, da realização de uma avaliação adequada (Marques, 2000).

3.2 – Diagnóstico Diferencial

É de especial importância focar este aspecto do diagnóstico diferencial para o autismo, já que o mesmo é fundamental para o encaminhamento do tratamento e para que sejam traçados orientações educacionais. Existem dois tipos de transtornos que merecem ser destacados, já que muitas vezes são confundidos com autismo: a Psicose Infantil e a Síndrome de Asperger (Paim, 1987; Suplino, 2005 cit. por Maia, 2006).

É preciso realçar que nos casos de esquizofrenia infantil um factor importante para o diagnóstico diferencial é a faixa etária na qual o transtorno se evidencia. Segundo Camargos (2002) citado por Maia (2005), a presença do delírio, fundamental para o diagnóstico de esquizofrenia, só pode ser formalmente detectada após os sete ou oito anos de idade. Por outro lado as pessoas portadoras com a Síndrome do Asperger apresentam alterações notórias nas áreas de interacção social e comportamento, o que pode trazer muitas dificuldades no diagnóstico diferencial entre a Síndrome de Asperger e a Perturbação do Espectro Autista.

Os dois manuais citados (CID 10 e DSM IV) concordam quanto à existência de alterações qualitativas das interacções sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo. Apontam também para a presença de um repertório de interesses e actividades muito restrito, estereotipado e repetitivo. Todavia, ainda de acordo com os mesmos, a Síndrome de Asperger diferencia-se do autismo essencialmente pelo facto de não haver deficiência mental, défices significativos da linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Também não há, segundo os manuais, dificuldades quanto a outros comportamentos adaptativos (Suplino, 2007).

O diagnóstico durante os anos pré-escolares é ainda muito raro, apesar das afirmações de que a intervenção precoce é o melhor procedimento para o

desenvolvimento da criança (Charman, 1997, cit. por Bosa, 2006). Isso deve-se, em parte, à falta de conhecimento sobre o desenvolvimento normal de uma criança, em particular na área da comunicação não-verbal, sendo o prejuízo nas habilidades de atenção compartilhada (e.g. gestos e comentários espontâneos com o intuito de compartilhar curiosidade sobre os eventos ao redor) o marcador mais significativo. Mais comum são as preocupações dos pais e dos profissionais recaírem mais no atraso na fala da criança, do que nos aspectos sociais de comportamento.

O diagnóstico preciso não é uma tarefa fácil para o profissional, já que podem existir problemas para distinguir crianças com autismo e crianças não-verbais com detrimento da linguagem. No entanto, aos três anos de idade, as crianças tendem a preencher os critérios de autismo em uma variedade de medidas diagnósticas (Lord, 1995, cit. por Bosa, 2006).

A ADI-R (Rutter, LeCouter, Lord, s.d.) consiste numa entrevista estruturada (com noventa e três questões) que permite aos profissionais analisar através dos pais ou cuidadores, a sintomatologia relacionada com as Perturbações do Espectro Autista. Incide sobre três domínios de maior relevância diagnóstica: Linguagem/ Comunicação, Interação Social e Comportamentos/Interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Pode constituir um ponto de partida para o diagnóstico das perturbações do espectro autista e ser muito útil na definição de planos educativos e de tratamento. Permite uma quantificação da sintomatologia autista através de pontuações algorítmicas. Trata-se de uma prova que também poderá ser útil na avaliação de crianças com perturbações graves ao nível da linguagem, de indivíduos com deterioração cognitiva avançada e de indivíduos com diversas patologias associadas.

A ADOS consiste numa Escala de Observação Comportamental, estandardizada e semi-estruturada para o diagnóstico do Autismo e de Perturbação do desenvolvimento do Espectro Autista. Os materiais e as actividades criam situações estandardizadas nas quais é possível observar a comunicação e os comportamentos relevantes para o diagnóstico. É composto por quatro módulos, destinados a sujeitos com diferentes níveis de desenvolvimento e de comunicação verbal. Fornece uma avaliação da situação actual e inclui um sistema de pontuação algorítmica para o diagnóstico (Lord, C. M. Rutter, P.C., DiLavore e R. Risi, s.d.).

As crianças com a Síndrome de Asperger costumam utilizar algumas palavras difíceis e com construções frásicas bem elaboradas. O desenvolvimento motor pode ser

normal, atrasado ou ligeiramente desajeitado. Costumam dedicar-se a um ou poucos assuntos sobre os quais demonstram um interesse e curiosidade muito acentuados. Os temas podem abranger, entre outros, assuntos como: meteorologia, tabelas numéricas, dinossauros, máquinas, geografia, etc. (Schwartzman, 1994).

Segundo Marques (2000) em todas as patologias, os limites que conferem a identidade de uma certa perturbação, estabelecem-se pelo conjunto de características básicas que a diferenciam de outras síndromes/patologias contíguas. Mesmo que o Autismo esteja definido como Distúrbio Autista no DMS-IV e como Autismo Infantil no ICD-10, continua-se repetidamente a encontrar na clínica quotidiana fronteiras mal definidas em relação a outras perturbações semelhantes (Waterhouse, 1996; Rapin, 1996 cit. in Marques 2000).

Actualmente e de acordo com o DSM-IV (APA, 1994, p.69-70, cit. in Marques, 2000), o diagnóstico diferencial da perturbação do espectro do autismo deve estabelecer-se, fundamentalmente com as seguintes Perturbações Persuasivas do Desenvolvimento: Síndrome de Rett, Perturbação Desintegrativa da Infância, Síndrome de Asperger; assim como a Esquizofrenia, a Perturbação da Linguagem Expressiva, o Distúrbio Misto de Expressão e Recepção da Linguagem e o Atraso Mental.

3.3 – Prevalência e Etiologia

A etiologia do autismo ainda não foi definida. Com os avanços do domínio da neurocirurgia, alguns estudos sugerem que não há um dano físico no sistema nervoso central que desempenhe um papel primário no seu aparecimento. Existem sim factores genéticos e ambientais que são considerados como determinantes, embora a maior parte dos autores aponte actualmente para a multicausalidade. Foram surgindo deste modo diversas teorias que valorizam diferentes aspectos, destacando-se as Psicogénicas, as Biológicas, as Psicológicas, as Afectivas e as Cognitivas. Estas duas últimas são as que actualmente possuem maior relevância e destaque (Santos e Sousa, s.d.). Borges (2005) e Lippi (2005) consideram que as teorias mais recentes que fornecem um maior esclarecimento do ponto de vista de diagnóstico são: a Teoria Afectiva e a Teoria Cognitiva.

Nas Teorias Psicogénicas encontram-se modelos explicativos que partem das teorias psicanalíticas, pressupondo, a normalidade das crianças aquando do seu nascimento e instalando-se o quadro de autismo pela influência de factores familiares,

em particular, a interacção anómala que a mãe estabelece com a criança (Bernardo e Martin, 1993 cit. in Marques, 2000). As Teorias Biológicas remetem para uma origem neurológica do autismo, elegendo a constatação de elevada probabilidade de epilepsia, um dos primeiros e mais poderosos argumentos defendidos por esta teoria. A própria prevalência superior no sexo masculino argumenta a favor o papel dos genes. Este modelo de base biológica é simultaneamente enriquecido e determinante na própria condução de estudos genéticos, neurológicos, neuroquímicos e imunológicos, assim como o levantamento de factores pré, peri e pós natais (Marques, 2000).

Ainda que o autismo seja definido em termos comportamentais, o certo é que nos últimos anos se tem assistido à primazia das características cognitivas sobrepondo-se aos sintomas afectivos e comportamentais. O desenvolvimento destas teorias justifica-se pela importância do conhecimento do funcionamento cognitivo da criança com autismo quando se pensa na estruturação junto delas (Marques, 1998, cit. in Santos e Sousa, s.d.).

A Teoria Afectiva sugere que a origem do autismo deve a uma disfunção primária do sistema afectivo, uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar (Bosa e Callias, 2000; Lippi, 2005 e Borges, 2005).

Ritvo (1976) tornou-se um dos autores pioneiros a considerar a síndrome autística como uma desordem do desenvolvimento, causada por uma patologia do sistema nervoso central, bem como a salientar a importância dos défices cognitivos do autismo (Borges, 2002; Marques, 1998; Pereira, 1996; Valentin, 1999, cit. in Santos e Sousa, s.d.).

Na opinião de Borges (2005:55) *“Independentemente destes conhecimentos, não menos importante é que seja feita uma intervenção precoce, de modo a permitir um prognóstico mais avaliado e não apenas uma suspeita da presença de qualquer condição associada”*. Marques (1998:43) reforça a ideia, dizendo que *“Esta classificação etiológica vai certamente ter grande impacto na prevenção, e aconselhamento genético, assim como no desenvolvimento de uma intervenção farmacológica eficaz”*.

Ao longo do tempo a avaliação da taxa de prevalência tem sofrido algumas oscilações, pois está dependente da definição de autismo utilizada. Segundo Marques (2000) o primeiro estudo epidemiológico (Lotter, 1996 cit. in Marques, 2000) apontava para uma prevalência de cerca de 4 indivíduos com autismo em cada 10.000.

Wing (1996) citado por Marques (2000) refere que cerca de 1 em cada 100 indivíduos possui uma das perturbações do desenvolvimento englobadas no espectro do autismo. O número de critérios assim como a severidade dos sintomas pode variar com a maturidade, especialmente se a criança for alvo de uma intervenção precoce adequada, mas por sua vez os défices centrais tendem a manter-se. Esta evolução depende de factores múltiplos, nomeadamente da natureza dos factores etiológicos, das patologias associadas e principalmente do tipo de intervenção terapêutica de que a criança é alvo (Marques, 2000).

Embora até algum tempo atrás o autismo fosse considerado um distúrbio de cunho psicofísico, estudos recentes têm cada vez mais indicado a existência de disfunções orgânicas nos sistemas fisiológicos desses indivíduos. Há actualmente um consenso sobre as causas serem de ordem multifactorial (Marques, 2000).

As disfunções genéticas têm sido apontadas como uma das principais causas para o autismo. Do ponto de vista de Assumpção (2002, cit. in Marques, 2000), o predomínio do autismo em crianças do sexo masculino é uma prova em como os factores genéticos foram preponderantes para o seu aparecimento.

4. Unidade de Ensino Estruturado – Uma resposta à Perturbação Espectro do Autismo

“Ter direito como cidadão a usar diferentes serviços, e não apenas ter de ser colocado em certo meio ambiente por via normativa, é quanto a mim, a melhor forma de defender os interesses das pessoas com autismo” (Pereira, 1996).

Ao longo dos últimos tempos, o Ministério da Educação, no âmbito de uma filosofia da Escola Inclusiva – Uma Escola para Todos – (Unesco, 1994), está a praticar a inclusão de crianças com Perturbação Espectro do Autismo nalgumas escolas do 1º ciclo do ensino regular e mais recentemente no 2º Ciclo de escolaridade (Carvalho e Onofre, s.d.). São as chamadas Unidades de Ensino Estruturado com o objectivo de fomentar a inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro e a sua alteração – Lei nº 21/2008 visam enquadrar o atendimento às crianças e jovens com Perturbação do Espectro Autista nas Unidades de Ensino Estruturado de forma a incluir junto dos seus colegas

e turmas a que pertencem. O Ensino Estruturado consiste num dos modelos mais importantes, o Modelo Teacch, que tem sido utilizado em Portugal desde 1996, como resposta educativa aos alunos com Perturbações do Espectro Autista.

Criar uma Unidade de Ensino Estruturado é de extrema importância sempre que os alunos com Perturbações do Espectro Autista necessitem de respostas educativas diferenciadas e que lhes permitam uma maior inclusão, desenvolvimento sociocultural e autonomia. Estas Unidades comportam nos alunos as suas áreas fortes, permitindo-lhes assim estimular a aprendizagem e colmatar as inúmeras dificuldades que as mesmas apresentem (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008).

Todas as crianças seleccionadas têm de apresentar uma Perturbação do Espectro Autista independentemente do grau de severidade que pode variar desde o mais ligeiro até a um mais moderado ou mesmo profundo e/ou ainda outras perturbações associadas. Cada aluno pertence a uma turma na qual realiza todas as actividades consideradas essenciais à sua inclusão, independentemente das suas competências. Este recurso de apoio possui a denominação de Sala de Recursos Teacch por fundamentar a sua intervenção pedagógica nos princípios do Programa TEACCH. Nela todos os recursos humanos são da responsabilidade do Ministério da Educação. A sua abertura e funcionamento envolvem várias entidades que de forma articulada têm proporcionado os seus recursos.

“É essencial contar com a colaboração da família, os órgãos de gestão dos Agrupamentos, os docentes de educação especial, parcerias com os docentes do conselho de turma e outros técnicos pertencentes ao Agrupamento ou a outros serviços ou instituições que com ele estabeleçam protocolos” segundo Marques (2000) citado por Faria (2010).

A sua estrutura consiste basicamente na forma de organizar o espaço através da delimitação clara das diversas áreas de trabalho, fazendo corresponder a cada área de trabalho, uma actividade específica, podendo para tal utilizar-se mobiliário ou outro material que permita tornar as delimitações claras e diminuir os estímulos distractivos (Carvalho e Onofre, 2001).

4.1 – O Modelo TEACCH

“O Programa Teacch apresenta-se como um modelo de intervenção que tem como filosofia de base ajudar a preparar as pessoas com autismo para que vivam ou trabalhem da forma mais autónoma possível, em casa, na escola ou no local de trabalho” (Marques, 2000: 91).

As discussões que existem actualmente relativas à escolarização desses sujeitos, tornam singular essa experiência, pois muitos profissionais têm “medo” de actuar com o sujeito com autismo, seja numa classe especial ou incluído numa classe regular, por desconhecimento sobre a condição autista e por se defrontarem diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica. No âmbito da inclusão escolar *“medo é associado com o desconhecido, com o inusitado, com o que foge aos padrões estabelecidos. A dificuldade em confrontar-se com o novo, o desconhecido que paralisa. A necessidade de uma “regra” (um padrão de lógica) mostra o quanto o inusitado impossibilita, ou, ao menos, demonstra e desnuda aquele indivíduo que vai interagir” (Bridi, 2002: 83).*

A dificuldade sentida pelos professores está em aproximar-se desse aluno e conseguir que ele aprenda pelos meios de comunicação usuais. *“O autismo evoca, com muita intensidade as limitações dos sujeitos em termos de chaves de acesso, de comunicação, de perspectivas de evolução” (Baptista, 2002:132).*

A presença do aluno é um desafio, compreendê-lo exige observação constante, aprendizagens contínuas e a cada dia incertezas que nos instigam a buscar novos meios de ensinar e aprender com ele. As aprendizagens são lentas mas extremamente significantes. Conhecer as suas limitações nas áreas específicas do conhecimento é importante no sentido de dar prioridade às suas potencialidades, estabelecendo objectivos e metodologias mais flexíveis partindo dos interesses que demonstra e dos recursos disponíveis articulando-os aos conteúdos curriculares.

O Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados) é um modelo de intervenção concebido para ser desenvolvido para crianças com perturbações do espectro do autismo (Marques, 2000). Criado em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores na Carolina do Norte (EUA) tem sido utilizado nas últimas décadas em muitos países, na educação de crianças com Autismo.

O programa assenta em Sete Princípios:

- A melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da Adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- Uma avaliação e intervenção individualizada, através da elaboração de um Programa de intervenção personalizado;
- A estruturação do ensino, nomeadamente das actividades dos espaços e das Tarefas;
- Uma aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação;
- Uma abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental, as estratégias de intervenção assentam na ideia base de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente a nível da percepção ou compreensão;
- O apelo ao técnico “generalista”, treinando os seus profissionais como “generalistas” para melhor trabalharem com a criança e família;
- Um apelo à colaboração parental, *“os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção”* (Marques, 2000:92).

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.

O Método Teacch utiliza uma avaliação chamada PEP – R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança, tendo em atenção os seus pontos fortes e as suas maiores dificuldades tornando possível um programa individualizado. Este método, baseia-se na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho de forma a adaptar o ambiente para a criança compreendê-lo mais facilmente, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, este modelo visa desenvolver a independência da criança (Mello, 2005).

O Ensino Estruturado é um dos métodos pedagógicos mais importantes da metodologia TEACCH e consiste basicamente num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças e assim diminuir a ocorrência de problemas de comportamento. É, no entanto, um modelo suficientemente flexível, pois permite ao

técnico encontrar as estratégias mais adequadas de forma a responder às necessidades de cada criança (Carvalho e Onofre, 2001).

O objectivo central da intervenção pedagógica desta Unidade de Ensino Estruturado – Sala Teacch – é o desenvolvimento de competências de autonomia e a melhoria dos comportamentos da criança com P.E.A. em casa, na escola, e na comunidade, favorecendo a sua inclusão no maior número de actividades junto dos colegas, da turma a que cada uma pertence, prevenindo assim a sua institucionalização.

Através da criação de situações de ensino estruturado com apoio de estruturas visuais, de material próprio e de actividades adequadas às suas necessidades (plásticas, gráficas, lúdicas, didácticas) procura-se potenciar a motivação destas crianças para explorar e aprender, sempre com o objectivo de aumentar os tempos de atenção partilhada, de interacção social, de concentração e de interesse pelas actividades e materiais propostos. Manter e aumentar a capacidade nas actividades motoras e verbais, aumentar a consistência da resposta em contextos variados, desenvolver a capacidade de cumprir ordens em diversos contextos, competência para iniciar, realizar e terminar tarefas de forma autónoma são objectivos deste modelo (Carvalho e Onofre, 2001).

Também se trabalha a linguagem, a comunicação e a interacção de forma estruturada sempre que é necessário ou possível, usando o Programa de linguagem do vocabulário MAKATON três. Este utiliza gestos e símbolos em simultâneo com a fala e permite desenvolver a comunicação funcional, a estrutura da linguagem oral e da literacia. Num ambiente no qual a firmeza e o afecto são uma constante essencial, fomenta-se a sua permanência e o convívio com as outras crianças, desenvolvendo um trabalho sistematicamente articulado com os docentes e com os colegas da escola e ainda de extrema importância com as famílias, procurando-se agir em vez de reagir, no sentido de se alcançar uma integração escolar bem planificada com programas e serviços adequados que permitam oferecer um conjunto de vantagens a todos os implicados.

A articulação é realizada através de reuniões regulares de suporte nas quais se fornecem informações, se reflecte sobre as conquistas e sobre as dificuldades e se formulam e reformulam estratégias sempre que necessário, numa permanente atitude de reforço construtivo. Quem lida com crianças com Autismo, experimenta sucessivas e constantes adaptações, por isso, a colaboração entre todos os envolvidos (adultos e/ou crianças) é de extrema importância, pois permite a redução de ansiedades e a

manutenção de um ambiente calmo entre todos os parceiros e ainda potencializa os desempenhos de cada interveniente proporcionando o desenvolvimento de novas competências e promovendo mudanças (Carvalho e Onofre, 2001).

4.2- O Papel do Docente

“A mudança é uma acção complicada porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Bogdan e Biklen, 1994:266).

Não há qualquer indicação da contribuição que cada um dos profissionais que tradicionalmente actuam em instituições especiais podem trazer para o trabalho pedagógico. Ficará a cargo de cada escola a definição de como será a actuação da equipa técnica que poderá ser composta pelo professor, médico, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e assistente social, dependendo da realidade e da necessidade de cada Associações ou Escolas (Mello, 2005).

Um aspecto referido por Mello (2005) no seu artigo científico intitulado Ciência e Cognição é a indicação da necessidade do redimensionamento do trabalho das equipas multidisciplinares das instituições especiais, dando prioridade ao atendimento pedagógico em detrimento do clínico e psicopedagógico.

Na Unidade de Ensino Estruturado o professor/educador elabora a planificação, sendo esta estruturada visualmente através de Horários de Actividades e de Planos de Trabalho, fornecendo à criança/aluno informação clara e objectiva sobre o que vai acontecer ao longo do tempo do dia e em que sequência, o que proporciona um ambiente seguro, calmo e previsível (Carvalho e Onofre, 2001).

Para um professor/educador o que torna fundamental é que independentemente da etiologia, o autismo é um “distúrbio de desenvolvimento” que irá afectar todo o processo de aquisição de experiências. Assim, de acordo com cada aluno, o professor deverá elaborar um programa de intervenção baseado numa estrutura externa que proporcione pistas orientadoras no processo ensino/aprendizagem (Carvalho e Onofre, 2001). Ainda segundo os mesmos autores, educar crianças com Perturbação do Espectro Autista nos tempos de hoje é viável e possível em inclusão, apresentando grandes desafios aos profissionais envolvidos devido às suas características próprias. Os

problemas de linguagem, a resistência à mudança e à aprendizagem não permitem a utilização de técnicas de ensino/ aprendizagem e a validação tradicional. Por vezes, a sua elevada funcionalidade nalgumas áreas pode levar o professor a criar falsas expectativas e conseqüente frustração. As alterações de humor podem também representar desafios e momentos de enorme perplexidade dos pares.

4.3- Estratégias de Intervenção

Segundo a metodologia Teacch as áreas de trabalho consideradas básicas e que existem nesta Sala de Recursos são: a Área de Trabalho ou Espaço para Aprender; a Área de Trabalho Independente ou Autónoma; a Área de Lazer; a Área de Trabalho de Grupo e a Área de Transição. Nesta sala podem ainda ser criadas outras Áreas que se considerarem importantes dentro das necessidades e capacidades das crianças que se atendem e se a sala for ampla e possível no espaço físico existente (Carvalho e Onofre, 2001).

Os horários ou planos elaborados pelo professor podem ser adaptados a vários níveis de competências desde os mais acessíveis, fornecendo esta informação para um período de tempo mais curto e realizado com objectos, fotos reais ou imagens, criados para crianças com mais dificuldades.

A planificação de intervenções individualizadas é adaptada às suas necessidades individuais, aos seus diferentes níveis de funcionamento e centra-se nas suas áreas fortes (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais) utilizando-as como potencializadoras para as restantes áreas. Com base nesta planificação, são implementadas situações de ensino estruturado com apoio de estruturas visuais e que consistem na organização do espaço, do tempo, dos materiais e na criação de rotinas. Esta estratégia fornece o tipo e a quantidade de estrutura que cada uma destas crianças necessita para progredir na sua aprendizagem e fomenta a sua autonomia, pois as estruturas visuais ensinam e ajudam a seguir instruções de forma autónoma, auxiliando as pessoas com Autismo a lidar com as mudanças, proporcionando-lhes maior flexibilidade no seu pensamento (Carvalho e Onofre, 2001).

4.4 - Outros Modelos Pedagógicos/Terapêuticos de Apoio à Perturbação Espectro do Autismo

O Modelo ABA (Applied Behavioural Analysis) – Análise Comportamental Aplicada consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos com o objectivo de modificar comportamentos. A Perturbação Espectro do Autismo é uma das áreas nas quais a análise comportamental tem sido aplicada com sucesso (Marçal e França, 2010).

Vários investigadores têm documentado a eficácia dos princípios e métodos ABA, na construção e desenvolvimento de um grande leque de competências importantes e na redução de problemas comportamentais em indivíduos com Perturbação Espectro do Autismo e outras doenças, para várias idades. Este tipo de intervenção deve iniciar-se o mais precocemente possível, o que vai permitir que as crianças adquiram competências básicas, ao nível social e cognitivo e reduzam os seus comportamentos estereotipados e disruptivos antes que estes se instalem. Esta intervenção intensiva permite que uma percentagem significativa dos alunos possa acompanhar os seus pares, com mais ou menos apoio, nas escolas regulares.

Um Programa ABA consiste numa terapia intensiva que pode ir até quarenta horas semanais, por um período de aproximadamente dois anos, em contexto escolar e/ou doméstico. Os terapeutas (normalmente três técnicos por cada aluno) trabalham com a criança de um para um, durante cinco a oito horas por dia, cinco ou sete dias por semana. A definição dos objectivos da terapia/intervenção é feita com base nos dados da avaliação inicial, de um currículo base e da sequência de aquisição de competências em todos os domínios (aprender a aprender, comunicativo, social, académico, auto-cuidado, motor, brincar e divertimento), os quais são divididos em pequenos passos com uma determinada sequência ou do mais simples para o mais complexo. O programa avança de modo gradual, ensinando competências básicas ao nível da autonomia, da linguagem, da imitação verbal e não verbal, do brincar com objectos até à linguagem expressiva e abstracta e à interacção com os outros nos mais variados contextos.

Joseph E. Morrow e Brenda J. Terzich fundaram em 1987, nos Estados Unidos da América, a ABC Real para prestar serviços de Análise Comportamental Aplicada a pessoas com necessidades especiais. A actividade iniciou-se com programas de intervenção comportamental em casa dos doentes. Esta intervenção incluía também

formação de pais e apoio a Instituições Sociais. Em 1994, a ABC Real abriu a primeira turma de crianças com Perturbação do Espectro Autista. Desde então, já proporcionou intervenção comportamental a mais de três mil crianças com o diagnóstico de Autismo e Perturbação do Espectro Autista com idades compreendidas entre os três e os quinze anos.

A ABC Real Portuguesa foi fruto da viagem de Albertina Marçal e Carlos França, em conjunto com vários técnicos à Sede da ABC Real, no estado da Califórnia, EUA. Assim em Maio de 2008, Portugal recebeu formadores da prestigiada Escola que preconizaram uma Formação em ABA, iniciativa esta que ficou na História da Intervenção no Autismo e constituiu a primeira fase da implementação da primeira Escola ABC Real no nosso país. O trabalho desenvolvido e o interesse demonstrado pelos pais e técnicos foram especialmente reconhecidos pela Escola americana que decidiu apoiar a sua criação em Portugal. Os objectivos fundamentais são a de melhorar a qualidade de vida e a autonomia de todas as crianças, visando a sua reintegração nas escolas regulares.

O DIR (Modelo baseado no **D**esenvolvimento, nas **D**iferenças **I**ndividuais e na **R**elação) é outro modelo de intervenção, seguido pela equipa do Centro de Desenvolvimento da Criança, em crianças com Perturbação da Relação e da Comunicação e com Perturbação Regulatória do Processamento Sensorial que se baseia no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação. Foi elaborado por Stanley Greenspan (Pedopsiquiatra) e por Serena Wilder (Psicóloga Clínica) e tem como principal objectivo levar a criança a adquirir as competências emocionais não adquiridas nos primeiros meses e que dificultam o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Quer na fase de avaliação, quer no processo de intervenção é sempre valorizado o desenvolvimento emocional/funcional da criança (capacidade de atenção, envolvimento emocional, intencionalidade interactiva, elaboração e diferenciação representativa), as suas diferenças individuais no processamento da informação sensorial, no tónus muscular e no planeamento motor e a importância fundamental da relação na aprendizagem. A intervenção segundo o modelo DIR pode e deve decorrer a par de uma intervenção educativa, sempre com o envolvimento dos pais e complementada com intervenções terapêuticas específicas, tais como a Terapia Ocupacional (integração sensorial) e a Terapia de Fala. O «Floortime» é uma técnica de intervenção central neste modelo (Marques e Gomes, 2009).

PARTE II

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Conceptualização do Estudo

“A investigação – acção obriga a que os próprios grupos-alvo assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação, o que aumenta a qualidade do processo e a eficácia do produto” (Sanches, 2005:128).

Um dos propósitos, com esta investigação, foi o de a mesma ser útil para os docentes e para os pais com crianças com Perturbação Espectro do Autismo, tendo como principais finalidades recolher um número expressivo de informações, conhecer a opinião dos pais e recolher informação dos docentes sobre a problemática da Perturbação Espectro do Autismo. Integraram no estudo famílias com filhos portadores da Perturbação Espectro do Autismo e docentes que tenham ou não tenham tido nas suas salas essa perturbação.

Este trabalho tem como principal objectivo a criação de uma Unidade de Ensino Estruturado no Concelho de Caldas da Rainha. Pretende igualmente perceber quais as necessidades dos docentes face à problemática das crianças com Perturbação Espectro do Autismo. De igual modo tentar perceber quais as preocupações dos pais com filhos autistas e para a necessidade da existência, ou não, de uma Unidade de Ensino Estruturado.

Como acontece para outras deficiências, quanto mais cedo for detectada a problemática da Perturbação Espectro do Autismo e mais cedo for feito o diagnóstico, mais cedo se pode actuar e estabelecer um programa de intervenção de modo a dar um apoio mais eficaz à criança e à família. Assim, desta forma, poderemos conseguir evitar, na medida do possível, dúvidas e ansiedade nos pais e nos professores e poderemos dar à criança o máximo de oportunidades, favorecendo assim a sua integração na família e na escola.

2. Processo da Investigação

2.1. Organização da Investigação e Planificação do Estudo

“A investigação e a realização de projectos sobre Educação Inclusiva permitem delinear algumas das bases sobre as quais se podem construir projectos credíveis” (Rodrigues, 2006:3).

Este estudo de investigação de carácter longitudinal, onde os questionários foram efectuados a professores/educadores e pais, posteriormente será feita uma análise de conteúdo dos instrumentos de avaliação a utilizar.

Considerada a zona geográfica do estudo, foram efectuados contactos e deslocações a Agrupamentos, tendo em vista o contacto com os Directores dos Agrupamentos, pedido de autorização e entrega posterior dos inquéritos por questionários.

O pedido de autorização para conduzir o estudo foi formulado por escrito aos Directores dos Agrupamentos D. João II, ao Agrupamento de Escolas Santo Onofre, ambos de Caldas da Rainha e ao Agrupamento de Escolas Fernão do Pó de Bombarral e ao qual foi dado um parecer favorável. A recolha de dados foi precedida pela obtenção do consentimento livre e esclarecido por parte das instituições e dos pais.

Os docentes estão inseridos em diferentes Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo da rede pública e da rede privada dos concelhos de Caldas da Rainha e do Bombarral. Por intermédio da Equipa de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha foram aplicados 4 inquéritos aos pais na zona de Alcobaça e de Aljubarrota, área da sua abrangência pedagógica, pois tinham filhos com a PEA e são acompanhados nas Consultas de Desenvolvimento em Caldas da Rainha.

Destinam-se a recolher a opinião do professor/educador seja especializado ou não, e que leccionam com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Pretende-se aplicar os inquéritos às famílias que têm filhos com PEA.

Começaremos por nos deslocar aos Agrupamentos de Escolas assim como a todas as instituições particulares, onde solicitaremos indicações sobre a existência de crianças com esta problemática. Iremos também ao Centro Hospitalar, nomeadamente ao Centro de Desenvolvimento, para nos ser facultado dados e o respectivo número das crianças que ali são atendidas com estas características.

Sempre que possível, nos casos em que os pais colaborassem ambos com a escola, pedimos que fossem distribuídos um ao pai e outro à mãe mas que os preenchessem separadamente, a fim de nos permitir verificar possíveis diferenças de opinião relativamente ao sexo dos mesmos.

2.2. Deontologia

Para proteger a confidencialidade dos dados e o anonimato dos indivíduos que colaboraram no estudo todos os questionários foram entregues de forma anónima.

A informação recolhida com os mesmos foi inserida numa base de dados e posteriormente foi efectuada a sua análise estatística.

3. Objecto da Investigação

3.1. Definição do Objectivo

“A investigação, tradicionalmente, é categorizada em dois tipos: a fundamental – visa aumentar o nosso conhecimento geral e a aplicada – visa produzir “resultados que possam ser directamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Schein, 1997, cit. por Bogdan e Biklen, 1994:264).

A realização desta investigação permitiu-nos fazer um levantamento das necessidades das crianças com Perturbação do Espectro Autista e reflectir acerca do envolvimento dos Professores/Educadores e Famílias. Uma vez que nos encontramos ligados profissionalmente a este sector de ensino (Educação Especial) o tema estudado foi recolher informação sobre: “ Percepções dos Pais e Professores face à problemática da criança com Perturbação do Espectro Autista – A Criação de uma Unidade de Ensino Estruturado”.

Procurou-se compreender:

- Atitudes dos pais face à problemática os seus filhos;
- Atitudes dos professores face à problemática dos seus alunos.

O Objectivo do nosso estudo foi:

“A necessidade da Criação de uma Unidade de Ensino Estruturado como resposta a alunos com Perturbação do Espectro Autista”.

O objectivo deste trabalho foi baseado no marco teórico que serviu de base ao estudo empírico.

Na dimensão teórica pretendeu-se compreender a reconstituição dos princípios, fundamentos e formas da integração de crianças com a Perturbação do Espectro Autista, na sua organização actual, caracterizando o quadro legal actual de Práticas e Políticas de Inclusão e de Teorias de Desenvolvimento na Infância, a valorização da família e as redes sociais como suporte à criança diferente.

3.2. Formulação de Hipóteses

“Por hipótese, entende-se como a explicação ou predição mais clara dos resultados para o estudo em investigação. Assim sendo, a hipótese é uma proposição testável, que pode vir a ser a solução do problema” (McGuigan, 1976: 37 cit. in Almeida e Freire, 2008: 43).

Toda a investigação é conduzida com o objectivo de esclarecer, clarificar e replicar fenómenos e procurar soluções para um dado problema.

Colocaram-se as seguintes hipóteses empíricas:

Hipótese 1

Os pais com filhos com Perturbação do Espectro Autista demonstram uma atitude positiva face à criação de uma Unidade de Ensino Estruturado;

Hipótese 2

Existe uma relação entre o processo de inclusão e o número de alunos com Perturbação do Espectro Autista existentes numa sala de aula do ensino regular;

Hipótese 3

Os professores com Especialização em Necessidades Educativas Especiais revelam atitudes diferenciadas face à problemática dos alunos com Perturbação do Espectro Autista em relação aos professores sem especialização em NEE;

Hipótese 4

As práticas de todos os docentes demonstram a necessidade da criação de uma Unidade de Ensino Estruturado.

4. Caracterização do Grupo de Estudo

“A definição da população a utilizar numa investigação é uma etapa metodológica fundamental, pois a mesma corresponde ao grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões” (Tuckman, 2000:338).

Deste modo a população seleccionada para avaliar e validar este estudo, foi constituída por um total de 128, respectivamente 113 docentes (educadores e professores 1º Ciclo) e 15 famílias (13 mães e 2 pais).

Dos 200 inquéritos distribuídos aos docentes foram recolhidos 113 (51,5%) e dos 30 distribuídos às famílias foram devolvidos 15 (50%). Deste modo, cumprimos critérios de inclusão para o grupo de estudo de 128 (55,9%) docentes.

O grupo de estudo considerado na investigação foi constituída, em grande parte, por elementos do sexo feminino quer dos pais assim como dos docentes (tabela 2). Os docentes eram na sua maioria do 1ºCiclo com cerca de 55,8% como se pode ver na tabela 3.

Verificamos que a maioria dos professores (76,8 %) não possui Especialização em Necessidades Educativas Especiais (tabela 4).

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
--	------------	-------------	--------------------	-----------------------

Válidos	Feminino	13	86,7	86,7	86,7
		2	13,3	13,3	100,0
	Masculino				
	Total	15	100,0	100,0	

Tabela 2 – Características da amostra dos pais.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Educadora de Infância	41	36,2	36,2	36,2
	Professor de 1ºCEB	63	55,8	55,8	92,0
	Professor de CEB	9	8,0	8,0	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Tabela 3 – Características da amostra dos docentes.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	5	4,4	4,5	4,5
	Não	86	76,1	76,8	81,3
	Necessidades Educativas Especiais	13	11,5	11,6	92,9
	Outras	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	99,1	100,0	
Perdidos		1	0,9		
Total		113	100,0		

Tabela 4 – Características da amostra dos docentes com/sem Especialização em Necessidades Educativas Especiais.

Na representação do Grupo de Estudo dos professores estão referidos os elementos que fazem parte da população, relativamente à escola que leccionam, formação inicial, formação especializada, situação profissional, número de alunos por sala e tempo de serviço.

Do Grupo de Estudo dos Docentes verificámos que os docentes leccionam nas suas salas com diferente número de alunos. Respectivamente com menos de 10 alunos por sala foram 11 docentes (10,0%); com 58,2% correspondendo a 64 docentes, têm nas suas salas entre 11 a 20 alunos, e, 31,8% corresponde a 35 docentes que têm por sala de 21 a 30 alunos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos 0 a 10	11	9,7	10,0	10,0
11 a 20	64	56,6	58,2	68,2
21 a 30	35	31,0	31,8	100,0
Total	110	97,3	100,0	
Perdidos 0	3	2,7		
Total	113	100,0		

Tabela 5 – Número de alunos por sala

Estes dados levam-nos a referir que a intervenção e o apoio individualizado, não são iguais para todos devido ao número de crianças por sala. Um docente com um número menor de alunos dispõe de uma capacidade de resposta, com vista ao sucesso e intervenção personalizado.

No grupo de estudo dos pais estão referidos os elementos caracterizando a idade, sexo, profissão, escolaridade, caracterização do filho, suas necessidades e atitudes.

4.1. Localização Geográfica do Grupo de Estudo

O grupo de estudo geograficamente encontra-se circunscrito aos concelhos de Caldas da Rainha e do Bombarral, Distrito de Leiria, em Escolas do Primeiro Ciclo e Jardins de Infância onde encontrámos crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, algumas integradas no sistema público geral de educação de infância e outras no ensino particular. Participaram neste estudo 113 Professores e Educadores de Infância e 15 Pais.

5. Instrumentos de Pesquisa

“A informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas no que dizem que pensam, não no que elas preferem, mas no que elas dizem que preferem

(...) os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respectivas representações” (Alonso, A. et al. 2005:103).

Tendo em consideração os objectivos que se pretenderam atingir com o estudo e uma vez que a amostra disponível justificou a investigação, seleccionou-se como método de recolha de dados o inquérito por questionário. Trata-se de um procedimento metodológico que se apresenta útil na compreensão de fenómenos, como as atitudes e as opiniões, podendo ser utilizado em qualquer lugar e em larga escala (Gonzalez, 2003).

A técnica do questionário revela-se um bom meio para obter, por parte dos investigadores, a informação relativa a opiniões, atitudes e conhecimentos relacionados com os sujeitos que constituem a amostra em estudo. A sua utilização é particularmente vantajosa quando a amostra que se pretende abranger é extensa e/ou geograficamente dispersa, o que se verificou na presente investigação. Além disso, vários são os autores que o referem (Hill e Hill, 2002), tratando-se de um procedimento cómodo e económico, em especial quando existem limitações temporais; além disso, permite o anonimato ao respondente e este não se sente influenciado pelo investigador no momento em que se procede à recolha de dados.

As abordagens quantitativas centram-se nas agregações de múltiplas informações em unidades substantivas com o intuito de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas (Bogdan e Bilken, 1994).

Decidimos utilizar uma metodologia quantitativa pois pretendemos alargar o nosso estudo aos dois concelhos de Caldas da Rainha e do Bombarral, através da utilização de questionários pensando poder chegar a uma maior amostra de pessoas e, desta forma, poder obter um número mais alargado de opiniões.

5.1.Elaboração do Questionário

Quando elaboramos o questionário começamos por definir quais os objectivos que pretendemos alcançar com a sua administração e tentamos adequar o instrumento aos potenciais respondentes (Bogdan e Bilken, 1994).

Procedemos à elaboração de dois questionários distintos: um dirigido aos pais de crianças com Perturbação Espectro do Autismo e outro aos docentes, quer sejam Especializados ou não e que leccionem ou não com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Os guiões dos questionários foram elaborados por nós com o objectivo de caracterizar as práticas relativas a cada criança abrangida pelo nosso trabalho. Tentámos saber quais são as maiores dificuldades e angústias por que passam. Quais os seus anseios relativamente ao futuro dos seus filhos? Se já alguma vez ouviram falar de uma Unidade de Ensino Estruturado? Os guiões para os pais e docentes são, em grande parte, semelhantes de forma a permitir a comparação das respostas de ambos às mesmas questões, analisando-se assim as percepções de uns e outros relativamente a cada uma das crianças, às características do programa de apoio, à partilha de informação com os pais e docentes e ao sigilo relativamente à informação sobre a criança.

Face ao objectivo da pesquisa foi necessário recolher informações, experiências, vivências e opiniões de pais de crianças com Perturbação Espectro do Autismo com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade ou, na sua ausência, de outros ‘adultos significativos’ na vida dessas crianças. É também de sua importância recolher informação por parte dos Docentes que trabalham com estas crianças ou que já trabalharam para cruzamento de dados.

Com a finalidade de podermos obter respostas fiáveis, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem simples para poder ser compreendida por todos. No caso dos questionários aos pais tentámos que as questões apresentadas tivessem sido de fácil compreensão uma vez que temos consciência de que as habilitações dos pais podem ser muito variadas. Tivemos ainda o cuidado de alertar para o anonimato dos nossos questionários, a fim de permitir aos inquiridos o seu preenchimento sem receios, possibilitando, assim, maior liberdade de expressão das suas opiniões. Tentámos ainda abstermos de colocar nos nossos questionários perguntas que pudessem induzir determinadas respostas.

Apresentamos os objectivos das nossas questões e as referências que utilizamos para a elaboração das mesmas. As questões iniciais dos nossos questionários tiveram

como objectivo conhecer as características dos nossos inquiridos, nomeadamente o sexo, a idade e o nível de instrução, variáveis estas que nos serão úteis, não só para conhecermos o perfil da nossa amostra, mas também para nos ajudar no tratamento estatístico das questões apresentadas.

De acordo com as características da amostra seleccionada foram elaborados dois questionários (Anexos 2 e 3), onde se tentou que a formulação das questões fosse clara e adaptada aos inquiridos, procurando apresentar questões com significado claro, sem ambiguidades e em número adequado, em termos de extensão, para não criar desmotivação nos respondentes e para facilitar ao mesmo tempo o seu envio e posterior devolução. A apresentação gráfica do questionário foi também um dos aspectos tidos em consideração, nomeadamente na explicitação das instruções de preenchimento e estivemos sempre disponíveis para esclarecer algumas dúvidas.

Na Parte I dos questionários pretendeu-se obter informações que permitissem caracterizar a amostra da investigação, incluindo questões de carácter pessoal e escolar, relacionadas com os seguintes aspectos a idade, sexo, profissão, escolaridade, caracterização do aluno/filho.

A Parte II do questionário para os pais foi constituída por questões fechadas. Para o questionário dos docentes foram utilizadas questões fechadas no início e numa segunda parte por questões utilizando uma escala tipo Likert.

Partindo da revisão da literatura efectuada e tendo em consideração os objectivos da investigação, a Parte II do questionário para os docentes apresentava em concreto 37 itens, os quais incidiam sobre cinco dimensões fundamentais para o estudo e, por isso, estruturantes do questionário: (I) As Práticas; (II) As Atitudes; (III) As Políticas de Inclusão; (IV) Atitude Formação Autista e (V) Promover o apoio à problemática da Perturbação do Espectro Autista.

Aos docentes foi solicitado através da utilização de uma escala tipo Likert de três níveis, a indicação do seu grau de concordância ou discordância relativamente a cada uma das afirmações apresentadas, usando em concreto, a seguinte codificação:

1 = discordo totalmente

2 = concordo

3 = concordo muito

Noutras questões, aos respondentes eram-lhe solicitados outros três níveis de concordância:

1 = totalmente falso

2 = às vezes é verdadeiro

3 = verdadeiro

Alguns dos itens estavam formulados no sentido positivo e outros no sentido negativo, com o objectivo de se poder controlar a coerência de resposta.

Este tipo de escala é muito utilizado em estudos que envolvem a identificação de atitudes (Ogunsola-Bandele, 1996; Angell et al., 2004, cit. in Bogdan e Bilken, 1994) e, no caso desta investigação, permitiu avaliar o tipo de práticas, atitudes e políticas de inclusão perante um aluno com PEA.

6. Análise e Tratamento de Dados

A recolha de dados efectuada através da aplicação do questionário, decorreu durante o terceiro período do ano lectivo 2009/2010. Os questionários foram entregues pessoalmente nos Agrupamentos de Escolas de Caldas da Rainha e do Bombarral, dirigidos aos respectivos Directores, com uma carta de apresentação (Anexo 1). Nessa carta eram explicitados os objectivos da investigação, sendo ainda solicitado que os questionários fossem entregues dentro de um determinado período de tempo (um período).

No final do prazo estipulado (1 período escolar), 3 Agrupamentos devolveram os questionários devidamente preenchidos, garantindo assim uma amostra efectiva de 113 docentes.

Os questionários aos pais foram entregues pessoalmente e com o apoio da Equipa de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha, garantindo uma amostra final de 15 questionários.

Recolhidos os dados, estes foram sujeitos a um tratamento estatístico com o Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), dado que a amostra deste estudo pôde ser considerada razoável em termos de extensão e de alguma representatividade.

O passo seguinte caracterizou-se pela determinação da validade e fiabilidade do questionário, aspecto importante a ter em consideração, quando se procede à construção e aplicação de um questionário para medir atitudes ou outro tipo de variável similar (Hill e Hill, 2002).

Os questionários foram tratados através do programa estatístico do SPSS (Statistical Package for The Social Sciens), versão 18.0, onde procedemos às respectivas frequências das respostas dadas pelos inquiridos e às médias das variáveis, tentando verificar quais os itens considerados pelos inquiridos, como sendo os mais importantes ou mais frequentes.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, foram apresentados e interpretados os resultados obtidos nesta investigação à luz dos objectivos que a conduziram.

Em primeiro lugar é analisada a opinião dos Pais face à criação de Uma Unidade de Ensino Estruturado, apresentando algumas características dos respondentes, as necessidades e atitudes dos pais face aos seus filhos, com Perturbação do Espectro Autista.

Foram analisados, de um modo global, a opinião dos Docentes face à criação de Uma Unidade de Ensino Estruturado, mostrando algumas características dos docentes e as atitudes que os mesmos evidenciavam perante um aluno com Perturbação do Espectro Autista os quais incidiam sobre cinco dimensões fundamentais para o estudo e, por isso, estruturantes do questionário: (I) As Práticas; (II) As Atitudes; (III) As Políticas de Inclusão; (IV) Atitude Formação Autista e (V) Promover o apoio à Problemática da Perturbação do Espectro do Autismo.

A - Os Pais face à Criação de Uma Unidade de Ensino Estruturado

Como foi descrito no capítulo anterior, o questionário para os pais utilizado nesta investigação (Anexo 1) foi constituído por uma única parte. Serviu numa primeira fase essencialmente para se proceder à caracterização dos respondentes. Alguns dos dados recolhidos serviram para operacionalizar diversas variáveis como por exemplo a idade ou o nível de escolaridade. Numa segunda fase serviu para caracterizar as necessidades e atitudes dos pais face aos filhos com Perturbação Espectro do Autismo.

1. Idade dos Pais

Em termos da idade dos pais foi composta por 15 sujeitos ($n_D=15$; 100%) com um maior número dos pais inquiridos com idades entre os 31 a 40 anos ($n_D=7$; 46,7%); entre os 34 a 50 anos ($n_D=5$; 33,3%) e entre os 34 a 50 anos, apenas um indivíduo ($n_D=1$; 6,7%). Podemos considerar que se trata de uma população jovem.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos 20 a 30 anos	2	13,3	13,3	13,3
31 a 40 anos	7	46,7	46,7	60,0
34 a 50 anos	5	33,3	33,3	93,3
34 a 50 anos	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 6 – Idade dos Pais.

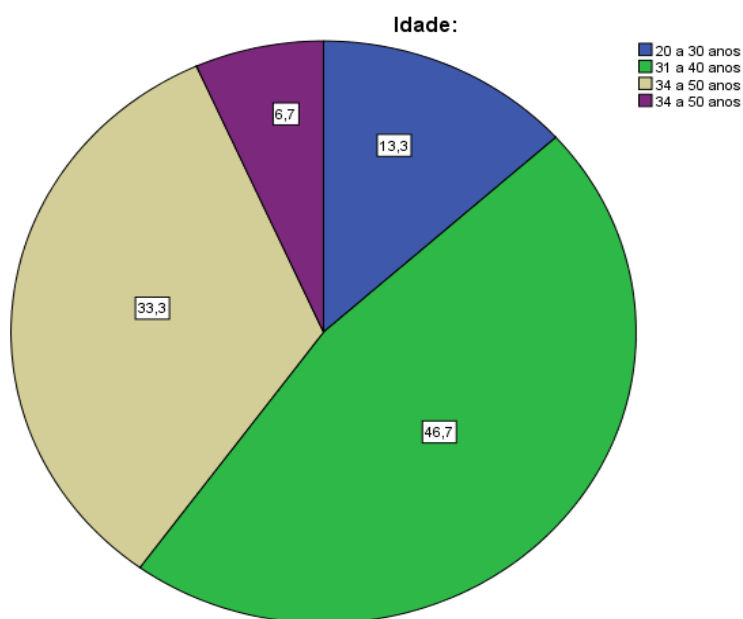


Figura 1: Idade dos Pais

2. Género

A proporção maior de pais respondentes é do sexo feminino ($n_D= 13$; 86,7%) sendo os masculinos ($n_D= 2$; 13,3%).

A influência dos filhos na vida dos adultos, particularmente das mães com crianças com NEE, sobretudo daquelas que precisam de um suporte efectivo e constante de apoio, é confrontada muitas vezes com grandes constrangimentos no exercício dessa cidadania: são obrigadas a abandonar o emprego, isolam-se das redes sociais a que pertenciam, fecham-se nos problemas com que se deparam, esquecem-se de si próprias na tentativa de melhorarem a qualidade de vida dos seus filhos (Pereira, 2005). Foram na maioria as mães que responderam ao questionário.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Feminino	13	86,7	86,7	86,7
	Masculino	2	13,3	13,3	100,0
Total		15	100,0	100,0	

Tabela 7 – Género

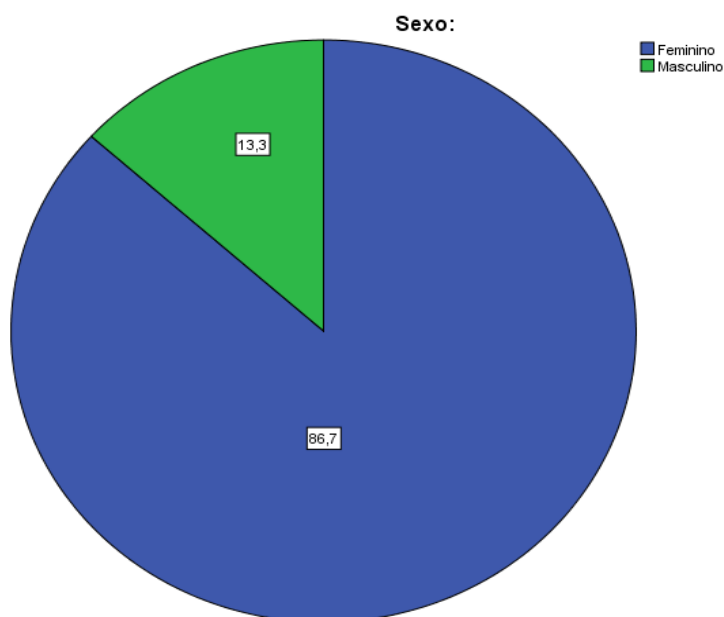


Figura 2: Género

3-Escolaridade dos Pais

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos participantes no nosso estudo 5 tem o Secundário ($n_D= 5$; 33,3%); 2 têm o 1º Ciclo ($n_D=2$; 13,3%) e 1 tem o 2º Ciclo ($n_D=1$; 6,7%). A proporção entre os pais com habilitações do 3º Ciclo ou de Licenciatura é idêntica ($n_D= 6$; 40,0%). Apenas um ($n_D= 1$; 6,7%) tem Mestrado.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos 1º Ciclo	2	13,3	13,3	13,3
2º Ciclo	1	6,7	6,7	20,0
3º Ciclo	3	20,0	20,0	40,0
Secundário	5	33,3	33,3	73,3
Licenciatura	3	20,0	20,0	93,3
Mestrado	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabela 8 – Escolaridade dos Pais

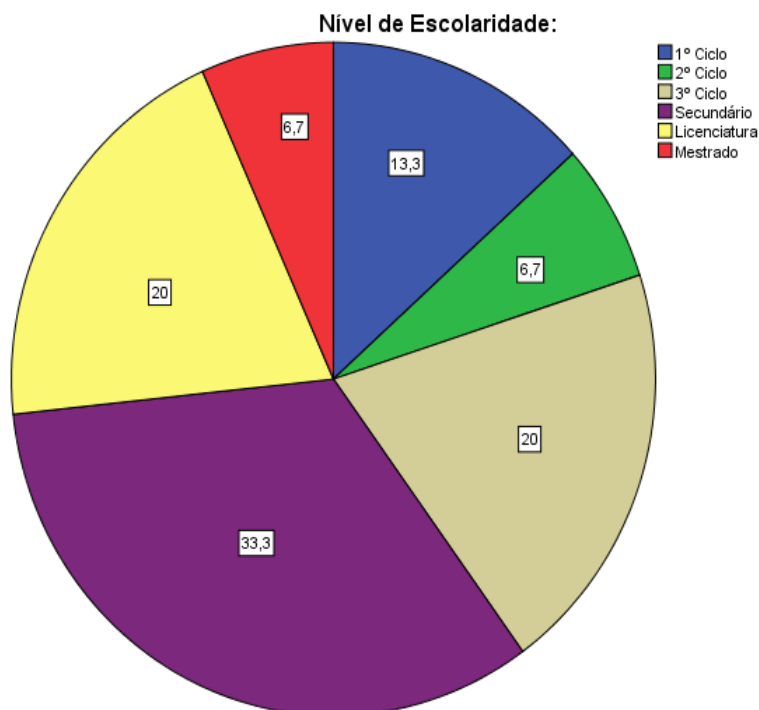


Figura 3: Escolaridade dos Pais

4.Problemática do Filho

Relativamente à problemática dos filhos dos entrevistados, 5 apresentaram como diagnóstico uma Perturbação Espectro do Autismo ($n_D= 5$; 41,7%); dos casos em que apresentam uma Multidificiência com traços autistas são 2 filhos ($n_D= 2$; 16,7%) e a mesma percentagem corresponde a 2 casos de Epilepsia e Autismo ($n_D=2$; 16,7%).

A proporção entre as problemáticas do Aspergen, Encefalite e Ataxia é idêntica, correspondendo a 1 caso respectivamente ($n_D= 1$; 8,3%). Três não responderam ($n_D= 3$; 20,0%).

Face ao número considerável de casos com Perturbação do Espectro do Autismo, e de acordo com o Decreto-Lei 3º/2008, estão reunidas as condições para a criação de uma Unidade de Ensino Estruturado. No Artigo 25.º do Decreto é feita uma referência às Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbação Espectro do Autismo, constituindo esta, uma resposta educativa especializada que pode ser desenvolvida nos Agrupamentos de Escolas que tenham um número considerável de alunos enquadráveis nesta problemática (Decreto Lei 3/2008).

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Epilepsia e autismo.	2	13,3	16,7	16,7
	Perturbações do Espectro autista.	5	33,3	41,7	58,3
	Aspergen.	1	6,7	8,3	66,7
	Multidificiência com traços autistas.	2	13,3	16,7	83,3
	Encefalite	1	6,7	8,3	91,7
	Ataxia	1	6,7	8,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	9	3	20,0		
Total		15	100,0		

Tabela 9 – Problemática do Filho

5. Motivo do filho estar no Jardim de Infância/Escola 1ºCiclo

Tentamos verificar, por médias, quais os motivos pelo quais os filhos dos inquiridos estavam no JI/Escola. Dos resultados obtidos, 4 respondentes disseram que o motivo pelo qual seu filho está no JI/Escola é para o seu desenvolvimento ($n_D= 4$; 28,6%). Também com a mesma percentagem e argumentando que é para preparar o filho para a vida futura e também para o seu desenvolvimento ($n_D= 4$; 28,6%); 2 inquiridos dizem que os seus filhos estão na Unidade de Ensino Estruturado ($n_D= 2$; 14,3%), existente em Alcobaça.

Outros motivos apontados foram: por necessidade ($n_D= 1$; 7,1%); para o preparar para a vida futura; única solução encontrada e porque não há uma Unidade de Ensino Estruturado no Concelho de Caldas da Rainha ($n_D=1$; 7,1%). Um inquirido não respondeu ($n_D= 1$; 6,7%).

Barbosa (2007) defende que os pais têm confiança na capacidade das instituições escolares, educarem alunos com, e sem necessidades educacionais especiais em conjunto.

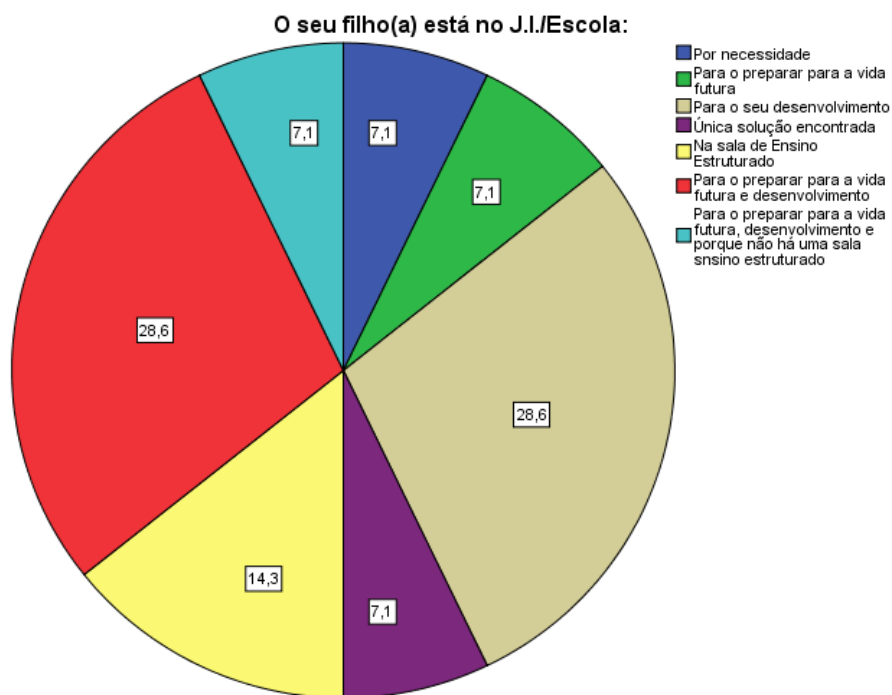


Figura 4: Motivo do filho estar no JI/Escola

6. Profissionais valorizados pelos Pais

Ao verificar quais os profissionais que os pais mais valorizaram, podemos constatar que foram os Terapeutas da Fala os mais valorizados (21%); 17% dos inquiridos consideraram o Professor/Educador; 14% foram o professor de Educação Especial e a mesma percentagem para o Terapeuta Ocupacional (14%), enquanto para o Pediatra foram 7%.

Cerca de 28% disseram que todos são importantes. Deste modo é fundamental para a prática inclusiva que todos defendemos, a estabilidade e formação adequada do corpo docente, a colaboração entre família/escola e a comunidade, os serviços de educação especial, o trabalho em equipas multidisciplinares e a implementação de um conjunto de estratégias de ensino diversificado, sendo necessários os recursos humanos, materiais e físicos, numa filosofia de escola para todos (Correia, 2003).

		Respostas		Percentagem de casos
		Nº	Percentagem	
Quais aqueles que mais valoriza	Professor/Educador da sala	5	17%	36%
	Prof. E.E.	4	14%	29%
	Terapeuta da fala	6	21%	43%
	Terapeuta ocupacional	4	14%	29%
	Pediatra	2	7%	14%
	Todos são importantes	8	28%	57%
Total		29	100%	207%

Tabela 10 – Profissionais valorizados pelos Pais

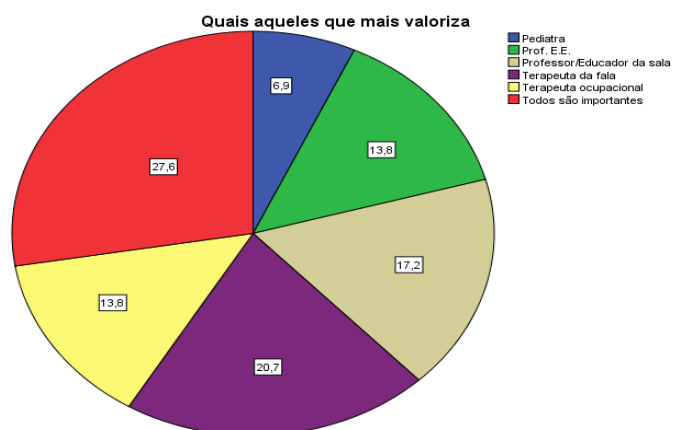


Figura 5: Profissionais valorizados pelos Pais

7. Necessidades sentidas pelos Pais

Quisemos verificar, por médias, as necessidades dos pais perante um filho autista. Perante os resultados obtidos podemos verificar que a maioria das necessidades dos pais perante um filho autista são as “Necessidades de Linguagem/Comunicação” com 31%. Também é grande a percentagem no que diz respeito às necessidades de Socialização (23%), de Comportamento (20%), de Saúde (9%), de Autonomia (9%), de Alimentação (6%) e de Concentração (3%).

Para a família, o contacto diário com a criança autista é extremamente desgastante (Gallagher, Beckman e Cross, 1983 citado por Suplino (2007)). A criança tem dificuldade em adquirir competências básicas e desenvolver autonomia, a sua capacidade de adaptação a situações novas é praticamente nula, as suas respostas são habitualmente imprevisíveis, incompreensíveis ou disruptivas. Foi demonstrado que os pais sofrem, principalmente devido à demora em chegar-se a um diagnóstico e às características associados à Perturbação Espectro do Autismo, como por exemplo, a ausência de fala, hiperactividade, crises de birra e às preocupações sobre o futuro do seu filho (Bossa, 2006).

		Respostas		Percentagem de casos
		Nº	Percentagem	
Quais são as necessidades que sentem perante um filho(a) autista	Saúde	3	9%	23%
	Comportamento	7	20%	54%
	Linguagem/Comunicação	11	31%	85%
	Autonomia	3	9%	23%
	Alimentação	2	6%	15%
	Socialização	8	23%	62%
	Concentração	1	3%	8%
Total		35	1,0	2,7

Tabela 11 – Necessidades dos Pais

8. Suporte Humano/Material que beneficiam

Questionamos aos inquiridos o tipo de ajuda que tinham para lidar com o seu filho. Como podemos verificar, 9 responderam o “Apoio dos Técnicos” (43%); enquanto que 8 eram os “Subsídios” (37 %), e uma percentagem mínima de 2 inquiridos (10%) eram os “Materiais Pedagógicos” e “Nenhuma Ajuda”, respectivamente. Note-se que da resposta “Outros” é considerado o Hospital e a Família/Vizinha aos quais responderam 2 respondentes (10%).

Face a estes resultados evidenciamos a necessidade da existência de mais técnicos especializados a fim de que a Inclusão seja desenvolvida de forma equilibrada e satisfatória.

Correia (1997) defende a utilização de recursos humanos e financeiros disponíveis, podendo ser maximizada, graças a uma cooperação, entre os sectores públicos e privado. Neste novo cenário de colaboração internacional e inter-organizacional, a ideia de educação inclusiva estará, nos dias de hoje, a influenciar a reforma do sistema educativo, bem como o desenvolvimento e a reorganização do ensino em geral num grande número de países, e, neste caso, também em Portugal.

	Respostas		Percentagem de casos	
	Nº	Percentagem		
Que tipo de ajudas tem o seu filho(a)	Subsídios	8	37%	57%
	Apoio dos técnicos	9	43%	64%
	Materiais pedagógicos	1	5%	7%
	Nenhuma	1	5%	7%
	Outros	2	10%	14%
Total	21	100%	150%	

Tabela 12 – Tipo de Ajuda necessária

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Hospital	1	6,7	50,0	50,0
	Família e Vizinha	1	6,7	50,0	100,0
	Total	2	13,3	100,0	
Total		15	100,0		

Tabela 13 – Outro Tipo de Ajuda necessária

9. Conhecimento da existência das Unidades de Ensino Estruturado

Pretendemos verificar se os pais das crianças tinham conhecimento da existência das Unidades de Ensino Estruturado. Perante os resultados obtidos, tiramos as seguintes conclusões: dos 15 pais inquiridos, 6 têm conhecimento da existência das Unidades de Ensino Estruturado ($n_D=6$; 54,5%); tendo em atenção que 4 não responderam ($n_D=4$; 26,7%); tendo 3 conhecimento da existência das Cercis ($n_D=3$; 27,3%) e 2 têm conhecimento de ambas ($n_D=2$; 18,2%).

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Cercis	3	20,0	27,3	27,3
	Salas Ensino Estruturado	6	40,0	54,5	81,8
	Ambos	2	13,3	18,2	100,0
	Total	11	73,3	100,0	
Perdidos	Não respondeu	4	26,7		
Total		15	100,0		

Tabela 14 – Conhecimento da existência das U.E.E.

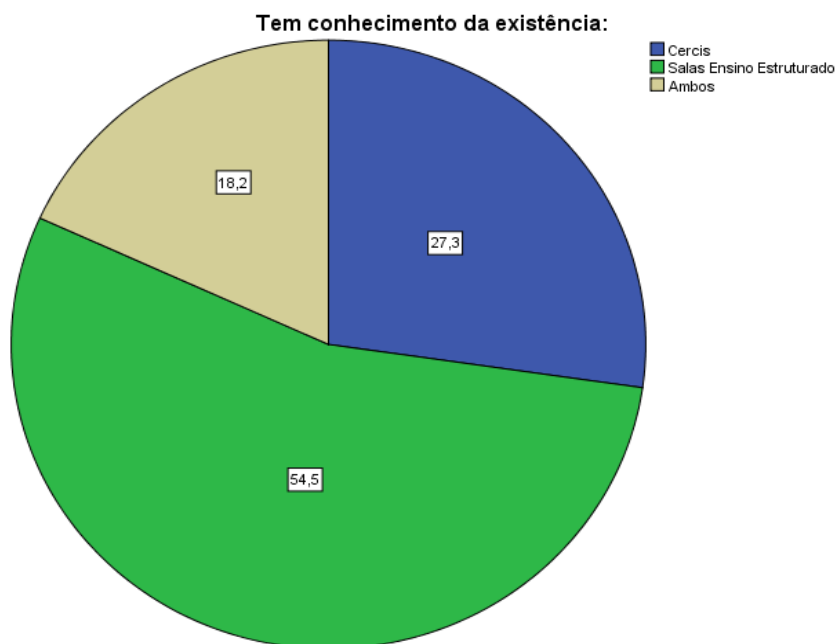


Figura 6: Conhecimento da existência das U.E.E.

10. Contactos para a Criação da Unidade de Ensino Estruturado

Quando inquirimos os pais para recolher informação sobre a obtenção de contactos face à necessidade da criação de uma Unidade de Ensino Estruturado, obtivemos a seguinte informação: 8 responderam que nunca fizeram nenhum contacto ($n_D=8$; 61,5%), enquanto 5 inquiridos responderam que sim ($n_D=5$; 38,5%). Nota-se que nesta questão, 2 não responderam ($n_D=2$; 13,3%).

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	5	33,3	38,5	38,5
	Não	8	53,3	61,5	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Não respondeu	2	13,3		
Total		15	100,0		

Tabela 15 – Contactos à criação da U.E.E.

Já fez algum contacto na Escola/J.I. do seu filho(a) para a criação de uma Sala de Ensino Estruturado:

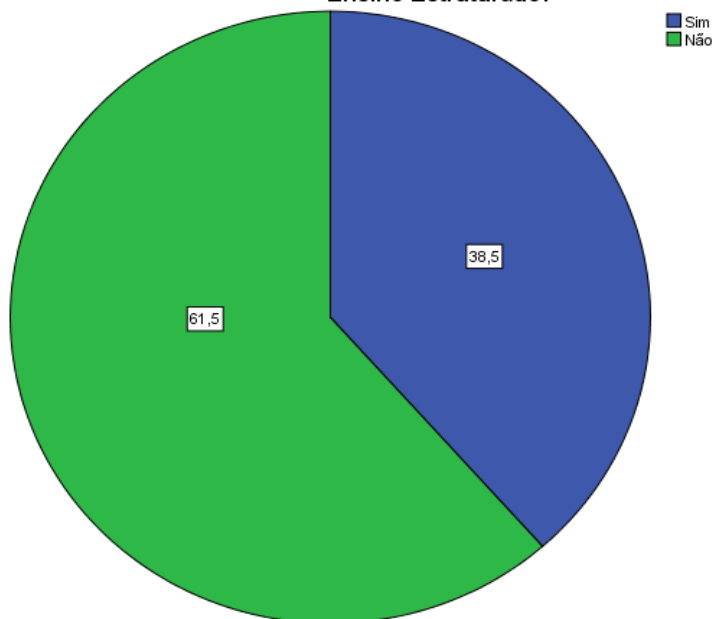


Figura 7: Contactos à criação da U.E.E.

11. Perspectivas futuras que gostariam de ver resolvido em relação ao seu filho

Procuramos saber dos pais que perspectivas futuras gostariam de ver resolvidos em relação ao seu filho dando variadíssimas respostas. Constatamos que os pais querem no futuro para os seus filhos são: “Mais apoios na Segurança Social”, “Encaminhamento para a vida futura” e “Formação para os Pais” (19%) com um total de 30 respostas.

Nove respostas sentem a necessidade da “Criação de uma Associação de Apoio à Perturbação Espectro do Autismo” (17%). Cinco respostas defendem uma “Melhor articulação com as Consultas de Desenvolvimento” (9%); duas “Melhor articulação com a professora/educadora” (4%) e uma resposta “Melhor articulação com os técnicos” (2%). Sete respostas sentem a necessidade da criação de uma Unidade de Ensino Estruturado (13%). Assim a Hipótese 1 formulada – “Os pais com filhos com Perturbação Espectro do Autismo demonstram uma atitude positiva face à criação de uma Unidade de Ensino Estruturado”, confirma-se.

Concordando com a Literatura consultada, a educação para todos, não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é um assunto restrito aos profissionais de educação. O envolvimento, necessidades e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação activa das famílias, da colaboração escola – família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas. Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, é extremamente importante (Costa, 2009).

		Respostas		Percentagem de casos
		Nº	Percentagem	
Que perspectivas futuras gostaria de ver resolvido em relação ao seu filho(a)	Criação de uma Unidade de Ensino Estruturado	7	13%	54%
	Mais apoios na Segurança Social	10	19%	77%
	Melhor articulação com as Consultas de Desenvolvimento	5	9%	38%
	Melhor articulação com a professora/educadora	2	4%	15%
	Melhor articulação com os técnicos	1	2%	8%
	Encaminhamento para a vida futura	10	19%	77%
	Formação para pais	10	19%	77%
	Criação de Associação de Apoio à Perturbação Espectro do Autismo	9	17%	69%
	Total	54	100%	415%

Tabela 16 – Perspectivas dos Pais face à problemática dos filhos

12. Opinião dos Pais sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância /Escola 1º Ciclo

A tabela 17 apresenta alguns itens que foram agrupados e consideradas opiniões manifestadas pelos inquiridos. Assim na resposta à questão: “Considera que o J.I. /Escola 1º Ciclo está sensibilizada para esta problemática”, 7 inquiridos consideraram que o J.I. /Escola 1º Ciclo está pouco sensibilizada ($n_D=7$; 53,8%); 5 pais responderam que o J.I. /Escola 1º Ciclo está sensibilizada ($n_D=5$; 38,5%) e 1 inquirido respondeu que a o J.I. /Escola 1º Ciclo não está sensibilizada para esta problemática ($n_D=1$; 7,7%). Dois dos pais não responderam ($n_D=2$;13,3%).

Na segunda questão: “Estão devidamente informados como intervir com o seu filho(a)”, 7 inquiridos responderam que sim ($n_D=7$; 53,8%); 4 responderam que estão pouco informados ($n_D=4$; 30,8%) e 2 inquiridos responderam não estarem devidamente informados, como intervir com o seu filho (a) ($n_D=2$; 15,4%). Também aqui nesta questão dois dos pais não responderam ($n_D=2$; 13,3%).

Considera que a J.I./ Escola 1º Ciclo está sensibilizado para esta problemática:

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos Sim	5	33,3	38,5	38,5
Não	1	6,7	7,7	46,2
Pouco	7	46,7	53,8	100,0
Total	13	86,7	100,0	
Perdidos Não respondeu	2	13,3		
Total	15	100,0		

Estão devidamente informados como intervir com o seu filho(a):

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos Sim	7	46,7	53,8	53,8
Não	2	13,3	15,4	69,2
Pouco	4	26,7	30,8	100,0
Total	13	86,7	100,0	
Perdidos Não respondeu	2	13,3		
Total	15	100,0		

Tabela 17 – Opinião dos Pais sobre trabalho desenvolvido com P.E.A.

B – Os Docentes face à Criação de Uma Unidade de Ensino Estruturado

1. Situação Profissional dos Docentes

Quisemos saber da situação profissional dos professores. A situação profissional do Grupo de Estudo é a de que mais de metade dos professores, cerca de 58 professores, pertence ao Quadro de Escola ($n_D=58;54,7\%$); ao Quadro de Zona Pedagógica 25 professores ($n_D=25; 23,6\%$) e aos Contratados fazem parte 23 ($n_D=23;21,7\%$).

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos Contratado	23	20,4	21,7	21,7
Q.Z.P.	25	22,1	23,6	45,3
Q.E	58	51,3	54,7	100,0
Total	106	93,8	100,0	
Perdidos 0	7	6,2		
Total	113	100,0		

Tabela 18 – Situação Profissional dos Docentes

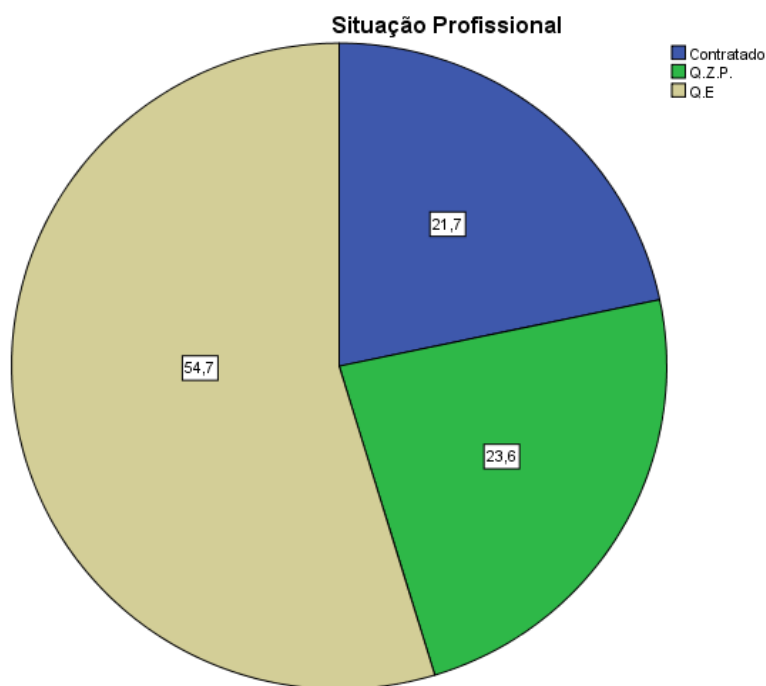


Figura 8: Situação Profissional dos Docentes

2. Docentes que tenham alunos com NEE

Pretendemos ainda verificar quais os professores que tinham alunos com NEE nas suas salas de aula.

Verificamos que 50 docentes não têm alunos com NEE nas suas salas de aula ($n_D=50;45,9\%$). Salienta-se o facto de na sua maioria, 59 inquiridos terem nas suas salas alunos com Necessidades Educativas Especiais ($n_D=59;54,1\%$).

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos Sim	59	52,2	54,1	54,1
Não	50	44,2	45,9	100,0
Total	109	96,5	100,0	
Perdidos 0	4	3,5		
Total	113	100,0		

Tabela19-Docentes que tenham alunos com NEE

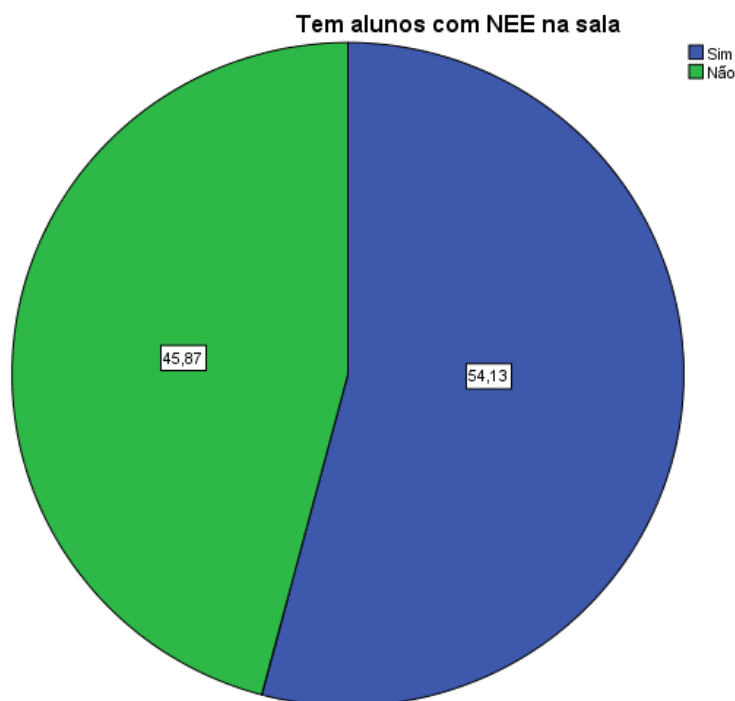


Figura 9: Docentes que tenham alunos com NEE

3. Problemática dos Alunos

Inquiridos os professores sobre a problemática dos seus alunos, as respostas foram variadas.

Alunos com Perturbação Espectro do Autismo corresponderam a 15 respostas (28,8%). Existem ainda 7 alunos que foram encaminhados para a Consulta de Autismo (13%). Existindo 15 alunos com a problemática da Perturbação Espectro do Autismo, é justificação para a criação de uma Unidade de Ensino Estruturado.

Note-se que a grande maioria dos inquiridos, 61 docentes, não responderam a esta questão (61;54%), talvez por não ter alunos com esta problemática, não saberem se têm ou não alunos dentro da sala de aula, ou simplesmente, não tenham querido responder.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos				
Atraso global desenvolvimento – Encaminhado consulta da P. E. A.	7	6,2	13,5	13,5
Perturbações do Espectro Autista	15	13,3	28,8	42,3
Dislexia	3	2,7	5,8	48,1
Dislexia e Discalculia	7	6,2	13,5	61,5
Mental	2	1,8	3,8	65,4
Deficiência cognitiva ligeira	1	0,9	1,9	67,3
Dificuldades de aprendizagem	5	4,4	9,6	76,9
Surdez	1	0,9	1,9	78,8
Epilepsia	1	0,9	1,9	80,8
Deficit concentração	4	3,5	7,7	88,5
Hiperactividade	2	1,8	3,8	92,3
Multidificiência	2	1,8	3,8	96,2
Trissomia 21 e Perturbações da fala	2	1,8	3,8	100,0
Total	52	46,0	100,0	
Perdidos	0	61	54,0	
Total	113	100,0		

Tabela 20 – Problemática dos alunos

Se considerarmos que mais de 80,2% não tem qualquer apoio da assistente operacional na sala de aula, e apenas cerca de 5,8 % têm estes profissionais a meio tempo, reforça ainda mais a ideia da necessidade de se abrir uma Unidade de Ensino Estruturado.

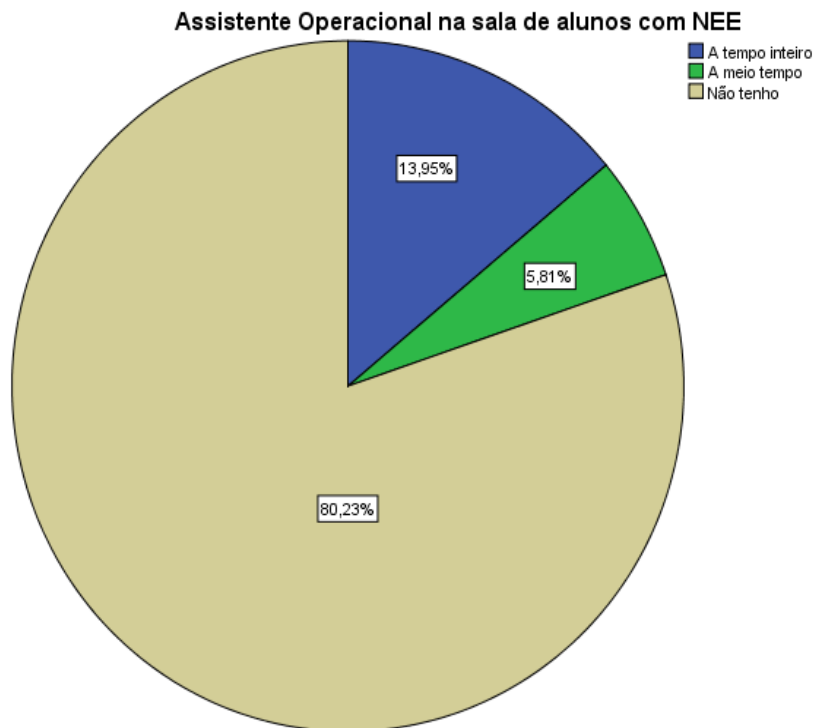


Figura 10: Assistentes Operacionais

De acordo com a Hipótese 2 formulada – “Existe uma relação entre o processo de inclusão e o número da alunos com Perturbação Espectro do Autismo existentes numa sala do ensino regular”, verificamos que os docentes sentem alguma dificuldade na articulação no processo de Inclusão, porque 80,2% respondeu que não tem qualquer apoio técnico na sala de aula e 5,8% têm estes profissionais a meio tempo.

4. Planificação diferenciada para aluno com Perturbação do Espectro Autista

Quando se pergunta ao docente se tem uma planificação para um aluno com Perturbação Espectro do Autismo, apenas 27,8% dos professores refere ter uma planificação diferenciada e atente-se ainda ao facto de neste item, os professores maioritariamente não responderem, talvez por não terem nas suas salas de aula alunos com essa perturbação, uma vez que no total do grupo de estudo só 15 (27,8%) professores referem que têm nas suas salas alunos com a problemática da Perturbação Espectro do Autismo ($n_D=15$; 27,8%). Podemos referir que os docentes que têm nas suas salas alunos com Perturbação Espectro do Autismo, planificam de forma diferenciada as aulas, respeitando a Inclusão destes alunos.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	15	13,3	27,8	27,8
	Não	39	34,5	72,2	100,0
	Total	54	47,8	100,0	
Perdidos	0	59	52,2		
Total		113	100,0		

Tabela 21 – Planificação diferenciada para aluno com P.E.A.

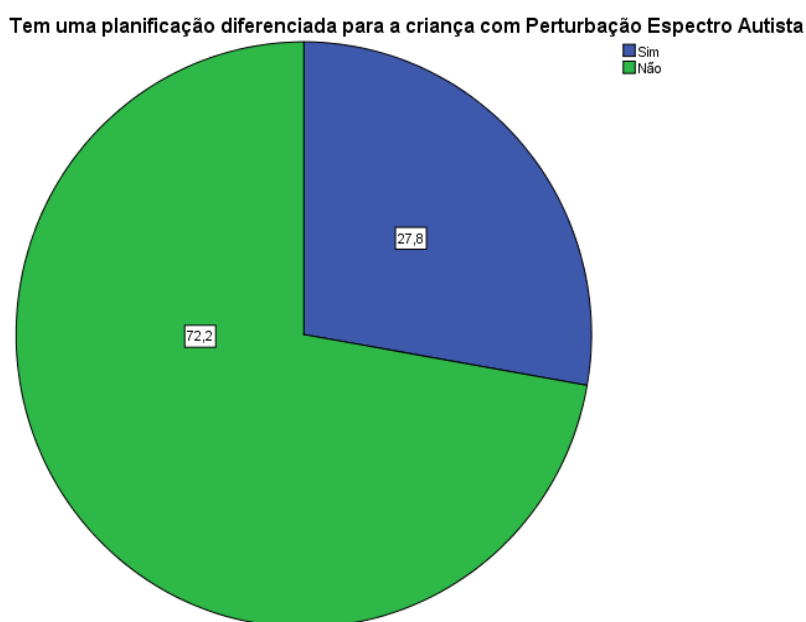


Figura 11: Planificação para aluno com PEA

5. Profissionais que intervêm com o aluno

Quisemos saber quais os profissionais que intervinham com os alunos dos inquiridos.

Quanto aos profissionais que intervinham com o aluno, para além do Professor de Ensino Especial com cerca de 49%, atenta-se ao facto do Terapeuta da Fala constituir 25% das respostas e o Terapeuta Ocupacional constituir 17%. Quando explicitam o trabalho de outros técnicos estão a referir-se aos psicólogos.

	Respostas		Percentagem de casos	
	Nº	Percentagem		
Técnicos que intervêm com a criança	Prof. Ensino Especial	55	49%	100%
	Terapeuta da fala	28	25%	51%
	Terapeuta ocupacional	19	17%	35%
	Pediatra	3	3%	5%
	Médico de família	2	2%	4%
	Outros	6	5%	11%
Total		113	100%	205%

Tabela 22 -Profissionais que intervêm com o aluno

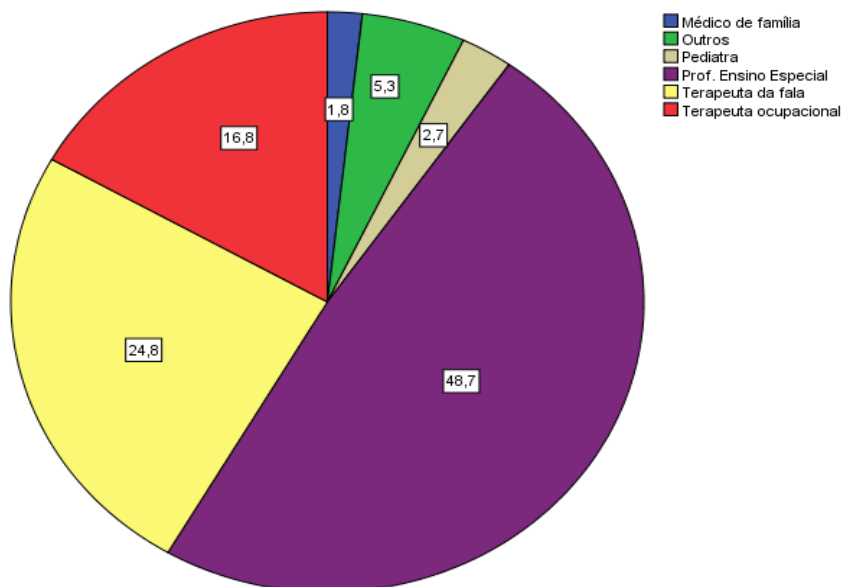


Figura 12: Profissionais que intervêm com o aluno

6. Articulação com os outros profissionais

Quanto à articulação com os outros profissionais, esta ocorreu maioritariamente por via de contactos esporádicos (24%) ou na elaboração dos Programas Educativos Individuais e nas Avaliações dos alunos com cerca de 20% em cada item respectivamente, geralmente realizado por período escolar.

Existe a necessidade de contactos periódicos, formais, informais com vista ao sucesso educativo. Face a este resultado, a maioria (54 respostas) referiu que os contactos são esporádicos, o que nos leva a concluir que muito há a fazer, para que o processo de Inclusão seja uma realidade que consiga reunir de forma empenhada, todos os que nela intervêm.

		Respostas		Percentagem de casos
		Nº	Percentagem	
Como articula com os outros profissionais	Planificação com Prof. E.E.	30	13%	54%
	Reuniões	34	15%	61%
	Contactos esporádicos	54	24%	96%
	Acompanhamento da criança nas consultas de desenvolvimento	13	6%	23%
	Na elaboração dos programas educativos individuais	45	20%	80%
	Nas avaliações	44	20%	79%
	Não articula	3	1%	5%
Total		223	100%	398%

Tabela 23 – Articulação com os outros profissionais

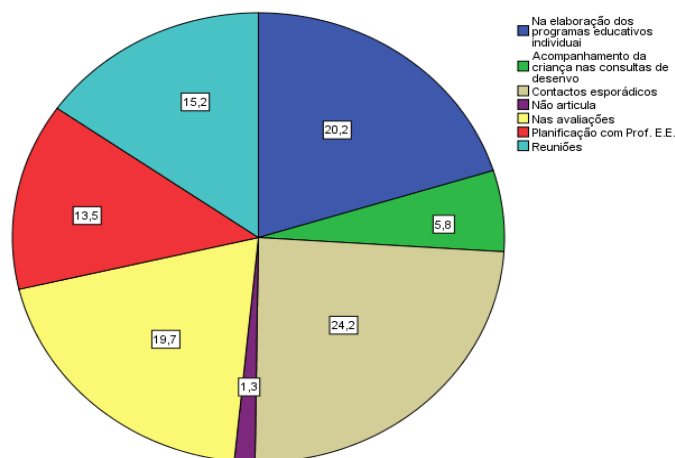


Figura 13: Articulação com os outros profissionais

7. Frequência da articulação com os profissionais

Tentamos verificar por médias, a frequência da articulação dessa articulação com os profissionais.

A articulação com os outros profissionais é feita semanalmente em 46,9% dos casos válidos ($n_D=23$; 46,9%), mas deve realçar-se que cerca de 56,6% dos inquiridos não responderam ou por não terem alunos NEE, por não saberem, ou não quererem responder ($n_D=64$; 56,6%). Estas respostas deixaram algumas dúvidas em aberto sobre o que poderá ser melhorado neste âmbito. O excesso de carga horária, número de alunos, burocracias e falta de recursos humanos, são exemplos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos Semanalmente	23	20,4	46,9	46,9
Mensal	9	8,0	18,4	65,3
Por período	16	14,2	32,7	98,0
Início e final do ano	1	,9	2,0	100,0
Total	49	43,4	100,0	
Perdidos 0	64	56,6		
Total	113	100,0		

Tabela 24 – Frequência da articulação com os profissionais

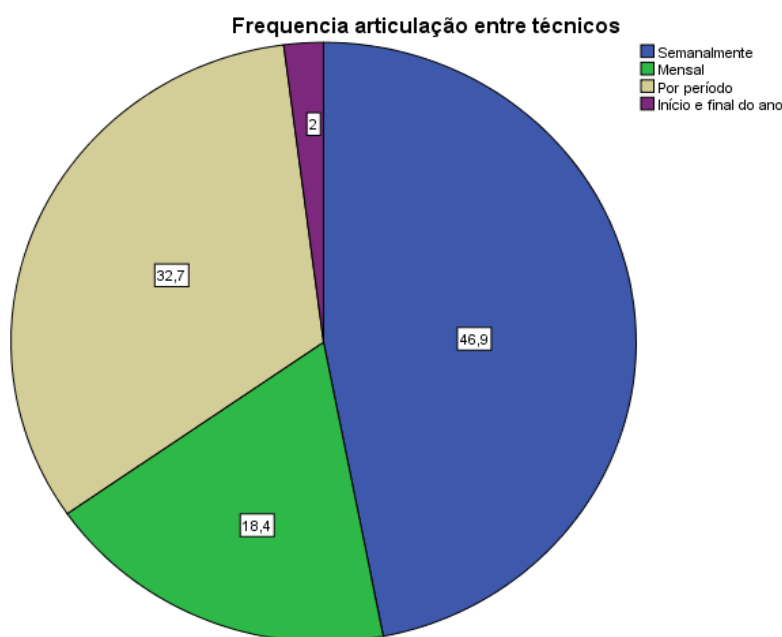


Figura 14: Frequência articulação com os profissionais

8. Motivo da falta de articulação

Os docentes que responderam aos motivos pelos quais não articularam, a maioria referiu como causa a falta de tempo e a indisponibilidade dos técnicos, ambos com 23%. Outros motivos apresentados pelos professores foram a ausência de técnicos com 19% das respostas e a desmotivação dos pais com 15%. Ainda houve quem dissesse que não sentia necessidade com 12%. Face a estes resultados leva-nos a supor que o excesso de horas de trabalho directo dos docentes é um dos factores que pode contribuir para a falta de articulação. Também o excesso de exigências burocráticas, técnicos que abrangem outros serviços e as parcerias que deslocam técnicos para mais do que um concelho são apontados como motivos.

Qual o motivo da falta de articulação	Respostas	Respostas		Percentagem de casos
		Nº	Percentagem	
Falta de tempo	6	23%	32%	
Indisponibilidade dos técnicos	6	23%	32%	
Desmotivação dos pais	4	15%	21%	
Falta de colaboração do Médico	2	8%	11%	
Não sente necessidade	3	12%	16%	
Ausência de Técnicos	5	19%	26%	
Total	26	100%	137%	

Tabela 25 – Motivo da falta de articulação

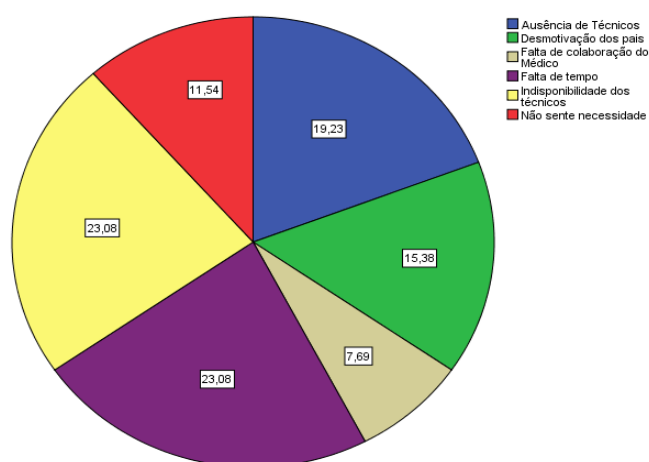


Figura15: Motivo da falta de articulação

9. Dificuldades Sentidas

Tentamos verificar por médias, quais os itens que os professores consideraram como dificuldades sentidas perante um aluno com Perturbação Espectro do Autismo como sendo mais frequentes.

Os professores apontam como dificuldades sentidas a falta de informação sobre a problemática da Perturbação Espectro do Autismo com cerca de 24% das respostas. Uma segunda dificuldade diz respeito também à falta de recursos humanos com 18%. Outras dificuldades dizem respeito ao comportamento dos alunos (16%) e à falta de acções de formação para os inquiridos (13%). Neste último item concordamos com (Silva, 2008) quando diz que a inclusão depende das respostas que a escola é capaz de organizar, as quais serão mais eficazes se houver formação que ajude o corpo docente a ponderá-las, necessidade esta sentida pelos docentes.

Não sendo na maioria os docentes especializados, compreendemos e justifica-se as dificuldades sentidas face à problemática. Apesar de realizarem Formação, recorreram sempre ao professor de Educação Especial e outros técnicos.

		Respostas		Percentagem de casos
		Nº	Percentagem	
Dificuldades sentidas	Conhecimento da Problemática da Perturbação do Espectro do Autismo	47	24%	70%
	Saúde	5	3%	7%
	Comportamento	32	16%	48%
	Planificação do trabalho individual	24	12%	36%
	Falta de articulação entre escola e família	12	6%	18%
	Falta de articulação com os técnicos	15	8%	22%
	Falta de recursos humanos	36	18%	54%
	Acções de Formação	26	13%	39%
Total		197	100%	294%

Tabela 26 – Dificuldades sentidas

10. Unidade de Ensino Estruturado

Pretendemos verificar se os professores sabiam o que era uma Unidade de Ensino Estruturado e se já teriam feito algum contacto no Agrupamento ou algo que os levassem a criar uma.

Perante os resultados obtidos na Figura 16, tiramos as seguintes conclusões: maioritariamente os professores sabem o que é uma Unidade de Ensino Estruturado (71,4%), mas por outro lado, 93,5% dos inquiridos nunca fez um contacto no sentido de propor a sua abertura, como se pode ver na Tabela 27. Zêzere (2002) considera muito importante a tomada de consciência que no plano formal muito está feito, existindo disparidade fundamentalmente no confronto absurdo entre o que a Lei consagra e o que efectivamente se pratica, passando sistematicamente por cima de enunciados importantes, sem respeito pelos actos que ninguém se responsabiliza.

Para um aluno com Perturbação Espectro do Autismo é importante oferecer-lhe serviços e adoptar práticas educativas na sala de aula, construir o seu projecto, rever as nossas posturas e construir uma nova filosofia educacional tal como refere Curry (2004).

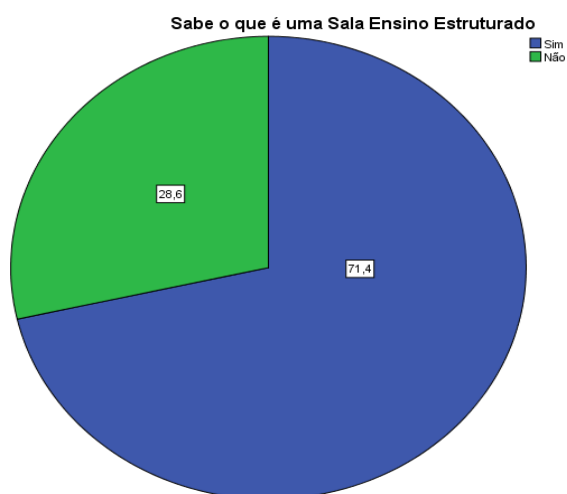


Figura 16: O que é uma Unidade de Ensino Estruturado

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	6	5,3	6,5	6,5
	Não	87	77,0	93,5	100,0
	Total	93	82,3	100,0	
Perdidos	0	20	17,7		
Total		113	100,0		

Tabela 27 – Contactos no Agrupamento para criar uma U. E. E.

De acordo com os resultados apresentados na Figura 17, uma larga maioria de 71,4 % dos docentes expressam-se favoravelmente quanto à existência de uma Unidade de Ensino Estruturado, apenas 1,1% são contra e um pouco mais de um quarto, 27,5 % têm dúvidas. Como defende Barbosa (2007) se o indivíduo possuir uma atitude favorável em relação a alguma coisa, ele irá aproximar-se dela e defendê-la, mas se pelo contrário, tiver uma atitude desfavorável, irá evitá-la e ou apresentar comportamentos negativos em relação à mesma.

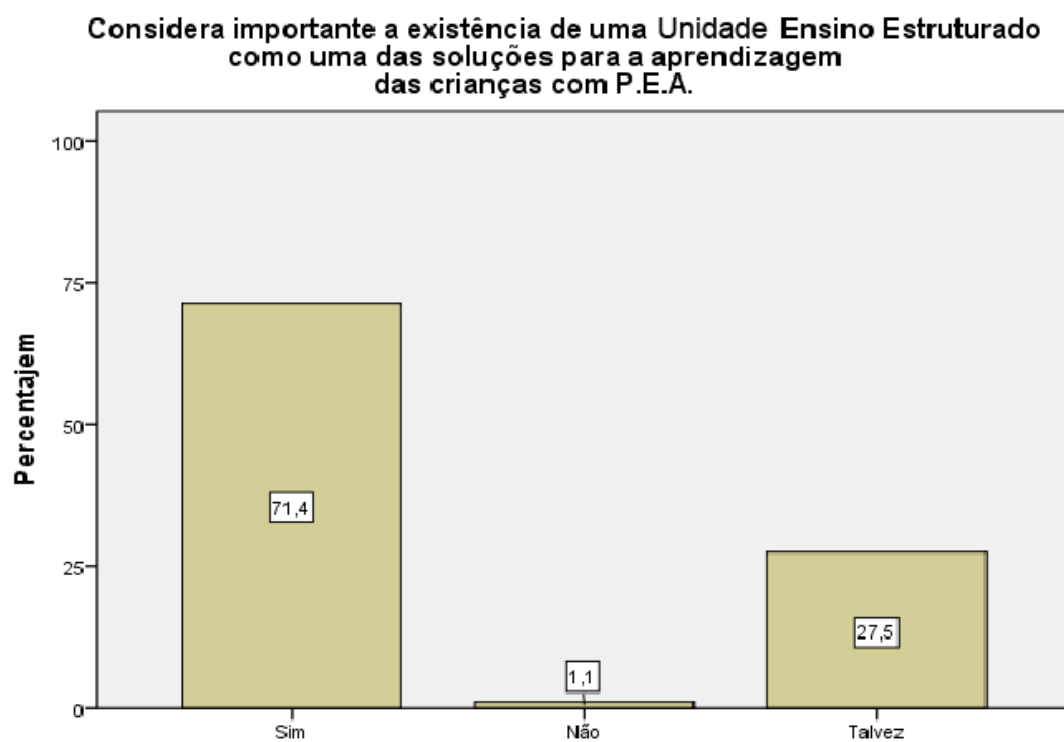


Figura 17: A Necessidade da Criação da U. E. E.

De acordo com a Hipótese 4 formulada – “As práticas de todos os docentes demonstram a necessidade da criação de uma Unidade de Ensino Estruturado”, verificamos que na maioria dos docentes concordam com a criação de uma Unidade de Ensino Estruturado.

11. Capacidade em responder aos medos e preocupações dos professores face à problemática da Perturbação Espectro do Autismo

Quisemos saber dos inquiridos qual a sua capacidade em responder aos medos e preocupações dos professores face à Problemática da Perturbação Espectro do Autismo. Dos inquiridos cerca de dois terços, 69,8% apresentou receios perante a possibilidade de lidar com alunos com Perturbação Espectro do Autismo. Tal como refere Faria (2010:13) “A profissão de professor exige uma grande versatilidade, uma vez que se lhe pede que haja com autonomia, seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção junto dos alunos, de forma muito diferente e para que tal suceda, não basta uma formação académica, é necessária também uma formação profissional”.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sim	26	23,0	30,2	30,2
	Não	60	53,1	69,8	100,0
	Total	86	76,1	100,0	
Perdidos	0	27	23,9		
Total		113	100,0		

Tabela 28 – Capacidade de resposta face à criança com P.E.A.

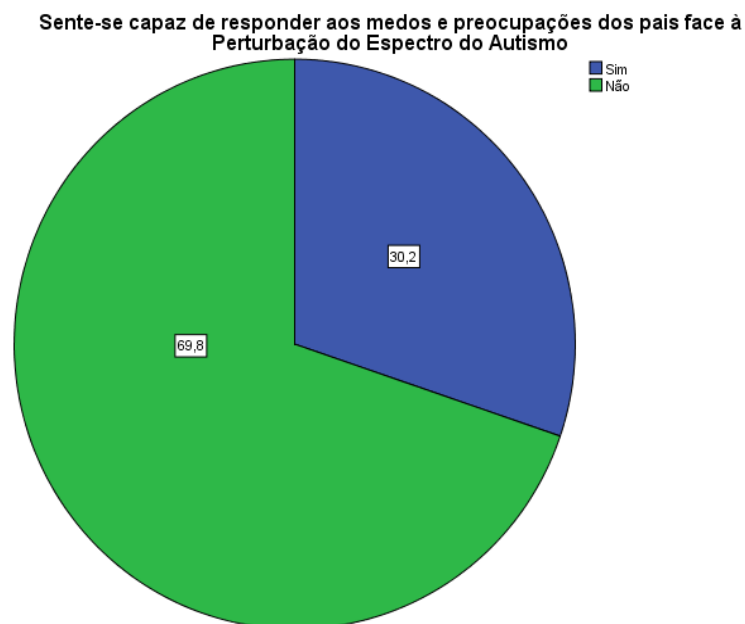


Figura18: Capacidade de resposta face à criança com P.E.A.

12. Dimensões – Parte II do Questionário

Para se proceder à análise dos dados obtidos na Parte II do questionário, atribuiu-se um valor numérico a cada um dos pontos que compõem a escala tipo Likert utilizada nos itens apresentados, para identificação das atitudes/opiniões dos professores inquiridos. Assim, considerou-se a resposta - Concordo Muito, como indicando uma atitude mais positiva, fazendo-lhe corresponder o valor numérico 3. A resposta - Discordo Totalmente foi, ao contrário, considerada como reflectindo a atitude menos positiva, atribuindo-se-lhe o valor numérico 1. O valor numérico 2 correspondeu a atitude – Concordo. Noutras questões também foram consideradas as respostas: - Totalmente Falso, com valor 1; - Às vezes é Verdadeiro, com valor 2; - Verdadeiro, com valor 3.

Dos 37 itens que completaram esta parte do questionário, foram formuladas cinco dimensões em que, teoricamente, se previa ser possível agrupá-los, como se pode observar nas Figuras 19, 20, 21, 22 e 23.

Depois da aplicação do questionário ao grupo de estudo definida, na análise global dos dados, apenas foram considerados 26 dos 37 itens, tendo sido retirados os restantes devido ao modo como estes estavam formulados.

A validade desses 26 itens foi testada recorrendo a uma análise factorial. Para avaliar a possibilidade de aplicação desta análise assegurou-se a correlação da informação inicial, tendo-se para isso recorrido à estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que compara as correlações entre as componentes iniciais, e ao teste da esfericidade de Bartlett que testa a hipótese da matriz de correlações ser igual à matriz identidade. A rotação utilizada para tornar as componentes mais interpretáveis foi a rotação Varimax (ortogonal). Para a extracção do número de componentes recorreu-se sobretudo a critérios de ordem substantiva, mas também, por ordem decrescente de ponderação: 1) à quantidade de variação explicada; 2) ao método do valor próprio superior ou igual a 1 (ou critério de Kaiser); 3) ao “Scree-plot”, recurso gráfico para a visualização dos valores de variância explicada de cada componente (Reis, 1993 e 2001). Em relação aos pesos das variáveis nos factores, definiu-se 0.35 como valor acima do qual se considera significativa a contribuição das variáveis para cada factor¹.

¹ Este valor situa-se tipicamente à volta de 0.30 ou 0.35 (Bryman e Cramer, 1992; Churchill, 1995, Marouco, J. 2007, Pestana e Gageiro, 2003, Pereira 2003).

Finalmente, devido ao elevado número de variáveis a considerar simultaneamente optou-se por substituir os valores omissos pelas respectivas médias.

A análise do agrupamento que se verificou nestes itens em resultado da aplicação da análise de componentes principais apontou, em síntese, para a consideração das cinco dimensões a seguir explicitadas, resultantes da apreciação cruzada da investigadora com um os elementos do painel de especialistas:

Dimensão I – As Práticas; **Dimensão II** – As Atitudes; **Dimensão III** – As Políticas de Inclusão; **Dimensão IV** – Atitude Formação Autista; **Dimensão V** – Promover o apoio à Problemática da Perturbação Espectro do Autismo.

O resultado da análise efectuada veio, na sua essência, ao encontro das dimensões previstas aquando da elaboração do questionário e ilustradas nas Tabelas 29, 30, 31, 32 e 33. O agrupamento previsto dos itens, realizado de um modo algo intuitivo, embora com fundamentação na literatura, pouco difere, em suma, do que resultou da análise de componentes principais, como se pode ver nos quadros e respectivos gráficos.

12.1. Dimensão I – As Práticas

A figura 19 apresenta a média obtida pelos respondentes em cada um dos itens antes considerados (Tabela 29). Da observação do gráfico ressalta que os respondentes apresentavam relativamente às Práticas uma imagem positiva, pois o seu posicionamento tendia nestes para um valor de 2,08 acima de 2 (ponto médio da escala utilizada).

Itens	Média	Desvio padrão
O percurso escolar das crianças portadoras de Autismo nunca pode ser tão bom quanto o dos outros colegas. Deve haver uma educação direccionada para eles (Unidade de Ensino Estruturado)	2,18	0,709
O Autismo é um assunto sobre o qual é difícil de falar com os familiares das crianças portadoras de Autismo, deveria haver mais sensibilidade ao tema	2,18	0,627
O problema das pessoas portadoras de Autismo é que não foram apoiados para enfrentar as suas dificuldades e serem sucedidos no futuro	2,00	0,597
Se os alunos portadores de Autismo tivessem mais apoio conseguiriam ter mais sucesso pessoal e social	2,34	0,556
Existindo o Decreto Lei 3/2008 que abrange as crianças com P.E.A. deveria haver melhor resposta e condições	2,57	0,526
As crianças portadoras de Autismo devem ser educados nas Salas Ensino Estruturado, pois assim o seu processo de educação pode ser adaptado às suas características	2,34	0,603

Tabela 29 – Resultados da Dimensão – As Práticas

Nesta dimensão encontram-se com excepção do item “O problema das pessoas portadoras de Autismo que não foram apoiados para enfrentar as suas dificuldades e serem sucedidos no futuro”, todos os restantes apresentam uma média mais alta do que a média geral de todas as respostas, sendo esta 2,08 como se pode observar na figura 19.

Verificamos por médias, dos itens apresentados, quais os que os professores consideravam mais importantes. Apresentamos os resultados obtidos da resposta menos importante até à mais importante: 1º O problema das pessoas portadoras da Perturbação do Espectro Autista que não foram apoiados para enfrentar as suas dificuldades e serem sucedidos no futuro (2,00); 2º O percurso escolar das crianças portadoras de Autismo nunca pode ser tão bom quanto o dos outros colegas. Deve haver uma educação direccionada para eles – Unidade de Ensino Estruturado (2,18); 3º O Autismo é um assunto sobre o qual é difícil de falar com os familiares das crianças portadoras de Autismo, deveria haver mais sensibilidade ao tema (2,18); 4º Se os alunos portadores de Autismo tivessem mais apoio conseguiriam ter mais sucesso pessoal e social (2,34); 5º As crianças portadoras de Autismo devem ser educadas nas Unidades de Ensino Estruturado, pois assim o seu processo de educação pode ser adaptado às suas características (2,34); 6º Existindo o Decreto – Lei 3/2008 que abrange as crianças com P.E.A. deveria haver melhor resposta e condições (2,57).

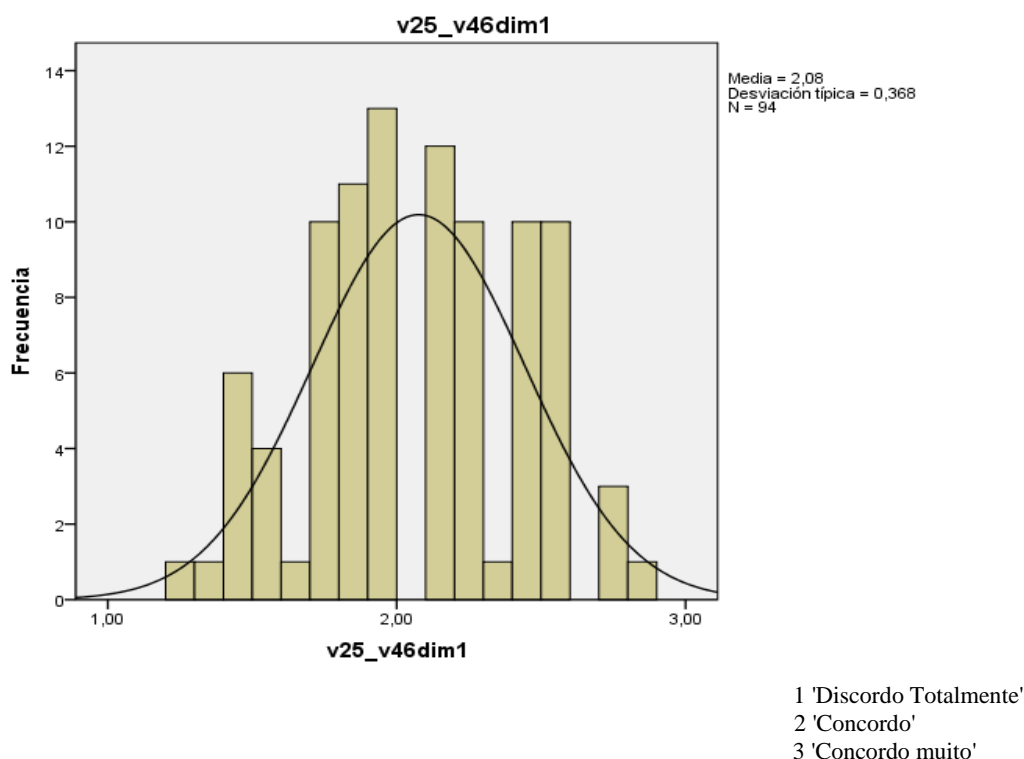


Figura 19: Dimensão I – As Práticas

Pelos resultados obtidos, podemos dizer que todos os itens apresentados pelos professores foram em média considerados entre o Concordo e o Concordo muito. Os professores consideram assim que todos estes itens são importantes, mostrando e defendendo na sua prática educativa todos os direitos que estes alunos devem ter. *Os desafios/problemas que os contextos e os seus actores desencadeiam serão agarrados/resolvidos de forma diferente e mais eficazmente, se envolverem os principais interessados e os ambientes em que surgiram, mobilizando e gerando os recursos necessários e adequado.*” (Roldão, 2003:130).

As necessidades educativas especiais fazem parte da escola de todos nós e assim, as respostas que encontrarmos para alguns, podem e vão beneficiar todos os que dela fizerem parte (Rodrigues, 2003).

12.2. Dimensão II – As Atitudes

Quisemos verificar, por médias, as Atitudes dos professores face à Problemática da Perturbação Espectro do Autismo (Figura 20).

Após a análise de componentes principais, a Dimensão – As Atitudes, ficou como vimos, constituída pelos itens da tabela 30.

Itens	Média	Desvio padrão
A maior parte as crianças portadoras de Autismo que recebem subsídios podiam muito bem passar sem eles	1,07	0,262
A maior parte dos governantes deste país preocupa-se demais com os alunos portadores de Autismo e não o suficiente com os outros alunos	1,27	0,545
As crianças portadoras de PEA ocupam lugares na escola que deviriam ser para crianças normais	1,21	0,490
Sentir-me-ia incomodado se uma pessoa portadora de Autismo entrasse para o meu grupo de amigos, não saberia como lidar com ele	1,17	0,439
Quando estou com colegas que discriminam as pessoas portadoras de Autismo sou influenciado por eles	1,05	0,217

Tabela 30 – Resultados da Dimensão – As Atitudes

Apresentamos os resultados obtidos da resposta considerada mais frequente até à menos frequente, salientando que o valor 1 corresponde a “Discordo totalmente”, o 2 a “Concordo” e 3 a “Concordo muito”:

1º Quando estou com colegas que discriminam as pessoas portadoras de Autismo sou influenciado por eles (1,05);

2º A maior parte as crianças portadoras de Autismo que recebem subsídios podiam muito bem passar sem eles (1,07);

3º Sentir-me-ia incomodado se uma pessoa portadora de Autismo entrasse para o meu grupo de amigos, não saberia como lidar com ele (1,17);

4º As crianças portadoras de PEA ocupam lugares na escola que deviriam ser para crianças normais (1,21);

5º A maior parte dos governantes deste país preocupa-se demais com os alunos portadores de Autismo e não o suficiente com os outros alunos (1,27).

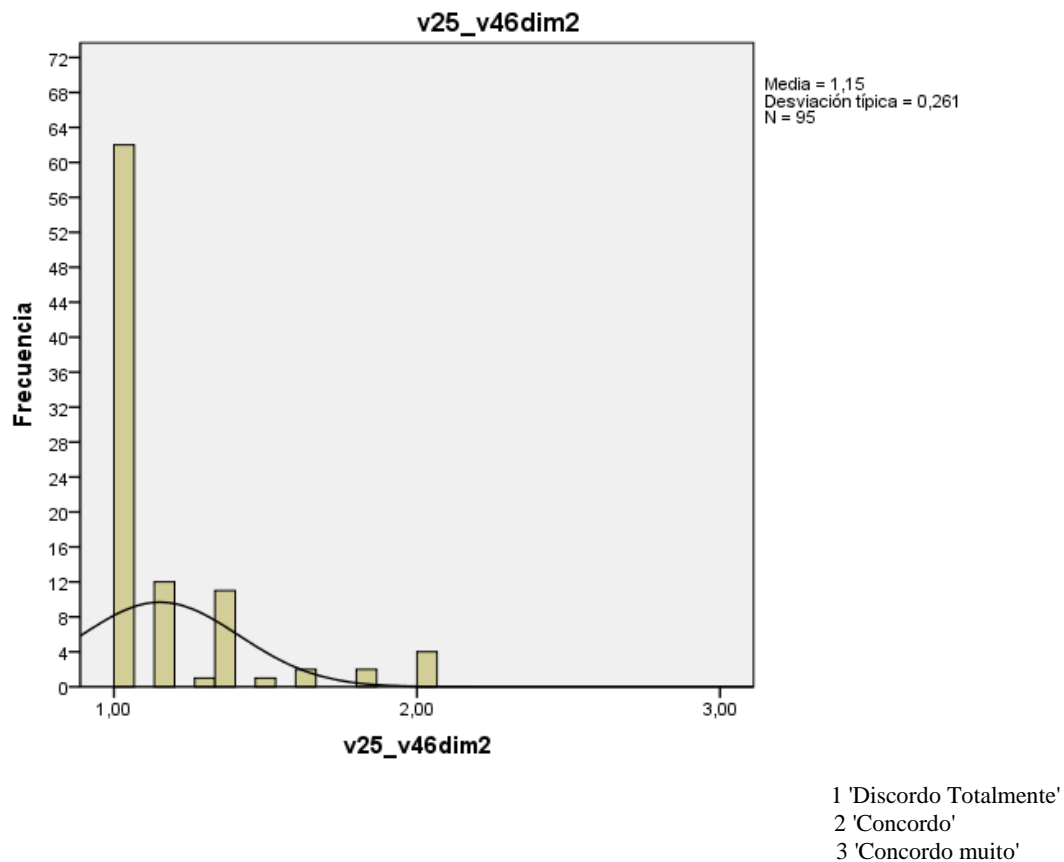


Figura 20: Dimensão II – As Atitudes

Na generalidade, os professores apresentaram uma opinião contra a discriminação dos alunos portadores da Perturbação do Espectro do Autista, com uma média de 1,15.

12.3. Dimensão III – As Políticas de Inclusão

Após a análise de componentes principais, a dimensão – As Políticas de Inclusão ficou, como vimos, constituída pelos itens agrupados na Tabela 31.

A média como se pode ver na Figura 21 foi de 2,11 com uma maior frequência de 24 respondentes no que diz respeito à resposta “Concordo”. O alfa de Cronbach α tem um índice de 0,59 revelando baixa consistência interna pelo que as conclusões devem ser tomadas com alguma reserva.

Itens	Média	Desvio padrão
Os pais das crianças portadoras do Espectro do Autismo devem poder escolher a escola que querem que os seus filhos frequentem, a escola não deve colocar entraves	2,25	0,653
Os alunos portadores de PEA educados em escolas normais ficam mais preparados para a vida do que aqueles que são educados numa escola especial	1,68	0,602
Para ficarem melhor preparados para a vida é importante que os alunos portadores de PEA convivam com os outros colegas o mais cedo possível	2,40	0,561

Tabela 31 – Resultados da Dimensão – As Políticas de Inclusão

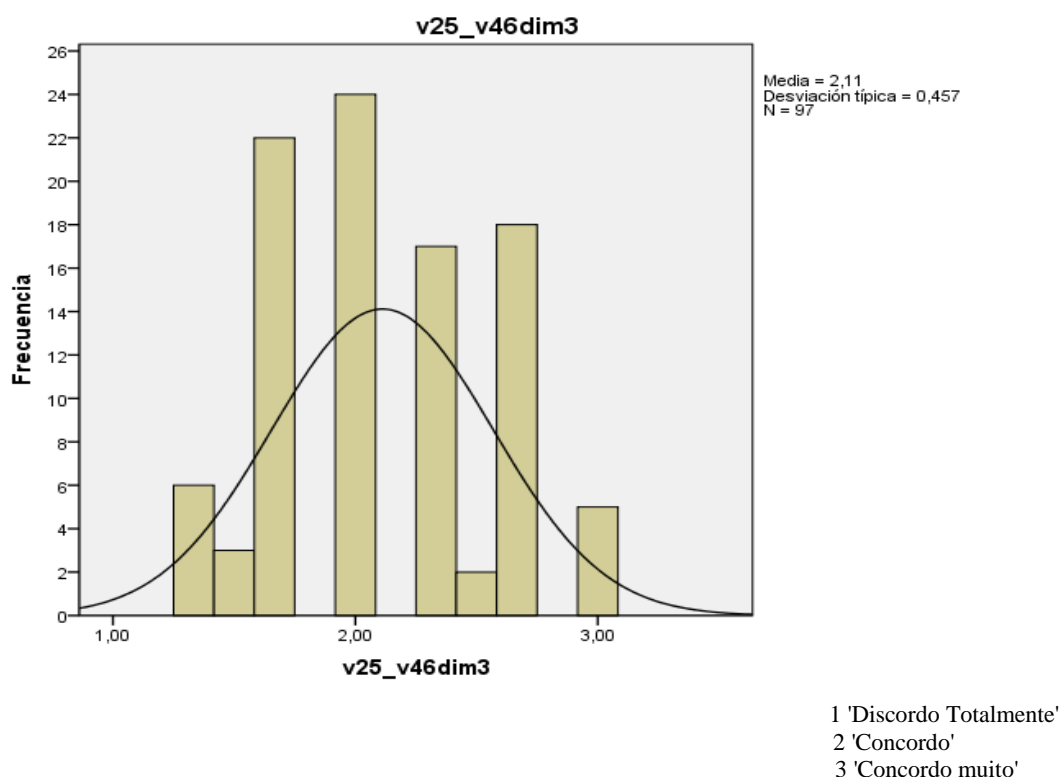


Figura 21: Dimensão III – As Políticas de Inclusão

Verificamos por médias, dos itens apresentados, quais os que os professores consideravam mais importantes. Apresentamos os resultados obtidos, mostrando por parte dos inquiridos, uma defesa das Políticas de Inclusão:

1º Os alunos portadores de Perturbação Espectro do Autismo educados em escolas normais ficam mais preparados para a vida do que aqueles que são educados numa escola especial (1,68);

2º Os pais das crianças portadoras de Perturbação Espectro do Autismo devem poder escolher a escola que querem que os seus filhos frequentem, a escola não deve colocar entraves (2,25);

3º Para ficarem melhor preparados para a vida é importante que os alunos portadores de Perturbação Espectro do Autismo convivam com os outros colegas o mais cedo possível (2,40).

Podemos referir que na maioria defendem uma Política de Inclusão. Sanches (2005) diz mesmo se queremos caminhar para uma escola inclusiva, é importante começarmos a questionar as nossas práticas e reflectir sobre elas, partilharmos saberes e experiências que nos permitam evoluir enquanto educadores.

Cada vez mais os professores recebem nas suas salas alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre os quais os alunos com Perturbação Espectro do Autismo e não se trata apenas de receber a sua matrícula como diz a Lei. Silva (2008) sustenta que a Inclusão de alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais ou em situação de deficiência apresenta inúmeras questões à escola, nem sempre fáceis de resolver, por muito que a investigação sobre essas questões, e a própria Legislação, apontem para respostas que possam parecer óbvias.

12.4. Dimensão IV – A Atitude Formação Autista

Ao verificar, por médias, a Atitude Formação Autista, na sua generalidade, os valores apresentadas pelos professores nos itens da Tabela 32, revelaram opiniões positivas, defendendo uma atitude em defesa dos alunos portadores da Perturbação Espectro do Autismo, tanto na sala de aula, como na sociedade e com os colegas de trabalho. *“A presença do aluno vai ser sempre um desafio, compreendê-lo vai exigir uma observação constante, aprendizagens contínuas e, a cada dia, incertezas que instiga os professores na busca de novos meios de ensinar e aprender com ele”* (Baptista, 2002).

Itens	Média	Desvio padrão
Eu não gosto de ter alunos Portadores do Espectro do Autismo na minha sala	1,37	0,517
Os meus colegas não gostam de ter alunos portadores de Autismo na sala de aula	1,76	0,572
Toda a comunidade educativa da minha zona não gosta de conviver com alunos portadores de Autismo	1,50	0,532
Eu sou a favor de a minha escola integrar alunos portadores de Autismo	1,47	0,632
Tenho orgulho de ser professor desta escola	1,23	0,458
Os Colegas Professores da minha escola são a favor de a escola integrar alunos Portadores do Espectro do Autismo	1,69	0,601
Tenho ideias contraditórias sobre a integração de pessoas portadoras da Perturbação do Espectro do Autismo na Escola Pública	1,60	0,599

Tabela 32 – Resultados da Dimensão – Atitude Formação Autista

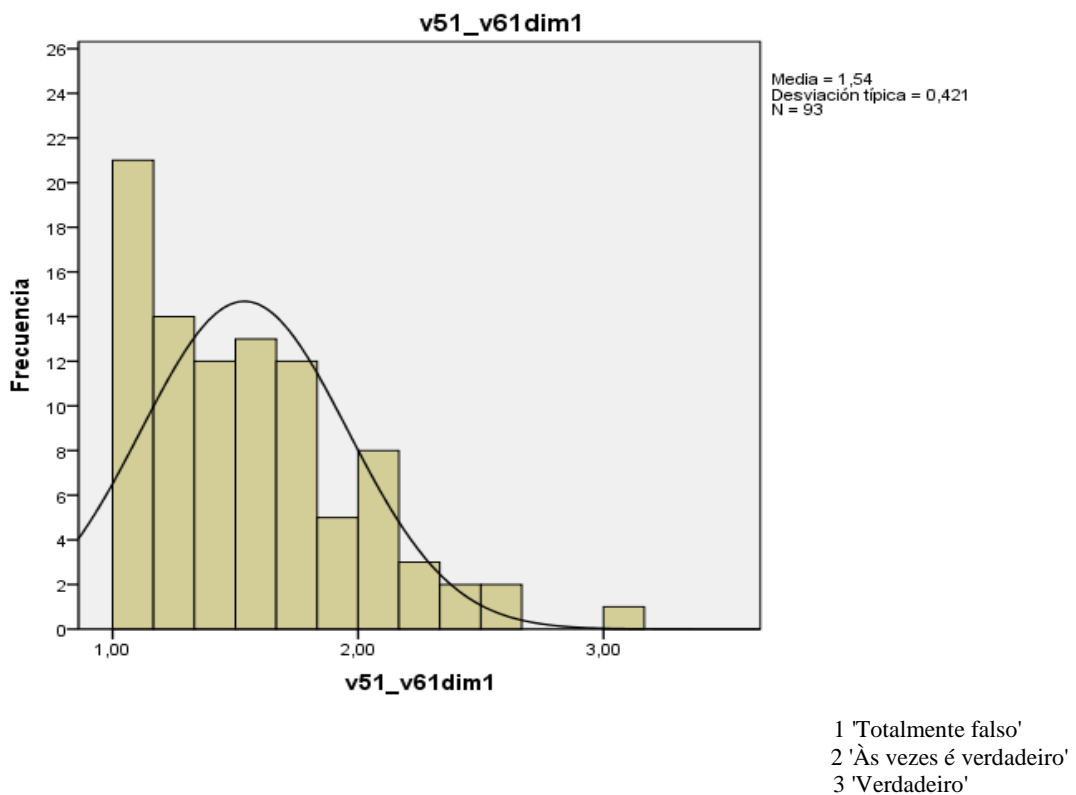


Figura 22: Dimensão IV – Atitude Formação Autista

Na Figura 22 verificou-se ter uma média de 1,54, praticamente com os itens abaixo do valor 3 “Verdadeiro” dando uma grande fidelidade à escala. Assim a maioria dos professores considerou os itens, entre o valor 1 “Totalmente falso” e o valor 2 “Às vezes é verdadeiro”.

12.5. Dimensão V – Promover o Apoio à Problemática da Perturbação Espectro do Autismo

Na dimensão V – Promover o Apoio à Problemática da Perturbação Espectro do Autismo, os itens encontram-se agrupados na Tabela 33, a qual pretende reflectir acerca da responsabilidade do Director em impedir a discriminação dos alunos Portadores Espectro do Autismo e se os professores devem ou não devem incentivar os Directores a colaborar na criação de uma Unidade de Ensino Estruturado.

Com excepção do primeiro item, o outro que lhe segue apresentou um valor de média genericamente mais elevado, o que evidencia admitir que os professores consideraram que devem incentivar o Director e colaborar com o mesmo, com vista a criar meios Humanos e Económicos, para a criação de uma Unidade de Ensino Estruturado.

Neste âmbito o Ministério da Educação defendendo uma filosofia inclusiva, está a praticar a inclusão de crianças com Perturbação Espectro do Autismo em algumas escolas do 1ºCiclo do ensino regular e mais recentemente no 2º Ciclo de Escolaridade (Carvalho e Onofre, s.d.). São as chamadas Unidades de Ensino Estruturado com o objectivo de fomentar a inclusão de crianças com Perturbação Espectro do Autismo.

Destes itens (tabela 33) apenas se destaca o item “Na nossa escola, é responsabilidade do Director impedir a discriminação dos alunos Portadores Espectro do Autismo”, com um valor inferior à média e com um desvio padrão de **0,853**. Apesar de se tratar de um valor abaixo do ponto médio da escala, este está bastante próximo, o que poderá indiciar algo por partes dos professores em relação à delegação de funções no Director, mas devendo também os docentes colaborar em todo o processo da criação da Unidade.

Itens	Média	Desvio padrão
Na nossa escola, é responsabilidade do Director impedir a discriminação dos alunos Portadores Espectro do Autismo	2,21	0,853
Devemos incentivar os Directores a colaborar na criação da Unidade de Ensino Estruturado	2,70	0,566

Tabela 33 – Resultados da Dimensão – Promover o apoio à Problemática da P.E.A.

Como podemos ver na Figura 23, a média da dimensão V é de 2,49 com uma maior frequência (40) no valor 3 “Verdadeiro” dando uma grande fidelidade à escala.

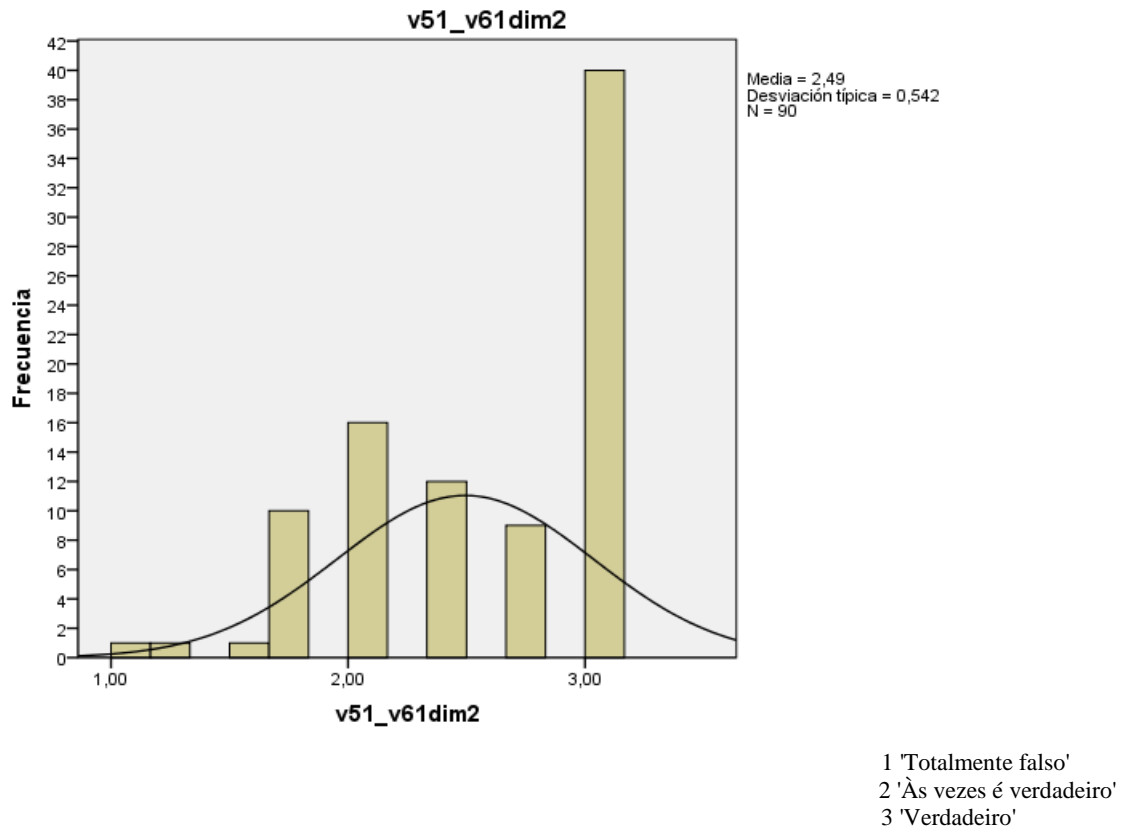


Figura 23: Dimensão V – Promover o apoio à Problemática da Perturbação Espectro do Autismo

No que respeita à fiabilidade deste questionário, particularmente no que se refere à consistência interna do mesmo, procedeu-se à determinação do coeficiente alfa (@) de Cronbach.

Na Tabela 34 apresentam-se os valores desse coeficiente para o questionário - análise factorial, considerado na sua globalidade, e para cada uma das suas componentes ou dimensões:

Dimensão	Coeficiente @
Dimensão I	0,707
Dimensão II	0,604
Dimensão III	0,590
Dimensão IV	0,795
Dimensão V	0,562

Tabela 34 – Coeficiente de consistência interna do questionário - Parte II

Os aspectos a que as dimensões se referem, foram todavia ligeiramente alterados em função do agrupamento de itens efectivamente obtido, por se ter considerado que este reflectiria mais fielmente a realidade investigada.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES E PROPOSTAS FUTURAS

CONCLUSÃO

Consideramos os desafios que a Educação Inclusiva coloca, reforçando a acção das escolas regulares e das respectivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial – acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa, 2009).

A educação para todos não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é um assunto restrito aos profissionais de educação. O envolvimento e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente nos planos da participação activa das famílias, da colaboração escola – família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas. Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias é algo de extremamente importante, pois sabe-se que a redução do *stress* das famílias está fortemente ligado à melhoria da qualidade das interações no contexto familiar e é factor essencial ao sucesso educativo (Costa, 2009).

As crianças com Perturbação do Espectro Autista são portadores de uma cultura própria que afecta a forma como se alimentam, como se vestem, como se divertem, usam o seu tempo de lazer, entendem o mundo que os rodeia e comunicam com os outros. Assim sendo, esta problemática funciona como uma cultura com padrões de comportamento característicos, previsíveis nas pessoas sob esta condição, com base nesta característica e tão particular nesses alunos (Pereira 1996).

O Decreto-Lei n.º3/2008 redefiniu os apoios especializados a prestar no sistema educativo para fazer face às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Com a implementação deste Decreto deixou de ser permitido que estes alunos fossem encaminhados para estabelecimentos de ensino especial, justificando com a promoção de uma “escola democrática e inclusiva”. Assim, estes seriam encaminhados para estabelecimentos de ensino regular na rede pública e apoiados pontualmente por docentes do ensino especial (Costa, 2009).

Uma Unidade de Ensino Estruturado é de extrema importância sempre que os alunos com Perturbações do Espectro Autista necessitem de respostas educativas diferenciadas e que lhes permitam uma maior inclusão, desenvolvimento sociocultural e autonomia. Estas Unidades comportam nos alunos as suas áreas fortes, permitindo-lhes assim estimular a aprendizagem e colmatar as inúmeras dificuldades que as mesmas apresentam (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008).

Embora no capítulo anterior tenhamos referido a leitura e análise dos resultados obtidos, reservamos para este capítulo a sua conclusão de acordo com o objectivo e hipóteses formuladas.

Neste estudo, cujo tema «As Percepções dos Pais e Professores face a uma criança com Perturbação do Espectro Autista – A criação de uma Unidade de Ensino Estruturado», foi elaborado e baseado na procura de resposta à integração de crianças com Perturbação do Espectro Autista com a finalidade de criar uma Unidade de Ensino Estruturado no Concelho de Caldas da Rainha.

A investigação levada a cabo pretendeu essencialmente ser um contributo no âmbito da Investigação em Educação, estudando a problemática Perturbação Espectro do Autismo sempre com o objectivo principal da criação de uma Unidade de Ensino Estruturado. Mas, mais que um contributo, ela pretendeu ser um factor de valorização imprescindível, quer a nível pessoal, quer profissional do próprio investigador.

Em primeiro lugar foram analisadas as Opiniões dos Pais face à criação de uma Unidade de Ensino Estruturado, apresentando algumas características dos respondentes, as necessidades e atitudes dos pais face aos seus filhos com Perturbação Espectro do Autismo que consideraram positivo ser uma solução para o desenvolvimento dos filhos.

Em seguida foram analisados de um modo global, a Opinião dos Docentes face à criação de uma Unidade de Ensino Estruturado, mostrando algumas características dos docentes e as atitudes que os mesmos evidenciavam perante um aluno com Perturbação Espectro do Autismo, os quais incidiram sobre cinco dimensões fundamentais para o estudo e, por isso, estruturantes do questionário: (I) As Práticas; (II) As Atitudes; (III) As Políticas de Inclusão; (IV) Atitude Formação Autista e (V) Promover o apoio à problemática da Perturbação Espectro do Autismo.

Com o intuito de dar resposta a estes aspectos, procurámos suporte teórico que nos permitiu perceber de que forma a Educação Especial em Portugal se tinha organizado, apresentando um determinado grupo de agentes que construíram e

defendiam uma filosofia de Inclusão, um suporte legislativo, nomeadamente o Decreto – Lei n.º 3/2008, cujo Artigo 25º defende a criação de Unidades de Ensino Estruturado.

Foi analisada literatura elucidativa sobre a Criança Diferente, referindo a importância dada ao papel da família no seio dessa criança e ao estabelecimento de Redes Sociais entre a Comunidade Educativa. Analisaram-se ainda diferenças entre o Normal e o Atípico em termos de comportamento e de Desenvolvimento da Criança. Considerou-se importante caracterizar a Perturbação Espectro do Autismo com as perturbações associadas, diagnóstico diferencial, prevalência e etiologia da problemática. Por fim foi descrito uma Unidade de Ensino Estruturado baseado no Modelo Teacch, onde nos foi apresentado a sua organização, o papel do docente e as Estratégias de Intervenção. Por fim foram apresentados outros modelos pedagógicos/terapêuticos.

Tendo em conta os resultados obtidos, na sequência da aplicação do inquérito por questionário que sustentou metodologicamente este estudo os quais foram já apresentados e discutidos no capítulo precedente, incluem-se agora neste as principais conclusões que nos pareceu pertinente retirar dos dados empíricos, associados às diferentes partes do questionário.

As variáveis em estudo foram analisadas em função das fontes de informação dos Pais e Docentes num total de 128, respectivamente 113 Professores/Educadores de Infância e 15 Pais (sendo 13 do sexo feminino e 2 do sexo masculino).

Devido ao contacto directo com as famílias com Perturbação Espectro do Autismo, ainda são as mães que estão mais presentes face a questões relacionadas com a educação dos seus filhos. Esta questão verificou-se também no preenchimento do questionário, pois na maioria são as mães que o preencheram com 13 inquiridos (86,7%) e apenas 2 foram pais ($n_D=2$, 13,3%).

Os pais vivem com efeito, sob pressão de vária ordem: em muito dos casos, com pouco tempo disponível; muitos são também os que não aprenderam com as suas famílias de origem a capacidade de sentirem empatia para com as necessidades das suas crianças; outros lutam para lidar com os seus próprios problemas enquanto adultos; outros ainda não têm consciência da importância do afecto consistente nos primeiros tempos de vida da criança para promover um vínculo emocional precoce entre pais e filhos (Torres, 2008).

Ter no seu seio um filho(a) com Perturbação Espectro do Autismo vai envolver toda a dinâmica familiar/educacional. As problemáticas inerentes às crianças com Perturbação Espectro do Autismo e suas famílias abrangem factores educativos, psicológicos, sociais, morais e de saúde, sendo assim impossível que seja um único sector profissional ou um único serviço ou instituição a obter e reunir os conhecimentos e apoios necessários para fornecer e ir suprindo as exigências e carências deste tipo de prestação. É importante deste modo, a existência de uma rede de apoio entre todos os intervenientes de forma a partilharem o seu conhecimento, estratégias e recursos em função de uma rede de serviços eficaz (Kirk e Gallagher, 1996 cit. in Sarmento e Ribeiro, 2005).

Concluimos que os pais colocam os seus filhos no Jardim de Infância/Escola 1º Ciclo, na maioria das vezes por quererem que eles tenham a oportunidade de aprender, ser melhor para o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que o vão preparando para a vida futura. A escola deverá ser o local, de passagem é verdade, mas parte integrante de um percurso pessoal e social que se quer o mais harmonioso possível, para que possa ser construído à semelhança das expectativas individuais (Zêzere, 2002).

Ao verificar quais os profissionais que os pais mais valorizaram, foi o Terapeuta da Fala, por todos aqueles que não escolheram valorizar todos. A valorização do Terapeuta da Fala vem de encontro a esta problemática, sendo a linguagem/comunicação uma das áreas limitadas nestas crianças. A preocupação dos pais para que os filhos adquiram uma linguagem coerente, justifica esta resposta.

Existem determinadas características comportamentais que distinguem as crianças com autismo, daquelas que apresentam outros tipos de perturbações de desenvolvimento. Relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, assim como o nível de actividade e o repertório de interesses (Rapin, 1994; Fejerman, 1994, cit. Marques, 2000).

Para a família, o contacto diário com o filho com Perturbação Espectro do Autismo é extremamente desgastante (Suplino, 2007). Percebemos que os pais têm consciência das características típicas da Perturbação, tentando contribuir na procura de soluções e estratégias de apoio à criança.

Em relação ao suporte Humano/Material que os pais beneficiam, os resultados evidenciaram a necessidade da existência de mais técnicos especializados, a fim de que a Inclusão seja desenvolvida de forma equilibrada e satisfatória.

Correia (1997) defende que a utilização de recursos humanos e financeiros disponíveis, pode ser maximizada, graças a uma cooperação, entre os sectores públicos e privado.

Após análise do trabalho, podemos constatar que a Perturbação Espectro do Autismo apresenta nos sujeitos compromissos em diferentes domínios, pelo que se justifica a importância de uma avaliação de cariz interdisciplinar, onde os técnicos/educadores/docentes/psicólogos podem recorrer a diversas escalas e perfis construídos e adaptados, mas sempre e quando tiverem em conta que a última finalidade da avaliação, não deve ser outro senão o princípio da delineação de uma intervenção adequada que permita o máximo desenvolvimento da criança, numa abordagem mais ampla da sua própria família (Pereira, 1996).

No que se refere à relação dos inquiridos com a problemática da Perturbação Espectro do Autismo, o grupo de estudo, evidenciou atitudes e sentimentos positivos e unânimes. A grande maioria tendeu a reconhecer que a Unidade de Ensino Estruturado é de facto uma resposta plena aos alunos com Perturbação Espectro do Autismo, apresentando também outras propostas, como por exemplo a criação de uma Associação e a possibilidade de existir Formação para Pais. Assim a Hipótese 1 formulada – “Os pais com filhos autistas demonstram uma atitude positiva face à criação de uma Unidade de Ensino Estruturado” confirma-se.

Tal como defende Torres (2008:83) *“a escola sozinha é incapaz de vencer a batalha do sucesso educativo. Torna-se necessário o apoio e colaboração das famílias para a contribuição de um desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens”*.

Os grupos de apoio existentes para pais devem ter em mente que as famílias variam quanto ao tipo de suporte e informação de que necessitam. Mesmo dentro de uma mesma família, cada membro pode ter diferentes visões e expectativas, tanto sobre a criança como sobre as suas próprias necessidades (Perry, 1997).

Em relação à situação profissional dos professores, a maioria pertence ao Quadro de Escola/Agrupamento.

Inquiridos os professores sobre a problemática dos seus alunos as respostas foram variadas. Alunos com Perturbação Espectro do Autismo corresponderam a 15 respostas (28,8%). Existem ainda 7 alunos que foram encaminhados para a Consulta de Autismo (13%). Se considerarmos que existindo mais 15 alunos com a problemática da Perturbação Espectro do Autismo, mais de 80,2% dos docentes não tem qualquer apoio da auxiliar, na sala de aula e apenas cerca de 5,8 % têm estes profissionais a meio

tempo, reforça ainda mais a ideia da necessidade de se abrir uma Unidade de Ensino Estruturado.

De acordo com a Hipótese 2 formulada – “Existe uma relação entre o processo de inclusão e o número de alunos com Perturbação Espectro do Autismo existentes numa sala de ensino regular”, verificamos que os docentes sentem alguma dificuldade na articulação no processo de Inclusão, porque 80,2% respondeu que não tem qualquer apoio técnico na sala de aula e 5,8% têm estes profissionais a meio tempo.

De um modo geral, uma vez que no total do grupo de estudo só 15 professores têm nas suas salas alunos com a problemática da Perturbação Espectro do Autismo, podemos referir que os docentes planificam de forma diferenciada as aulas, respeitando a Inclusão destes alunos.

Verificou-se uma diferença entre a opinião dos Pais e dos Docentes na questão: “Profissionais que intervêm com o aluno”. Enquanto os Pais referiram o Terapeuta da Fala, os Docentes valorizam o Professor da Educação Especial como interveniente fundamental no processo educativo das crianças com Perturbação Espectro do Autismo, levando-nos a referir que os pais estão directamente ligados ao Terapeuta da Fala, porque acompanham os seus filhos. Os docentes titulares de turma estão mais relacionados com o professor de Educação Especial porque trabalham directamente com eles na sala de aula.

Quanto à articulação com os outros profissionais, esta ocorreu maioritariamente por via de contactos esporádicos, na elaboração dos Programas Educativos Individuais e nas Avaliações dos alunos, geralmente realizado por período escolar. Existindo a necessidade de contactos periódicos, formais e informais com vista ao sucesso educativo, a maioria referiu que os contactos são esporádicos, o que nos leva a concluir que muito há a fazer para que o processo de Inclusão seja uma realidade que consiga reunir de forma empenhada, todos os que nela intervêm. Todos os membros das redes formais e informais de apoio social devem ser interdependentes e a sua influência é bidireccional e transaccional, através de troca de apoio (Sarmiento e Ribeiro, 2005).

Os professores que responderam aos motivos pelos quais não articularam, a maioria referiu como causa, a falta de tempo, a indisponibilidade dos técnicos e por vezes a ausência de técnicos e ainda alguma desmotivação dos pais. Face a estes resultados leva-nos a supor que o excesso de horas de trabalho directo dos docentes é um dos factores que pode contribuir para a falta de articulação. Também o excesso de

exigências burocráticas, técnicos que abrangem outros serviços e as parcerias que deslocam técnicos para mais do que um concelho, são motivos pelos quais os docentes não articulam.

Considerando o grupo estudo constituído por docentes do 1º Ciclo e sem Especialização (76,8%), não nos foi possível concretizar a Hipótese 3 formulada – “Os professores com Especialização em Necessidades Educativas Especiais revelam atitudes diferenciadas face à problemática dos alunos com Perturbação do Espectro Autista em relação aos professores sem Especialização em Necessidades Educativas Especiais”. Na maioria os docentes que trabalham com a Perturbação são professores com formação do 1º Ciclo e apenas especializados são 11,6%, não sendo os resultados justificativos.

Não sendo a maioria os docentes especializados, compreendemos e justificam-se as dificuldades sentidas face à problemática. Apesar de realizarem formação, recorrem sempre ao professor de Educação Especial e a outros técnicos.

Os professores pareceram possuir relativamente às suas Práticas uma imagem positiva. Os itens referentes à Dimensão – As Práticas “se os alunos portadores da Perturbação Espectro do Autismo tivessem mais apoio conseguiriam ter mais sucesso pessoal e social; as crianças portadoras da Perturbação Espectro do Autismo devem ser educados nas Unidades de Ensino Estruturado, pois assim o seu processo de educação pode ser adaptado às suas características; existindo o Decreto – Lei n.º 3/2008 que abrange as crianças com P.E.A. deveria haver melhor resposta e condições”, obtiveram respostas muito acima da média (2,8) por parte dos docentes. Estes mostraram e defenderam na sua prática educativa todos os direitos que os alunos devem ter: “*Os desafios/problemas que os contextos e os seus actores desencadeiam serão agarrados/resolvidos de forma diferente e mais eficazmente, se envolverem os principais interessados e os ambientes em que surgiram, mobilizando e gerando os recursos necessários e adequados.*” (Roldão, 2003:130)

Maioritariamente os docentes sabem o que é uma Unidade de Ensino Estruturado, mas nunca fizeram um contacto no sentido de propor a sua abertura. Por outro lado sentem a necessidade da criação da mesma, para que se possa dar uma resposta plena a um aluno com Perturbação do Espectro Autista. Ser portador da Perturbação do Espectro Autista pode ser altamente incapacitante, caso não se usufrua de metodologias de intervenção adequadas, pois esta perturbação conduz “*a um padrão caracterizadamente específico de percepção, pensamento e aprendizagem que compromete em particular o contacto e a comunicação com o meio*” (Jordan, 2000:16).

Assim deste modo e de acordo com os resultados obtidos, a Hipótese 4 formulada – “As práticas de todos os docentes demonstraram a necessidade da criação de uma Unidade de Ensino Estruturado” foi concretizada.

Correia (1997:10-11) expressa como condição prévia de ambiente organizativo a “ (...) componente essencial da inclusão, podendo definir-se como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores e até de outros agentes educativos (...)”.

Tal como Sanches (2005) se queremos caminhar para uma escola inclusiva, é importante começarmos a questionar as nossas práticas e reflectir sobre elas, partilharmos saberes e experiências que nos permitam evoluir enquanto educadores pois como sabemos, cada vez mais os professores recebem nas suas salas alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre os quais os alunos com Perturbação Espectro do Autismo.

Como se verificou na dimensão anterior, também na Dimensão – As Atitudes dos professores face à Problemática da Perturbação Espectro do Autismo, os mesmos apresentaram uma opinião contra a discriminação dos alunos portadores da Perturbação Espectro do Autismo, o que por vezes, na prática, isso acaba por não acontecer. Tal como defende Viegas (2004) a actual escola rege-se por uma norma social anti-discriminação traduzida pela imposição de uma regra anti-segregação dos alunos portadores de deficiência que sendo referida nos diversos documentos legislativos, na prática por vezes são esquecidos.

A adesão aos princípios da educação inclusiva e às implicações desses princípios nos procedimentos de organização, gestão e desenvolvimento da actividade escolar, repercute-se nas atitudes das pessoas que intervêm no processo educativo e na participação e aprendizagem de todos os alunos (Costa, 2009).

Relativamente aos resultados obtidos no âmbito da Dimensão – Políticas de Inclusão, mostraram por parte dos inquiridos, uma defesa das Políticas de Inclusão. Sabendo que as Políticas de Inclusão são partilhadas por um conjunto de indivíduos, importa referir que o ponto fulcral de todo o sistema consiste no factor humano, ou seja, nas opções das pessoas que actuam nos diferentes serviços, principalmente aqueles que tenham mais responsabilidades directas sobre o funcionamento das escolas (Costa, 2009). Todos os membros das redes formais e informais de apoio social devem ser interdependentes e a sua influência é bidireccional e transaccional, através de troca de apoio (Sarmiento e Ribeiro, 2005).

Em relação aos resultados referentes à Dimensão – A Atitude Formação Autista, na sua generalidade, revelaram opiniões positivas, defendendo os alunos portadores da

Perturbação Espectro do Autismo, tanto na sala de aula, na sociedade e com os colegas de trabalho. Claro que *“a presença do aluno é um desafio, compreendê-lo exige observação constante, aprendizagens contínuas e, a cada dia, incertezas que os instigam a procurar novos meios de ensinar e aprender com ele”* (Baptista, 2002). Se o indivíduo possuir uma atitude favorável em relação a alguma coisa, ele irá aproximar-se dela e defendê-la; mas, se tiver uma atitude desfavorável, irá evitá-la e/ou apresentar comportamentos negativos em relação à mesma (Barbosa, 2007).

Da análise realizada aos itens da Dimensão – Promover o apoio à Problemática da Perturbação Espectro do Autismo, os resultados obtidos evidenciaram que os professores consideram que é da responsabilidade do Director impedir a discriminação dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e que devem incentivá-lo na criação de uma Unidade de Ensino Estruturado.

A responsabilidade da implementação da Unidade de Ensino Estruturado e de outras Unidades de Apoio às diferentes problemáticas, não compete só ao Director, mas a todos os membros das redes formais e informais (Sarmiento e Ribeiro, 2005). Compete a toda a comunidade educativa contribuir na criação da Unidade de Ensino Estruturado, com vista à melhoria da qualidade de vida dos alunos com Perturbação do Espectro Autista.

Como já referimos anteriormente, criar uma Unidade de Ensino Estruturado é de extrema importância sempre que os alunos com Perturbações do Espectro Autista necessitem de respostas educativas diferenciadas e que lhes permitam uma maior inclusão, desenvolvimento sociocultural e autonomia (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008).

Após o levantamento de dados junto das famílias e docentes, e face ao número considerável de casos com Perturbação Espectro do Autismo existentes no concelho de Caldas da Rainha, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 3º/2008, estão reunidas as condições para a criação de uma Unidade de Ensino Estruturado. No artigo 25.º do Decreto é feita uma referência às Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbação Espectro do Autismo, constituindo esta, uma resposta educativa especializada que pode ser desenvolvida nos Agrupamentos de Escolas que tenham um número considerável de alunos enquadráveis nesta problemática (Decreto-Lei n.º3/2008).

De acordo com a Literatura consultada, a educação inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em Educação. No mundo do individualismo e da competição individual sempre frenética e usando, por vezes, estratégias pouco éticas para si e para os outros, é muito difícil pensar e falar numa sociedade mais humana. Esta quase incapacidade de assumir e integrar a diferença, a nossa e a dos outros, com profundas raízes culturais, tem sido ao longo dos tempos, o factor desencadeado das enormes atrocidades que têm sido feitas. A tendência normalizadora da sociedade e as leis que para isso inventa, tem marginalizado e continua a excluir uma boa parte dos seus cidadãos, sempre em nome de grandes princípios que dão grandes oportunidades aos que os estipulam.

Tal como defende Correia (1997:165) a Educação Inclusiva é o *“direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiência que possuam, frequentarem as escolas da sua área - as mesmas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência - e o consequente direito de viverem na sua família e de participarem na sua comunidade.”*

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

É de referir algumas limitações que devem ser tidas em consideração quando da interpretação dos dados: o facto do grupo de estudo ter sido recolhido num pequeno período de tempo. Alguns docentes referiram não ter tido tempo suficiente para o preenchimento dos questionários pelo facto de os ter distribuído no terceiro período lectivo.

Esta falta de disponibilidade e falta de tempo deveu-se ao facto dos professores estarem direccionados para as avaliações finais dos alunos e para o cumprimento burocrático que o encerramento do ano lectivo obriga.

Nos contactos informais com os docentes verificamos que existe falta de acções de formação na problemática Perturbação Espectro do Autista.

A necessidade de ter sido feito uma sensibilização sobre a problemática da Perturbação Espectro do Autismo e a existência de Unidades de Ensino Estruturado nas sedes dos Agrupamentos de Escolas a todas os docentes, ao mesmo tempo que envolvesse toda a Comunidade Educativa, podia ter levado a uma melhor colaboração.

PROPOSTAS FUTURAS

A partir da análise crítica da Literatura, resultados, conclusões e limitações do estudo, podemos destacar como sugestões de investigações futuras:

- A constituição de uma Associação de Apoio para Pais.
- Formação para Pais envolvendo Autarquia, Agrupamentos de Escolas e Família.
- Analisar a relação dos alunos com Perturbação Espectro do Autismo e o desenvolvimento das suas capacidades ao nível da comunicação, organização e interação social na Unidade de Ensino Estruturado.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial (Birmingham).
- Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. 1ª Ed. Lisboa: IIE.
- Almeida, L. e Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Lisboa: Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, A. e tal. (2005). Análises cuantitativo de itens complejos de opción en ciência, tecnologia y sociedad: escalamiento de itens. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Disponível em <http://redie.nabc.mx/voll7no1/contenido-vasquez.html>. Retirado a 07/11/2005.
- Associação Internacional Autismo-Europe.
- Baptista, C. R. (2002). Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: Baptista, C. R. e Bosa, C. (orgs) *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Posto Alegre: Artmed, p. 127-144.
- Barbosa, A. J. G. ; Rosini, D.C. e Pereira, A. A. (2007). Atitudes Parentais em Relação à Educação Inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Set.-Dez., v.13, n.3, p.447-458.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, F. (2005). *Autismo – Um silêncio ruidoso. Perspectiva empírica sobre o Autismo no sistema regular do ensino*. Consultado em

www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Monografia_Monografia_FatimaBorges.pdf. Retirado a 29/09/2010

- Bosa e Callias (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 13, p.167-177.
- Bosa, C. A. (2006) *Revista Autismo: Intervenções Psicoeducacionais*. Instituto de Psicologia – UFRGS Ramiro Barcelos, 2.600 90035-003. Brasil:RS.
- Bridi, C. A. (2002). *Um estudo de indicadores da representação social dos professores frente ao processo de inclusão escolar*. Santa Maria: UFSM, Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Bryman, A. E Duncan, C. (1992). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Charman T. e Baird G. (2002). Practitioner review: diagnosis of autism spectrum disorder in 2 and 3-year-old children. *Journal Child Psychol Psychiatry*: 43 (3), p. 289-305.
- Churchill, J. e Gilbert, A. (1995). *Marketing Research: Methodological Foundations*. Fort Worth: The Dryden Press.
- Capucho, L. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdo cegueira congénita organização da resposta educativa*. Edição da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio - Educativo.
- Carvalho, A. e Onofre, C. (2001). *Aprender a olhar o outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Desenvolvimento Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Cavalcanti, A. e Rocha, P. S. (2001). *Autismo: construções e desconstruções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais, Porto: Porto Editora.
- Costa, H. L. (2009). *Ensino Especial*. X Legislatura Maio /Palácio S. Bento. Comissão de Educação e Ciência.
- Curry, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Diário da República, Decreto-Lei N°3/2008 (1ª Série-n°4-7 de Janeiro de 2008).
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008).
- DSM-IV-R (2002) – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – 4ª edição, rev. Porto Alegre: Artmed.
- Dumas, J. E. ; Wolf, L. C.; Fisman S. e Culligan A. (1991). *Parenting stress, child behavior problems and dysphoria in parents of children with autism, Down syndrome, behavior disorders and normal development. Exceptionality*.
- Ellis, K. (1996.). *Autismo*. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda.

- Elkins, J.; Van Kraayenoord, C. E e Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of heir children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 3, n. 2, p. 122-129.
- Faria, E. (2010). *A Cultura de Escola e a Inclusão dos Alunos com Perturbação do Espectro Autista das Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch no Ensino Regular do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Ferreira, M. C. D. F.(2003). *A construção da escola inclusiva – um estudo sobre a escola em Bragança*. Edição: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fonseca, V. e Mendes, N. (s. d.). *Escola, Quem és tu? – Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Gardou, C. e Develay, M. (2005). O que as Situações de Deficiência e a Educação Inclusiva “Dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, p. 31-45.
- González, J. (2003). *Paradigmas en Investigacion*. Universidade de Carabobo: Venezuela.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. e Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. N. Jersey: Prentice Hall.
- Hill, Manuela e Hill, Andrew. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silábico, Lda.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kysela, G. M.; MacDonald, L.; Reddon, J. e Gobeil-Dwyer, F. (1998). Stress and Supports to Families with a Handicapped Child In K.Marfo (ed.). *Parent-*

Child Interaction and Developmental Disabilities. New York: Praeger, p.273-289.

- Leboyer, M. (2003). *Autismo Infantil fatos e modelos*. 4ª. Edição. São Paulo: Papyrus Editora.
- Lippi, J. (2005). *Autismo e Transtornos Invasivos de Desenvolvimento – Revisão histórica do conceito, diagnóstico e classificação*. Consultado em <http://www.psiqweb.med.br/infantil/autismo.html>. Retirado a 29/09/2010.
- Lord, C. M. Rutter, P.C., DiLavore e R. Risi (s.d.) ADOS – *Escala de Observação para o Diagnóstico do Autismo* - www.oficinadidactica.pt. Retirado a 29/09/2010.
- Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Magalhães, C. (2006). E o direito à Educação. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa.
- Maia, C.J. (2006). *Um viés constitutivo do sujeito na terapia de linguagem com uma criança autista* – Dissertação Pós Graduação na Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas. Brasil.
- Mance, E. (1999). *A Revolução das Redes: A Colaboração Solidária como uma Alternativa Pós-capitalista à Globalização Actual*. Brasil: Editora Vozes Lda.
- Marçal, A. e França, C. (2010). Centro ABCREAL. Portugal. Consultado em WWW.abcrealportugal.org. Retirado a 29/09/10.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Marques, A., Gomes, L.L. (2009). A Intervenção do Centro de Desenvolvimento da Criança In *Revista Diversidades* n°26, Outubro-Novembro. Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação e Colaboradores Externos.
- Marques, C. (1998). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Porto: Quarteto Editora.
- Marques, T. (2002). *Autismo: que intervenção?* Cidade solidária.
- Mello, A. M. S. R. (2005). *Autismo: guia prático*. 4. Ed. São Paulo. Brasília: Corde.
- Ministério da Educação. (1991). Decreto – Lei N° 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República*, 1ª Série – A, N°193, 4389 – 4393.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto – Lei N° 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1ª Série, n° 4, p. 154-164.
- Moes, D.; Koegel, R. L.; Schreibman, L. e Loos L. M. (1992). Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. *Psychol Rep.*, n°. 71.
- Nilsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2003). *SPSS guia prático de utilização e análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pereira, A. C. (2000). *Terapias Comportamentais e Cognitivas nas Perturbações do Stress, Ansiedade e Depressão*. Manuscrito não publicado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnológicas.
- Pereira, E. G. (1995). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de pessoas com deficiência.
- Pereira, E. G. (1999). *Autismo : O significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências.
- Pereira, M. (1996). *Contributo para uma análise avaliativa de Intervenção Precoce. As representações dos profissionais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa.
- Pereira, M. (2005). *Autismo, uma perturbação pervasiva do desenvolvimento: a família e a escola face ao autismo*. Lisboa: Gailivro.
- Perry, A. B. A. (1997). *A prospective study of out-of-home placement tendency in families of children with autism*. J Dev Disabil.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais com a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Silábico.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Em M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para escolas inclusivas* (1ª ed). Lisboa: IIE.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Tradução de João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. Revisão Científica de Rui Santos. Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa: Gradiva.

- Reis, E. (1991). *Análise de clusters: um método de classificação sem preconceitos*. Lisboa: Giesta/ISCTE.
- Reis, E. (1993). *Análise factorial das componentes principais: um método de reduzir sem perder informação*. Lisboa: Giesta/ISCTE.
- Reis, E. e Raul, M. (1993). *Pesquisa de mercados*. Lisboa: Edições Silábico.
- Reis, E. (2001). *Estatística multivariada aplicada*. Lisboa: Edições Silábico.
- Ribeiro, A. C. (2003). *Ser Família. Constituição, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Ciências.
- Ribeiro, M. e Sarmiento, T. (2005). O Envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico – educativa In *Revista Inclusão n°6*.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada In David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão da Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rutter M., A. LeCouteur e C. Lord (1995). *ADIR – Entrevista para o Diagnóstico do Autismo* – WWW.oficinadidactica.pt. Retirado a 30/09/2010.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2004). *Árvore sem Voz*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar. Um olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Caminho.
- Sanches, I. (2005). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20. Universidade do Minho, p.105-149.
- Sanches, I. (2005). *Revista Lusófona de Educação*, 5, p. 127-142.
- Santos, I. M. e Sousa, P. M. (s.d.). *Como Intervir na Perturbação Autista*. Mestrados em Psicologia Pedagógica, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sarmiento, T. e Ribeiro, M. (2000). Ignorar ou Intervir?! LUDOSER- um projecto que visa redimensionar as potencialidades de crianças que frequentam contextos excluídos pela Lei. *Actas do Congresso Internacional «Os Mundos Sociais e Culturais da Infância»*, vol.III: 388-395. Braga.
- Sarmiento, T. e Ribeiro, M. (2005). O envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico – educativa. *Revista Inclusão*, nº6, p.21-43.
- Schopler at all (1990). *Psycho educational Profile Revised*. Austin: Tx Proed.
- Schwartzman, J.S. (1994). *Autismo Infantil*. Brasília: Corde.
- Silva, M. (2008). Inclusão e Formação Docente. *Ecos – Revista Científica*. V10, nº2, Julho/Dezembro. São Paulo p.479-498.
- Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Tradução Cláudia Oliveira Dornelles. Brasil: Artemed.

- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Tradução de Ana Maria Chaves. Revisão Científica de Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, D. (1992). *Bebé – Mãe primeira relação humana*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Stoiber, K. C.; Gettinger, M. e Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioner's beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 13, n. 1, p. 107-124.
- Strecht, P. (1999). *Preciso de Ti. Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvin.
- Suplino, M. H. F. O. (2007). *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação.
- Torres, Z. (2008). *A influência das Práticas Parentais Educativas no Desenvolvimento de Perturbações na Infância e Adolescência*. Tese de Doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viegas, P. (2004). *Os surdos na escola secundária: As representações sociais dos colegas ouvintes*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Zêzere, P.(2002). A Escola Inclusiva e a Igualdade de Oportunidades – *Análise Psicologia 3 (XX): 401-406*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

ANEXOS