

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

Elisabete Freitas Faria

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Abril de 2010

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Unidade Científico-Pedagógica de Necessidades Educativas Especiais

Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Área de
Especialização em Cognição e Motricidade

**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**

Autora: Lic. Elisabete Freitas Faria

Orientadora: Prof. Doutora Zélia Torres

Abril de 2010

AGRADECIMENTOS

Não é possível conceber este Trabalho de Investigação por uma só pessoa. Desta forma é minha intenção expressar os devidos agradecimentos a todos os que contribuíram para a sua realização:

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Zélia Torres, pela orientação deste trabalho, pelo apoio científico, incentivo, confiança e amizade.

Ao Professor Doutor Marco Ferreira, pela disponibilidade sempre demonstrada.

Ao Professor Doutor Paulo Alcobia, pela disponibilidade e ensinamentos de metodologia da investigação.

Ao Sérgio, companheiro da vida, sempre a meu lado suportando e ajudando a ultrapassar angústias, desesperos, dúvidas e também alegrias.

Aos meus pais, que me acompanharam com coragem, paciência e dedicação. Sempre acreditando em mim.

Aos meus sobrinhos, Beatriz e Bernardo, que muito amo e aos quais desejo ensinar tudo o que sei.

À minha irmã e ao meu cunhado pelo apoio, paciência e ajuda.

Aos meus amigos que acreditaram em mim.

A todos os que participaram neste estudo de forma tão gentil.

A todos muito obrigada.

Bem hajam

RESUMO

Esta investigação, realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, teve como objectivo estudar a Cultura de Escola como facilitadora à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista das Escolas Básicas do 1º Ciclo com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

Ao falar de Inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista, temos consciência que a ênfase baseia-se na forma de aprender meios de comunicar, formas de estruturar o ambiente educativo de maneira a que o ensino destes alunos seja o mais estruturado e previsível. O ensino eficaz implica que a Cultura de Escola tenha especial atenção aos comportamentos, às atitudes, aos alunos, docentes e famílias, bem como às expectativas claras das regras educativas.

As dificuldades do processo de aprendizagem são apresentadas de forma a poderem ser ultrapassadas, tendo em conta não só os espaços físicos mas também a interacção de todos aqueles que rodeiam os alunos com Perturbação do Espectro Autista, sejam professores, alunos de ensino regular ou familiares.

Este trabalho foi dividido em duas partes distintas. Na Primeira Parte foi efectuada uma revisão teórica, que serviu de base para fundamentar o tema e a partir do qual foi desenvolvido o estudo prático.

Na Segunda Parte, o Marco Metodológico, avaliou-se a Cultura de Escola e a inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista através da aplicação do questionário Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School (2000).

Os resultados do estudo, indicaram que a Cultura de Escola se apresenta como facilitadora ao processo de inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista em Escolas Básicas do 1º Ciclo com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

ABSTRACT

The aim of this investigation concerning the Master of Special Education Needs was to find out whether the School Culture is making easier the way of including students with Autism in Primary Schools which have rooms where the Teacch Method is implemented.

When we talk about inclusion of children with Autism, we are aware of that the focus is based on the way of learning communicating methods, as well as structuring the learning environment of these students in such a way that their teaching method is as structured and predictable as it can be. An effective teaching implies that both teacher and School Culture are attentive to the behaviours and also to the expectations of teaching the rules, which must be clear.

The difficulties of the teaching process are presented and they might be overcome. That depends not only on the physical spaces but also on the interaction among those who deal with students with Autism, i.e., teachers, other students as well as their families.

The work here presented was divided into two different parts. In the first one a theoretical revision was done and this was the basis of the theme of the investigation, in which the study was developed. In the second part the School Culture was evaluated through the application of *Index for Inclusion Survey – Developing Learning Participation (2000)*.

The results of this study denote that the School Culture presents itself as something which facilitates the process of inclusion of students with Autism in Primary Schools which have rooms where the Teacch Method is implemented.

ÍNDICE

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	17
PARTE I. MARCO TEÓRICO	21
CAPÍTULO I. CULTURA DE ESCOLA	21
1.1. Escola Inclusiva - Escola para Todos	21
1.2. Teorias e Modelos	23
1.3. A Inclusão em Portugal	26
1.4. Política Inclusiva	29
1.5. Culturas Inclusivas	31
1.6. A Formação de Professores e a Escola Inclusiva	34
1.7. Práticas Inclusivas	36
1.8. As Famílias e a Comunidade Educativa no Processo de Inclusão	38
CAPÍTULO II. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO	43
2.1. Caracterização da Perturbação do Espectro Autista	43
2.2. Abordagem Histórica	46
2.3. Etiologia	48
2.3.1. Teorias Psicogénicas	49
2.3.2. Teorias Biológicas	50
2.3.3. Teorias Psicológicas	51
2.4. Prevalência	52
2.5. Perturbações Associadas	52
2.5.1. Síndrome de Asperger	53
2.6. Diagnóstico e Avaliação	54

2.7. Intervenção	56
CAPÍTULO III. UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO/MODELO TEACCH	59
3.1. Unidades de Ensino Estruturado	59
3.2. Os Técnicos no Processo Educativo	62
3.3. Avaliação Educativa dos Alunos com Perturbação do Espectro Autista	63
3.4. O Programa Educativo Individual	64
3.5. Dificuldades do Processo de Aprendizagem	66
3.6. O Envolvimento dos Pais	68
3.7. O Modelo Teacch	69
3.7.1. O Modelo Teacch - Objectivos	72
3.7.2. Pedagogia da Sala Teacch	74
3.7.3. Estrutura Física da Sala Teacch	75
3.7.4. Horários da Sala Teacch	76
3.7.5. Plano de Trabalho na Sala Teacch	77
3.7.6. Potencialidades do Modelo Teacch	78
PARTE II. MARCO METODOLÓGICO	81
1. Conceptualização do Estudo	81
2. Processo da Investigação	83
2.1. Organização da Investigação e Planificação do Estudo	83
2.2. Deontologia	83
3. Objecto da Investigação	84
3.1. Pergunta de Partida	84
3.2. Definição de Objectivos	84
3.3. Formulação de Hipóteses	84
3.4. Variáveis do Estudo	86

4. Caracterização do Grupo de Estudo	86
5. Instrumento de Pesquisa	87
6. Análise e Tratamento de Dados	88
6.1. Amostra	89
6.2. Critérios de Inclusão e Exclusão	89
6.3. Procedimento	90
6.4. Localização Geográfica da Amostra	90
CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	93
1. A Amostra - Professores e Pais	93
2. As Escolas com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch	94
3. Género dos Encarregados de Educação	95
4. O Aluno com Perturbação do Espectro Autista	96
5. Os Professores	97
6. Cultura de Escola Inclusiva	100
7. A Inclusão dos Alunos com Perturbação do Espectro Autista	106
7.1. Indicadores de Inclusão: Escala de Likert	111
CAPÍTULO V. CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES E PROPOSTAS FUTURAS	119
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	141

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Formação Especializada dos Professores	98
Quadro 2 – Tempo de Serviço dos Professores	99
Quadro 3 – Construir o Sentido de Comunidade na Cultura de Escola Inclusiva	100
Quadro 4 – Estabelecer Valores Inclusivos na Cultura de Escola Inclusiva	101
Quadro 5 – Desenvolver uma Escola para Todos	102
Quadro 6 – Organizar o Apoio à Diversidade	103
Quadro 7 – Organizar a Aprendizagem	104
Quadro 8 – Mobilizar Recursos	105
Quadro 9 – Estatística de KMO	112
Quadro 10 – Dimensões de Integração de Análise Factorial de Componentes	
Principais aos 18 itens	113
Quadro 11 – Matriz de Componentes Rodadas	115
Quadro 12 - Correlação rho de Spearman entre as Componentes e as Dimensões obtidas por simples média	117

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total da Amostra - Professores e Pais	93
Gráfico 2 – Professores e Pais Inquiridos por Escola	94
Gráfico 3 – Género dos Pais Inquiridos	95
Gráfico 4 – Género dos alunos com Perturbação do Espectro Autista	96
Gráfico 5 – Formação dos Professores em Necessidades Educativas Especiais	98
Gráfico 6 – Tempo de Serviço e Formação Especializada dos Professores	99
Gráfico 7 – Construir o Sentido de Comunidade na Cultura de Escola Inclusiva	100
Gráfico 8 – Estabelecer Valores Inclusivos na Cultura Inclusiva	101
Gráfico 9 – Desenvolver uma Escola para Todos	102
Gráfico 10 – Organizar o Apoio à Diversidade	103
Gráfico 11 – Organizar a Aprendizagem	104
Gráfico 12 – Mobilizar Recursos	105
Gráfico 13 – Distribuição dos Valores Próprios Relativamente a cada uma das Componentes Principais	114

INTRODUÇÃO

A Cultura de Escola e as práticas educativas tem evoluído ao longo dos anos para uma inclusão em que as ideias e teorias mais antigas coexistem com novos modelos e métodos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A temática apresentada neste Trabalho de Investigação elaborado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, de acordo com a formação profissional de docente que procurou investigar e conhecer a cultura de escola e a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro Autista no 1º Ciclo do Ensino Básico, em escolas onde existam Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

A pertinência deste estudo prendeu-se com a problemática constante nas escolas - a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente das crianças com Perturbação do Espectro Autista.

A abordagem deste tema e posterior investigação reflectiu a presente preocupação como docente do Ensino Especial no que concerne os benefícios da Cultura de Escola como facilitadora para a inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista no 1º Ciclo do ensino regular. Nomeadamente, no que respeita ao desenvolvimento dos alunos de capacidades de comunicação, organização e interacção social.

A cultura de escola e a Metodologia Teacch, praticada nas Unidades de Ensino Estruturado foi uma forma de conseguir dar melhor resposta à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista, com esta investigação procurou-se saber dos pais e docentes, o grau de satisfação e sucesso da inclusão.

Para avaliar os resultados da cultura de escola na inclusão destes alunos no ensino regular no 1º Ciclo do Ensino Básico, a investigação que se realizou, de carácter dedutivo, teve como principal objectivo verificar se a Cultura de Escola favorece a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro Autista.

Cada vez mais é possível assistir nas escolas à existência de turmas muito heterogéneas, onde cabe ao professor gerir recursos e contribuir para o bem estar e para o sucesso educativo dos seus alunos.

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.

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, pretende que a criança com Necessidades Educativas Especiais independentemente da sua heterogeneidade alcance na plenitude o sucesso educativo.

A inclusão procura, assim, levar a criança com Necessidades Educativas Especiais às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais (Jiménez, 1997).

Ao falarmos de inclusão na 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 às expectativas claras das regras, nunca esquecendo porém a interacção com alunos do ensino regular de forma a potenciar todas as mais valias decorrentes desta dinâmica escolar (Peeters et al, 1998).

O interesse pessoal desta investigação prendeu-se efectivamente em verificar se a cultura de escola contribui para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista no 1º Ciclo, onde existam Unidades de Ensino Estruturado/ Salas Teacch. A existência de Unidades de Ensino Estruturado/ Salas Teacch, que fundamentalmente devem permitir a criação de um ambiente em que o sentimento de segurança seja uma constante nas crianças, de modo que a sua orientação para uma sequência de acontecimentos não permita que se sintam perdidos e que facilite a sua adaptação e aprendizagem.

No processo inclusivo a aplicação desta metodologia nas Unidades de Ensino Estruturado 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 descurar a extrema importância da participação dos pais em todo este processo.

Este trabalho de investigação apresenta-se estruturado em duas partes principais.

A primeira parte consiste no Marco Teórico, onde foi abordado a Cultura de Escola e a Inclusão, descrita a Perturbação Global do Desenvolvimento que é a Perturbação do Espectro Autista, as Unidades de Ensino Estruturado/ Modelo Teacch.

Na segunda parte, o Marco Metodológico, onde se verifica o que é pretendido com a investigação, objectivos, hipóteses, metodologia e apresentação dos resultados.

Por último, as conclusões, limitações e propostas futuras, bibliografia e anexos.

As duas partes em que se encontra dividido o trabalho de investigação convergem para atingir o objectivo principal e fulcral de toda a investigação:

Comprender como a Cultura de Escola contribui para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista, em escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico, onde existam Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

E por sua vez dar resposta à pergunta de partida que desencadeou toda a investigação:

“Será que a Cultura de Escola é facilitadora à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentem Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch?”

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. CULTURA DE ESCOLA

“Neste mundo de mudança não se pode acreditar em soluções finais. Presentemente acreditamos que a educação adequada das crianças com autismo num ambiente o menos restritivo possível, não se pode conseguir como também é desejável, ainda que as dificuldades de integração sejam grandes e o ambiente escolar, em certos casos, tem de ser necessariamente restritivo.”

(Fuentes, 1992)

1.1. Escola Inclusiva – Escola para Todos

A partir dos anos 90, assistiu-se à mobilização de esforços e de investigações direccionadas no sentido de tornar as escolas mais inclusivas. Sob a égide da UNESCO decorrem inúmeras conferências e compromissos internacionais em que os diversos países envolvidos se empenham na construção de modelos através dos quais a educação deve ser considerada. Dos vários encontros realizados salienta-se a Declaração de Salamanca (1994); a Carta de Luxemburgo (1996) e a Declaração de Madrid (2002).

Segundo Sanches (2005) uma escola inclusiva “*promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades*”(p.131). De acordo com Wilson (2000, cit. in Sanches e Teodoro, 2006) “*a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia*”(p.69). Ainscow e Ferreira (2003, cit. in Sanches e Teodoro, 2007) afirmam que “*a inclusão escolar teve a sua origem no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social*” (p.106). Assim, de acordo com Sanches e Teodoro (2007) a inclusão escolar deve “*contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas especiais*” (p.16). A inclusão prevê assim a heterogeneidade no grupo, segundo Sanches e Teodoro (2006) o movimento da inclusão pretende “*promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva*” (p.69).

Neste sentido, a escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adequados, de uma flexibilização da organização escolar, assim como de utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade.

As mudanças que ocorrem nas escolas actuais apresentam aos professores e à escola um grau de exigência crescente de forma a responder à diversidade que constitui a população escolar.

Bénard da Costa (1995b) afirmou que todos os implicados na aprovação dos documentos da Declaração de Salamanca (1994) estão conscientes de que a construção da escola inclusiva exige muito. Não se trata de ignorar os problemas, mas sim que a cada um seja dado o tratamento educativo adequado. Nesta perspectiva, nada impede que em situações de incapacidades mais graves, os alunos recebam a acção a que têm direito.

Considera-se, assim, que as escolas especiais e as turmas especiais nas escolas regulares deverão ser em número muito reduzido e apenas para os alunos que exigem uma grande especificidade de resposta (Bénard da Costa, 1995b).

Segundo Bénard da Costa (1996) para que a escola seja realmente inclusiva “ *não basta que os professores adoptem este conceito e este objectivo. É indispensável que disponham de conhecimentos, que lhes permitam ensinar, na mesma classe crianças diferentes com capacidades diferentes de aprendizagem*” (p.154). Entre os factores que mais influenciam a aprendizagem salienta-se a “ *forma como a classe é organizada, o clima de relações que se estabelecem e o número e qualidade de interacções entre o aluno e o professor*” (Benard da Costa, 1996, p.154). O papel do professor é fundamental dado que deve gerir, organizar interacções e diversificar metodologias, atendendo assim à diferença com vista a melhorar a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com Bénard da Costa (1996) “ *Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança. Só com a ajuda de todos, colegas, professores e família será possível a apropriação de novos conhecimentos, logo, de novas aprendizagens*”(p.153).

A escola inclusiva, como escola aberta para todos, deve apresentar-se em permanente mudança, bem como todo o sistema educativo, em que os professores como

principais agentes educativos, devem possuir competências específicas de modo a dar uma resposta adequada a cada aluno.

A Escola deve organizar-se para a diferença, no sentido de conceder uma resposta global e contextualizada, de forma a atender às especificidades de cada criança (Correia, 2005). O conceito de Necessidades Educativas Especiais pressupõe os princípios emanados na Declaração de Salamanca (1994) *“todos os alunos devem aprender juntos (...), independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos 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”*(p.11, 12).

De acordo com Ainscow e Mittler (1999, 2000; cit. in Sanches e Teodoro, 2006) *“a escola inclusiva é da responsabilidade dos professores, dos pais e dos governantes, na qualidade de geradores e gestores de condições e recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana”*(p.9).

1.2. Teorias e Modelos

“A inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais.”

(Rodrigues, 2006, p.8)

Desde a Declaração de Salamanca (1994) ao Decreto-Lei 3/2008 recomendam a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula regulares.

As mudanças que ocorrem nas escolas actuais apresentam aos professores um grau de exigência crescente para responder à diversidade que constitui a população escolar. A sala de aula revela-se possuidora de um ambiente particular resultante da conjugação de culturas, expectativas, interesses e capacidades que cada um dos seus elementos possui – professores e alunos (Morgado, 2004 e Silva, 2005). O professor detém um papel crucial nas aprendizagens em sala de aula, deve gerir, organizar interações e diferenciar e diversificar metodologias, com vista a alterar atitudes perante

a diferença e com vista a melhorar a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais com sucesso (Morgado, 2004).

De acordo com Rodrigues (1995) a escola inclusiva deve ser multicultural, diversificada, que ofereça múltiplas respostas e onde ser diferente deverá ser um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que ser diferente é ser pessoa e mostrar que essa diferença também enriquecerá os outros.

Tal como refere Hegarthy (1994, cit. in Sanches e Teodoro, 2006), a inclusão visa o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para todos os alunos, na escola regular.

A Educação Inclusiva depende da criação de climas favoráveis e climas socialmente positivos, onde a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa se apresentam como elementos fundamentais para a aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais numa sala de aula. Pressupõe que, para além de uma organização dos recursos da própria escola, no sentido da viabilização do processo de inclusão, seja considerado o envolvimento de todos os seus intervenientes: alunos, professores, pais e comunidade em geral (Rodrigues, 2003, cit. in Sanches e Teodoro, 2006).

Por isso, a escola deve organizar-se para a diferença, no sentido de dar uma resposta global e contextualizada, para atender às especificidades de cada criança.

Progressivamente, procurou-se responsabilizar a escola regular pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a abertura da escola a todos os alunos, o reconhecimento do papel dos pais no processo educativo dos filhos e a consagração de um regime em que se processa o ensino/aprendizagem no meio o menos restrito possível irá beneficiar estas crianças uma vez que têm a possibilidade de estabelecer convívio com outras.

Segundo Jiménez (1997), as bases motivadoras da inclusão escolar não se dão só através das vias formais, mas também mediante uma série de intercâmbios subtis, que são tanto mais ricos quanto mais aberto e diversificado for o meio em que se desenvolve o indivíduo, assim sendo a educação da criança seria mais rica num ambiente nada ou pouco restrito.

Na perspectiva de uma escola inclusiva, como sendo uma escola aberta a todos, é factor de integração e inclusão de alunos, indubitavelmente o sócio-cultural, em que os

professores devem possuir competências que ultrapassem o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber (Jesus, 1998).

Os alunos na Escola Inclusiva aprendem a aceitar e a valorizar a diferença, qualidades que somente podem emergir quando as crianças são educadas num sistema inclusivo (Rodrigues, 1995). A escola apresenta-se como um lugar privilegiado para interações, onde todos os alunos aprendem juntos, respeitando os diferentes níveis de participação, as diferentes capacidades e potencialidades (Silva, 2008). A inclusividade só faz sentido se a criança construir a sua identidade em contraponto à existência dos outros (César, 2003, cit. in Sanches e Teodoro, 2006), assim sendo todos os alunos estão na escola para aprender participando (Rodrigues, 2003, cit. in Sanches e Teodoro, 2006).

Este novo modelo de Escola para Todos é o que é adoptado pela Educação Especial, é um modelo aberto à diferença, onde as minorias encontram resposta às suas necessidades especiais, contando para isso com mudanças ao nível das atitudes e uma abertura e um comprometimento da comunidade. Cabe à comunidade em geral, criar condições de vida para que tanto quanto possível estas sejam semelhantes às condições dos outros elementos da sociedade onde está inserido (Mikkelsen, 1978, cit. in Ruivo, 1994).

Vayer e Roncin (1989), já defendiam que a inclusão escolar é um processo que pretende unificar a educação normal e especial oferecendo um conjunto de serviços a todas as crianças com base nas suas necessidades.

Pressupõe que, para além de uma organização dos recursos da própria escola, no sentido da viabilização do processo de inclusão, seja considerado o envolvimento de todos os seus intervenientes: alunos, professores, pais e comunidade em geral.

Bénard da Costa (1996), refere-se a aspectos fundamentais num processo de inclusão, nomeadamente à frequência da escola da área de residência, aos colegas com idades apropriadas, à não frequência de salas especiais, ao trabalho num ambiente de cooperação com os seus pares na sala de aula regular e, assim, poderem beneficiar de apoio em ambientes integradores.

A aceitação da diversidade e do pluralismo, exige, indubitavelmente uma pedagogia diferenciada onde se verifica a valorização do sentido social das aprendizagens de forma a permitir gerir as diferenças de um grupo, no seio desse

mesmo grupo, através das capacidades que cada membro desse grupo possui (Cadima, 1996).

Deste modo, a escola deve organizar-se para a diferença, no sentido de dar uma resposta global e contextualizada, para atender às especificidades de cada criança. Assim sendo, de acordo com Felgueiras (1994), o conceito de Necessidades Educativas Especiais pressupõe o princípio de que a educação é um bem a que todos têm direito, e que os seus objectivos são os mesmos para todos, independentemente das vantagens e desvantagens que cada criança possa apresentar.

Azevedo (1994, cit. in Bénard da Costa, 1996), considera a educação para todos um imperativo, que envolve o próprio modo como cada homem olha o outro, como cada pessoa olha a outra, o lugar que lhe dá e o espaço que lhe abre.

Para Wang (1997), as tarefas prioritárias no contexto da educação para todos, vão no sentido de se decidir acerca da melhor forma de responder eficazmente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais que necessitam de apoio educativo complementar e de recursos complementares. Apesar das profundas divergências relativamente à educação destas crianças, esta autora considera existir convergência de perspectivas no que se refere à necessidade de desenvolver um trabalho de equipa capaz de pressionar os educadores a conseguirem os conhecimentos que lhe permitam trabalhar tendo em vista uma concepção educativa baseada na equidade.

Por isso, na mudança que urge, devem estar envolvidos professores, educadores, gestores escolares, pais e o cidadão em geral. Para que o modelo emergente proporcione verdadeira igualdade de oportunidades ele tem que ser desejado, reconhecido e compreendido por todos (Correia, 1997).

1.3. A Inclusão em Portugal

“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, p.128)

Em Portugal, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86 – no artigo 18º, relativamente à organização da Educação Especial, preconiza já um modelo de Escola Inclusiva que permite ao aluno com Necessidades Educativas Especiais desenvolver o seu processo educativo, num ambiente não restritivo, com “modelos diversificados de inclusão (...), tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (nº1 do art.18º da lei 46/86).

Em 1991, o Decreto-Lei 319/91, permitiu a concretização dessa política educativa, definindo as medidas a aplicar, bem como as formas de trabalhar o currículo. Neste sentido, a escola regular recebe todas as crianças independentemente das suas dificuldades de aprendizagem, numa perspectiva centrada nas incapacidades de cada uma delas, estabelecendo a diferença entre as que são definidas como “normais”, ou seja, sem dificuldades de aprendizagem e as que possuem Necessidades Educativas Especiais, verificando-se deste modo uma crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com problemas de aprendizagem (Decreto-Lei 319/91, de 28 de Agosto).

O currículo inalterável será adaptado em função dessas incapacidades, beneficiando de uma intervenção individualizada, frequentemente com a finalidade de recuperar o défice revelado.

A prática pedagógica tem, pois, de se adaptar às necessidades educativas individuais, de modo a proporcionar-lhe uma igualdade de oportunidades. Neste sentido, o Decreto-Lei 319/91 estabelece que o regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem nos alunos com Necessidades Educativas Especiais, podendo estas adaptações traduzir-se em: equipamentos especiais; adaptações curriculares; adaptações de materiais; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido; ensino especial (Artº 2º. Alínea 1 e 2 do Decreto-Lei 319/91).

O Ensino Especial é explicitado no artigo 11, no referido Decreto-Lei, como sendo “o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia do aluno com Necessidades Educativas Especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio.” As adaptações preconizadas, implicam a existência de uma equipa multidisciplinar.

Em 2008, o Decreto-Lei 3/2008, preconiza a “*promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens*”(p. 154). Este Decreto-Lei tal como o anterior visa garantir a igualdade quer no acesso, quer nos resultados da educação de todas as crianças que se encontrem no sistema educativo português.

O Decreto-Lei 3/2008, estabelece no seu artigo 3º a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo do seu educando. O artigo 4º do mesmo Decreto-Lei, refere-se à organização, à existência de Unidades de Ensino Estruturado como referência para a educação de alunos com Perturbação do Espectro Autista (Decreto-Lei 3/2008, Art.4º, nº3, alínea a).

Após a avaliação educacional de cada aluno, entrevista com os pais (construção da anamnese), reuniões com os técnicos (equipa multidisciplinar), será elaborado o programa educativo que todos estes alunos devem ter e que será parte integrante do processo individual do aluno (Decreto-Lei 3/2008, Art.8º).

As Unidades de Ensino Estruturado, são uma resposta educativa especializada, com vista a facilitarem o processo de aprendizagem, de autonomia e de adaptação destes alunos em contexto escolar, favorecendo o processo inclusivo das crianças com Perturbação do Espectro Autista (Artigo 25º).

Uma educação que respeite as necessidades e características de cada aluno atendendo a que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias (Declaração de Salamanca, 1994), é aquela que é preconizada pelo modelo de Escola Inclusiva que é aplicado em toda a legislação em Portugal.

Considerando que nas nossas escolas a população discente é cada vez mais heterogénea, com necessidades e interesses diversificados aos quais é preciso dar resposta, a escola inclusiva recebe todas as crianças, reestruturando-se de forma a atender a essa diversidade, na perspectiva centrada numa intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos (com ou sem dificuldades), e que pressupõe a aplicação de estratégias adequadas e eficazes para o grupo, mas considerando a diferença de cada um. Esta reestruturação exige que as escolas passem a ser comunidades, meios de vida e de trabalho que integrem o aluno num conjunto relacional (Barroso, 1999).

1.4. Política Inclusiva

“Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.”

(Sanchez e Teodoro, 2007, p.111)

A política de inclusão deve assegurar uma aprendizagem apropriada e várias experiências positivas a todos os alunos no seu percurso escolar. No que concerne ao local onde o indivíduo é educado e onde poderá receber todos os serviços de apoio de que necessita, tornando assim plena a sua formação.

As políticas educativas em Portugal têm vindo a regulamentar princípios e conceitos pretendendo maximizar as potencialidades dos indivíduos e das relações com o meio envolvente, com vista a um desenvolvimento global e harmonioso.

No início dos anos 90 a política educativa começa a surgir com contornos mais claros e explícitos quanto à responsabilidade da escola regular face à educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, com emissão de importantes diplomas legais. Algumas destas reformas introduzidas no Sistema Educativo vão afectar, de forma decisiva a Educação Especial, uma vez que a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais se processa já nas escolas regulares.

De acordo com estas políticas educativas, algumas alterações foram realizadas no âmbito da Educação Especial, tendo como fundamento o paradigma da escola inclusiva e todas as decisões de políticas educativas a nível internacional, de onde se destaca a Declaração de Salamanca (1994) e a Carta de Luxemburgo (1996).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, tendo por base os princípios políticos e práticos na área das Necessidades Educativas Especiais, assim como o enquadramento da acção, que se pretendem passíveis de concretização internacional.

O espírito deste documento é o de promover a igualdade de oportunidades, bem como o direito à educação para todas as crianças de igual modo.

A Declaração de Salamanca, documento fulcral na mudança da Escola Inclusiva, veio apontar a Escola Regular, como sendo o meio mais eficaz de *“combater as atitudes discriminatórias, criando oportunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”* (Declaração de Salamanca, 1994, p.9) e, ainda, em que os

custos da educação se revelam mais equilibrados, visto que a escola regular, ao proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças com deficiência, fá-lo “numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (Declaração de Salamanca, 1994, p.9).

O sistema educativo é uma estrutura alargada de natureza teórica e prática que enquadra toda a actividade educacional definida posteriormente pelas políticas educativas.

De acordo com Barbosa (2000), cada situação pedagógica é um universo que se manifesta num único lugar muito particular, o mesmo do acto educativo.

A relação pedagógica que se estabelece, emergindo do interior da situação pedagógica depende da própria organização situacional e esta encontra-se fortemente condicionada à interacção entre: o professor, o aluno e o agente que no sistema educativo desempenha as funções de tutor do aluno (Barbosa, 2000).

Existe a necessidade de se repensar toda a política educativa, no sentido de direccionar a escola de forma a compatibilizar a diversidade com a individualidade, defendendo a oportunidade de se equacionar a escola como um todo.

Como refere Morgado (1999), “*uma política inclusiva passará pela identificação, em cada momento e em cada contexto, do que está a contrariar a inclusão e combater, através de uma acção pedagógica diferenciada, aquilo que nesse momento e nesse contexto, está a constituir-se como mecanismo de exclusão*” (p.122).

Para que exista uma política educativa inclusiva de sucesso será necessário que as escolas possuam autonomia, pratiquem uma gestão curricular diferenciada, tendo em conta a individualidade de cada aluno e uma aprendizagem cooperada na relação pedagógica (Morgado, 1999).

De acordo com a Unesco (2003), “*toda a política em matéria de educação deve poder responder a desafios do pluralismo e permitir que cada pessoa encontre o seu lugar na comunidade a que pertence e, ao mesmo tempo, dispor dos meios necessários para se abrir a outras comunidades*”(p.5).

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (cit. in Unesco, 2003) “*lembra que as políticas educativas devem ser suficientemente diversificadas e concebidas de modo a não serem mais uma causa de exclusão social*” (p.5 e 6). Com esta missiva o objectivo é indubitavelmente que os docentes e discentes apoiem positivamente a diversidade e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, considerando como uma mais valia e enriquecimento pessoal no contexto educativo.

Tal como refere Morgado (1999), *“a qualidade e sucesso das políticas educativas, solicita uma reflexão atenta e regular sobre os diferentes sistemas de valores e culturas em presença nos contextos escolares, de modo a minimizar riscos de exclusão com potenciais destinatários óbvios”* (p.124).

Deste modo, segundo a Unesco (2003), *“a educação deve assumir a difícil tarefa de transformar a diversidade num factor construtivo, que contribua para o entendimento mútuo entre pessoas e grupos”* (p.5).

1.5. Culturas Inclusivas

“A escola deixa de ter um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada.”

(Rodrigues, 2003, p.122)

A cultura é uma abstracção, que procura incessantemente a escola inclusiva, ainda que as forças criadas em situações sociais e organizacionais sejam fortes (Schein, 2004, cit. in Nascimento, 2008).

De acordo com Schein (1992), a cultura manifesta-se a três níveis: artefactos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos. Os artefactos são considerados as estruturas e os processos organizacionais; os valores manifestos são os valores partilhados pelos elementos da organização, objectivos e estratégias; os pressupostos básicos incluem as percepções e sentimentos, relações humanas dentro do contexto da organização. É com base neste ultimo nível mencionado por Shein que a escola constitui uma instituição de primeira linha na transmissão de valores que orientam os alunos e os formam como cidadãos pelos quais a sociedade irá reflectir o futuro (Souza, 2001).

A cultura inclusiva que podemos encontrar nas escolas está relacionada com a forma como *“os indivíduos fazem sentido do que dizem e do que lhes acontece”* (Frost e Morgan, 1983; Smircich, 1983; Weick, 1985, cit. in Gomes, 1994, p.287).

Assim sendo *“a cultura é um sistema que dá sentido à organização, que assegura a sua viabilidade e lhe confere uma identidade”* (Gomes, 1994, p.165).

De acordo com Ainscow e Ferreira (2003), esta cultura inclusiva que se vive nas escolas e na sociedade em geral, deve atingir uma melhoria da educação e “*transformar o sistema regular de ensino de forma a aumentar a sua capacidade para responder a todos*” (p.106).

Segundo Correia (2008), “*o movimento da inclusão apoia-se num conceito de inclusão que deve considerar, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais*”(p.18).

A cultura inclusiva que se vive nas escolas, procura dar resposta eficaz e assertiva a toda a diversidade vivida, com base no princípio da inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais nas turmas do regular, embora possam existir vários apoios exteriores e fora da turma, mas em ambiente escolar (Correia, 2003).

Correia (1999), afirma que a inclusão “*não deve ser tida em conta como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija*” (p.34). De acordo com o mesmo autor, “*a inserção do aluno na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades*” (p. 34).

De acordo com Ainscow (2000), “*verifica-se que a cultura de trabalho tem um impacto directo sobre a forma como os professores vêem o seu trabalho e, sem dúvida, vêem os seus alunos. (...) O conceito de cultura é bastante difícil de definir. Schein (1995) define-o como um nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhados pelos membros de uma organização, actuando a nível inconsciente na definição que a organização faz de si própria e sobre o ambiente que a rodeia. (...) Penso, sem margem de dúvida, que as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e vêem os seus alunos. (...) É importante reconhecer que as mudanças culturais necessárias para tornar as escolas mais capazes de ouvir as vozes escondidas e de lhes responder, são, em muitos casos, mudanças profundas*” (p.21, 22).

A profissão de professor exige uma grande versatilidade, uma vez que se lhe pede que actue com autonomia e 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 (Campos, 2002).

Nesta perspectiva pode “*o acto educativo propor uma construção de comportamentos num indivíduo, segundo um vector orientado, com vista a um fim e um sistema ordenado de meios*” (Postic, 1991, p.10).

A dinâmica básica estabelecida entre professor e aluno através da transmissão de uma mensagem que tem por base a cultura escolar é “*intrinsecamente dinâmica e implica ao mesmo tempo dinamismos do emissor e do receptor*” (Boavida, 1991, p. 305).

Segundo Morgado (2004), *“a estrutura de uma escola interage e relativiza-se a um tipo de cultura, e mudanças operadas na cultura repercutir-se-ão na estrutura”*(p.22).

Tal como refere Alarcão (2000), *“uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivas que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém”*(p.17).

De acordo com Barroso (2004), a escola e o sistema educativo apresentam uma cultura própria, que reflecte todo o conjunto de práticas, valores e crenças, partilhadas por todos os que intervêm no processo educativo.

Segundo Marques (2000), a cultura de escola tem uma ideologia clara, o personalismo, que dá uma resposta equilibrada à liberdade e à singularidade da pessoa face ao grupo, à comunidade e à sociedade, respeitando deste modo a sua individualidade.

Guerra (2002) refere que *“os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade de padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à rotinização da actividade; à transmissão cultural; à eficácia da obediência; e ao valor da autoridade”*(p.187). A cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social (Guerra, 2002).

Em todo o processo cultural e organizativo na escola, não devem contudo ser descuradas questões fulcrais como a autonomia, administração e gestão escolar, democratização do ensino, inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, participação activa da comunidade educativa, envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar (Silva, 2005).

O aprofundamento do conceito de cultura de escola e cultura inclusiva, no âmbito da sociologia das organizações passou a ter um carácter organizacional, procurando conhecer as instituições escolares na sua complexidade (Nóvoa, 1995). Assim sendo foi alterado o sistema educativo, com uma progressiva autonomia das escolas, níveis pedagógicos, diferenciação pedagógica, processos de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e uma alteração ao nível da política educativa nacional e das autarquias (Barroso, 2004).

Será importante que exista um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos na cultura inclusiva e escolar, para que seja notório a expressão de valores, hábitos, comportamentos e atitudes de acordo com determinações exteriores, mas com papel activo na reinterpretação e operacionalização (Barroso, 2004).

1.6. A Formação de Professores e a Escola Inclusiva

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 (Ruela, 2000).

A formação de professores centrada na escola visa a melhoria das práticas educativas a partir da análise das situações existentes e da resolução de problemas. De acordo com Jangira (1995), este é um modelo de formação em evolução que se tem revelado como o modelo que tem vindo a ser cada vez mais adoptado.

Este autor sintetiza, a partir do conhecimento existente e resultante da investigação sobre a eficácia da formação em contexto de trabalho, princípios subjacentes a esta estratégia formativa, dos quais se destacam os seguintes: a formação deve ser uma actividade permanente; a formação deve ser relevante e articulada com as necessidades dos professores em contexto de trabalho; a formação deve incluir demonstrações práticas e a participação activa dos professores; a formação deve proporcionar aos professores uma capacidade de reflexão sobre as suas práticas educativas; a formação deve incluir, como componentes essenciais, a colaboração e o trabalho de equipa no seio da instituição escolar.

Segundo Rodrigues (1994), o professor que complete a sua formação especializada, não dispõe de acesso a programas organizados de formação permanente, ficando dependente da organização de congressos ou de seminários que por vezes não correspondem às suas necessidades profissionais.

A reflexão como elemento essencial da prática profissional e a construção de uma cultura de colaboração no seio das instituições escolares são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores articulado com a melhoria organizacional das escolas.

A questão fulcral para as escolas deve recair sobre a forma de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos.

De acordo com Cadima (1996), para conseguir diferenciar é necessário ser capaz de não se ser indiferente às diferenças.

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. Como refere Porter (1997), os professores devem perspectivar-se a si próprios e aos colegas como solucionadores de problemas.

A Declaração de Salamanca (1994) é inequívoca quando considera a formação de todo o pessoal educativo como um dos factores - chave para a promoção da Escola Inclusiva.

A construção de uma Escola Inclusiva exige um esforço e uma colaboração estreita de todos, como referiu Mel Ainscow no Congresso de Birmingham (1995) sobre Educação para Todos, para se atingir o objectivo da equidade nos resultados da educação é necessária uma mudança fundamental nas definições existentes de equidade educativa.

É fundamental reconsiderar a forma como se olha para as diferenças entre alunos, o modo como se consideram os objectivos da Educação Básica e Secundária e o processo que é adoptado na organização das escolas. Se o sucesso escolar é reconhecido como possível para todos através de processos eficazes de ensino, a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados de todos os alunos. O ponto de partida deveria consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso.

Uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação é defendida por Niza (1996) como a melhor forma de concretizar os princípios da inclusão e da participação, orientando a escola de caminhos de exclusão, para caminhos inclusivos, que garantam o direito de acesso e de igualdade de condições para o sucesso de todos, numa escola para todos.

Em suma, é função do professor conceber maneiras de melhorar a sala de aula e usar estratégias diversificadas, tais como: estabelecer tarefas individuais, proporcionar às crianças possibilidades de escolha, usar reforços positivos, usar materiais variados, formar pequenos grupos de trabalho, registar progressos, conhecer os pais, falar individualmente com as pessoas e ouvi-las atentamente (Ainscow, 1997).

1.7. Práticas Inclusivas

“Práticas e condições de aprendizagem onde todos, alunos, famílias, professores, comunidade, são efectivamente fundamentais à organização do próprio processo educativo.”

(Leitão, 2006, p.126)

Nas práticas inclusivas o papel do professor é fulcral em todo o processo, quer no que diz respeito às atitudes face à inclusão, quer face ao domínio de estratégias ensino aprendizagem adequadas de técnicas específicas com vista ao processo inclusivo.

Do ponto de vista educativo, as escolas especiais proporcionavam às crianças com Necessidades Educativas Especiais um ambiente muito restritivo e pouco normalizador. Com o aparecimento de práticas mais integradoras e inclusivas foram retiradas as crianças das Instituições de Educação Especial e integradas física, social e pedagogicamente na escola regular, com vista ao seu processo inclusivo (Bairrão, 1998).

A inclusão destes alunos conta com as dificuldades que estes apresentam e com diversas barreiras à aprendizagem e na forma questionável inerente ao processo educativo da sua superação por forma a tornar estes alunos iguais a todos os outros (Bénard da Costa, 2003).

Mas tal como refere Correia (2003), em todas estas práticas a pedagogia deve estar centrada na criança *“respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas”* (p.16).

De acordo com Ainscow (2000) na concepção de uma Escola para Todos, devem existir mudanças metodológicas e organizativas, em que todos os alunos beneficiem, alunos com Necessidades Educativas Especiais e todos os outros. Deve ser possível tornar realidade nas práticas inclusivas, a mudança, centrada nos professores e na escola de modo a que a sua reestruturação possa apoiar professores nas suas práticas e receber os alunos com Necessidades Educativas Especiais sem restrições.

A aprendizagem cooperativa tem sido utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam turmas onde a diversidade é acentuada, promovendo assim a sua inclusão (Johnson e Johnson, 1994, cit. in Correia, 2008). Segundo Smith, Pollaway, Patton e Dowdy (2001, cit. in Correia, 2008) a aprendizagem cooperativa pode apresentar-se sob a forma de tutoria de pares, projectos de grupo, complemento de tarefas e equipas de realização académica.

No essencial, diferenciar, significa definir percursos e opções curriculares diferentes em situações diversas, que possam potenciar para cada situação, a realização das aprendizagens pretendidas. Significa também, estabelecer diferentes vias, mas não pode nunca estabelecer níveis de chegada por causa das condições de partida (Niza, 2004).

Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções para que o aluno seja equiparado com situações didácticas, tendo em conta as suas características e necessidades. As regulações e os percursos, devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares (Niza, 2004).

Tal como refere Silva (2008) *“os professores 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 quanto às respostas que podem pôr em prática”* (p.480).

A diversificação curricular com base num currículo mais aberto e flexível, permite uma melhor identificação das competências básicas a desenvolver por todos os indivíduos de modo a respeitar as preferências e características pessoais de cada indivíduo (Zabalda, 2000).

Nas práticas inclusivas, tal como refere Ainscow (2000), os professores devem planificar para a classe como um todo, utilizar de forma mais eficiente os recursos para apoiar as aprendizagens, improvisar, ou seja, ter a capacidade de modificar planos de aula e actividades em resposta aos alunos da turma. Estes professores e toda a escola e comunidade educativa devem também ser capazes de fazer reflexão crítica ao seu trabalho e cada vez mais trabalhar em equipa.

Segundo Ainscow (2000), as práticas inclusivas aplicadas nas escolas fazem com que *“os alunos que se debatem com dificuldades, nas condições educativas existentes, através das mudanças destas condições, realizada a partir do trabalho com colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos”* (p.27).

A escola como local privilegiado de práticas educativas que é, onde todos os alunos interagem, independentemente das problemáticas que apresentem, aprendem todos juntos, respeitando assim os vários níveis de participação, de acordo com as capacidades e potencialidades individuais (Silva, 2008).

1.8. As Famílias e a Comunidade Educativa no Processo de Inclusão

“O acto educativo é uma operação indispensável à construção de todo o ser humano. É mesmo a mais importante das actividades do Homem. Ele age, efectivamente, pelos pais, pelo ensinamento, pela sociedade que o compõem.”

(Gervilla, 2001, p.794)

As famílias das crianças com Necessidade Educativas Especiais, enfrentam enormes dificuldades e uma série de desafios e circunstâncias com as quais outros pais nunca se confrontaram. Para muitas dessas famílias a presença de uma criança com deficiência vai provocar frustrações, pais desiludidos, pais com medos que muitas vezes inventam histórias para explicar o que sucedeu ao seu filho, chegando mesmo a culpabilizar os médicos. Se a família não aceitar o problema da criança, ou mesmo se desconhecer esse problema, não lhe poderá proporcionar um meio seguro, o que poderá prejudicar o equilíbrio psíquico e o crescimento normal da criança (Assumpção, 1991).

Segundo Leitão (1998), os pais das crianças e jovens com deficiências vivenciam muitas vezes dificuldades nos seus sentimentos de competência e auto-estima. Esta é uma situação que em parte se deve ao facto de os filhos serem parceiros comunicativos menos competentes e menos responsáveis, proporcionando-se assim menos experiência aos pais.

Apesar das famílias onde existem crianças com Necessidades Educativas Especiais sofrerem um forte impacto, existe um grupo de profissionais que as pode ajudar a olhar para estas crianças de uma forma diferente, ajudando a adaptar-se à nova realidade com a qual se depararam. É com este trabalho em equipa através dos programas educativos, que os profissionais podem ajudar a dar um novo sentido à vida das famílias e elevar o seu nível de expectativas em relação à criança. Contudo toda esta equipa não deve descurar todo o contributo das famílias na elaboração dos programas educativos, bem como na sua prossecução (Correia, 2005).

Para Leitão (2006), “ a importância da descoberta do sentido e utilidade das aprendizagens, do recurso a actividades autênticas e reais, da contextualização das aprendizagens, da construção duma cultura de participação e partilha, cooperação e solidariedade” (p. 23), é fundamental para o sucesso educativo.

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 refere Gonçalves e Miranda (1993), a família da criança é um factor determinante quanto ao seu desenvolvimento e desempenho.

Segundo Torres (2008), *“os valores que a família vai transmitindo à criança, bem como as regras comportamentais e afectivas que a regem vão moldando a sua concepção da realidade social, logo a partir da primeira infância”*(p.48).

Para haver um trabalho colaborativo é necessário ter em conta determinadas características inerentes a cada família, tais como: estatuto sócio-económico, dimensão, estrutura, saúde, localização (rural, urbana e sub-urbana), deve ter-se em conta que todas as famílias são diferentes, agindo distintamente perante a criança com Necessidades Educativas Especiais.

Deste modo, os profissionais devem olhar para cada família como sendo única e devem recolher toda a informação útil por forma a que possam elaborar estratégias de ajuda à criança, bem como estratégias para apoiar toda a família.

Cada família possui um sistema social com grande número de interacções. A simples presença de uma criança com Necessidades Educativas Especiais vai alterar directa ou indirectamente as interacções familiares.

É fundamental que os profissionais conheçam bem as famílias, porque a criança encontra-se inserida num contexto familiar que não deve de modo nenhum ser esquecido, uma vez que são os pais quem melhor conhece os seus filhos (Assumpção, 1991).

Da mesma maneira que famílias e técnicos devem aprender a gerir os seus sentimentos também a própria sociedade deve aprender a lidar com os seus sentimentos, de maneira a que possam dar o seu apoio e suporte mútuo à família, sem a marginalizar.

É importante não descurar que as crianças, acima de tudo, necessitam de apoio, carinho, amor e segurança. Só assim os pais poderão ajudar as suas crianças a crescer.

Cabe à comunidade educativa propiciar um ambiente agradável e feliz a todas as crianças e em particular às crianças portadoras de deficiência, pois ambas possuem as mesmas necessidades. É fundamental o apoio da família para que a criança cresça e se

torne independente, autónoma e possa vir a ocupar o seu lugar na sociedade (Assumpção, 1991).

O conceito de comunidade educativa surge como fundamental, não só pelo significado que o problema específico que a criança tem adquire nesse contexto, mas pelos meios que ela pode disponibilizar para que a educação da criança atinja as metas desejadas.

A escola terá de ser um pólo dinamizador da resposta para cada criança, responsabilizando-se pela educação de todos os seus alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar. Mas, esta responsabilização, segundo Correia (1997), faz com que na escola e em todo o sistema existam modificações no processo de ensino/aprendizagem com o objectivo de se encontrar resposta para um dos direitos fundamentais de toda a criança - o direito a uma educação igual e de qualidade que tenha em conta as suas necessidades.

É função da escola trabalhar para o sucesso educativo de todos os seus alunos, mostrando resultados e atendendo cada um na sua especificidade, promovendo deste modo a inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais (Barbosa, Rosini, Pereira, 2007).

Segundo Zêzere (2002) *“O percurso escolar (...) tem de servir como instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, servindo efectivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta, promovendo o sentimento de competência, a eficácia, o bem-estar, ser um veículo promotor para a efectiva melhoria da qualidade de vida”*(p. 404).

Com a articulação e comunicação entre pais e profissionais, entre escola e família e com o contributo de toda a sociedade, poderemos ter um clima favorável ao desenvolvimento afectivo e social, levando a criança com Necessidades Educativas Especiais a ultrapassar os seus medos, fobias e a congratular-se com as suas descobertas e conquistas, tendo uma experiência educativa compensadora e enriquecedora (Rodrigues, 2003, cit. in Sanches e Teodoro, 2006).

De acordo com Favre (1972, cit. in Pereira, 1996), para educar é necessário humanizar, tendo como máxima que o importante é sentir como estão os outros e como se encontram em todo o espaço educativo.

Nas famílias das crianças com Perturbação do Espectro Autista, é fundamental a sua participação em todo o processo, desde a sua avaliação à implementação do programa educativo e terapêutico. A intervenção nestas crianças, sobretudo até aos 10

anos, deve ser centrada nos adultos significativos ou de referência para essa criança e na organização dos espaços e estruturas de apoio (Marques, 2000). Cabe à família reorganizar-se no foro psíquico para receber esta criança no seio familiar e desta forma adaptar-se às necessidades que esta apresenta (Marques, 2000).

Actualmente, os pais ocupam um lugar de destaque nas diversas intervenções no desenvolvimento dos seus filhos, pois são os principais agentes de mudanças comportamentais de referência (Barros, 1996; cit. in Marques, 2000).

De acordo com Engelbrecht et al (2005, cit. in Barbosa, Rosini, Pereira, 2007) “*se a participação parental, especialmente a dos pais de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, tem sido um factor desencadeante e decisivo para o estabelecimento da educação inclusiva em vários países, tê-los como parceiros é fundamental para o sucesso desse processo*”(p.457).

Tal como refere Torres (2008), “*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*”(p. 83).

É fulcral a participação da família e a articulação com a sociedade para a aprendizagem e aquisição de competências por parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, só assim podem adquirir a socialização plena e conhecimentos académicos.

CAPÍTULO II. PERTURBAÇÃO DO 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)

2.1. Caracterização da Perturbação do Espectro Autista

O New Lexicon webster’s Encyclopedic Dictionary (1991, cit. in Nielsen, 1999) define autismo como uma desordem psiquiátrica em que o indivíduo se recolhe dentro de si próprio, não responde a factores externos e exhibe indiferença relativamente a outros indivíduos ou a acontecimentos exteriores a ele mesmo. A Sociedade Americana de Autismo de Los Angeles, define autismo como uma desordem desenvolvimental vitalícia com perturbações em competências físicas, sociais e de linguagem (Gillingham, 1995, cit. in Nielsen, 1999).

Segundo Mello (2001), as crianças com Perturbação do Espectro Autista, são crianças com graves problemas de comunicação verbal e não verbal, ausência de linguagem expressiva, problemas de motricidade global, descoordenação de alguns movimentos, comportamentos estereotipados, bizarros e compulsivos, recusam o contacto visual e corporal, procuram o isolamento e têm crises de ansiedade e medos.

As crianças com Perturbação do Espectro Autista apresentam grandes dificuldades na linguagem expressiva. Este factor é, por vezes, a principal razão para que entrem em grandes crises de angústia, choros, birras e uma grande quantidade de comportamentos desadequados podendo, muitas vezes, tornar-se agressivas com elas próprias e com os outros (Mello, 2001).

Segundo Assumpção (1997), Kanner caracterizou por autismo extremo, onde se verificassem distúrbios autísticos do contacto afectivo, obsessividade, estereotipias e ecolalia. Frith (1995), refere que deve ser utilizada unicamente a palavra autismo, pois se utilizarmos a designação autismo infantil, poderá pensar-se que o autismo pode desaparecer no crescimento da criança e atingir a cura na fase adulta.

Actualmente ao abordarmos esta temática podemos observar diferentes definições das características das crianças com Perturbação do Espectro Autista. Deste modo, segundo Hewitt (2006) uma criança com Perturbação do Espectro Autista apresenta uma *“inabilidade comum a todos os indivíduos para desenvolver relacionamentos - mesmo com os pais e com os irmãos”*(p.8), possuindo mesmo no seio familiar competências de interacção limitadas, que vão desde a dificuldade em manter contacto visual até uma inabilidade para manter uma conversa, para socializar ou para partilhar. De acordo com a mesma autora, a criança com Perturbação do Espectro Autista necessita de rotinas diárias, tendo um desejo obsessivo de conservação da uniformidade.

A criança com Perturbação do Espectro Autista revelará assim, uma perturbação extrema quando as rotinas são inesperadamente alteradas. Segundo Hewitt (2006), incluem-se os rituais auto-impostos, que têm o objectivo de oferecer consolo e conforto, mas que são frequentemente relacionados com objectos pouco usuais, como números de calçado, supermercados, matrículas de automóveis, etc. Ao nível da linguagem, a criança com Perturbação do Espectro Autista revela, de acordo com a autora supra citada um acentuado atraso e insucesso na aquisição da mesma e um uso pouco vulgar, de uma forma, por vezes, não comunicativa.

O *“ comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidade de interacção social recíproca, habilidade de comunicação ou presença de estereotipias de comportamentos, interesses e actividades”* (DSM-IV-TR, 2002), possuindo um *“desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal de interacção social e da comunicação e em repertório muito restrito de actividades e interesses”*(p.98), são as principais características do Transtorno Autista associado ao Transtorno Global do Desenvolvimento. Também Jordan (2000) refere as interacções sociais e as dificuldades em lidar com as emoções como inerentes e característicos a este Transtorno Global do Desenvolvimento.

Com efeito, uma criança com Perturbação do Espectro Autista apresenta dificuldades específicas do seu desenvolvimento sendo a alteração qualitativa das interacções sociais, da comunicação verbal e não verbal, padrões repetitivos e estereotipados de comportamento (Jordan, 2000).

Ao nível da linguagem, a criança com Perturbação do Espectro Autista revela, um acentuado atraso ou um notório insucesso na aquisição da linguagem e um uso pouco vulgar da linguagem, de uma forma não comunicativa. Vários especialistas consideram

que o planeamento da intervenção em crianças pequenas deve ser a terapia da fala, da interacção social/linguagem, educação especial e suporte familiar (Rutter et al, 1991).

Sabe-se que os indivíduos com Perturbação do Espectro Autista que antes dos cinco anos desenvolvam uma linguagem verbal razoável, terão melhores aptidões cognitivas e de inserção social (Perissinoto, 2003).

Segundo Garcia e Rodriguez (1997) as crianças com Perturbação do Espectro Autista apresentam *“défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social”*(p.253). Estes défices referem-se a dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização, dificuldades para a compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e regras pragmáticas.

De acordo com Pereira (1999) nas interacções sociais as crianças com Perturbação do Espectro Autista revelam *“dificuldades acentuadas, como falta de empatia, as inconsistências de estabelecimento e manutenção da troca social, e igualmente falhas para perceber os sentimentos e as respostas dos outros, falhas no desenvolvimento e diversificação de amizades e problemas bem marcados na capacidade de se envolverem em jogos colectivos e cooperativos com outras crianças e adultos”* (p.57 e 58).

Para Rutter (1974, cit. in Garcia e Rodriguez, 1997) no autismo o *“atraso intelectual não é global, mas há diversas funções cognitivas que se encontram alteradas”*(p.253). Assim sendo, existe défice de abstracção, sequencialização e compreensão de regras, dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto; défices na transferência de uma actividade sensorial para outra. Dificuldade para compreender um determinado estímulo multisensorial, pelo que perante um estímulo complexo respondem apenas a um aspecto desse estímulo; dificuldades em processar e elaborar sequências temporais; dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros.

De acordo com Rapin e Fejerman (1994, cit. in Marques, 2000), *“as características 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, bem como o nível de actividade e o reportório de interesses”*(p.28).

Em suma, a inabilidade manifestada por estas crianças reduz-se à dificuldade na comunicação e a ansiedade obsessiva pelo invariável, pelas rotinas, aspectos que ficaram conhecidos por sameness (Pereira, 2005).

2.2. Abordagem Histórica

Da palavra grega autos (si mesma), o termo autismo foi pela primeira vez utilizado pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1911, para caracterizar um tipo de sintoma que ele julgou ser secundário das esquizofrenias sendo que vivem num mundo muito pessoal e deixam de ter qualquer contacto com o mundo (Bleuler, 1950 cit. in Bettelheim, 1987).

Em 1943, Leo Kanner descreveu 11 casos de distúrbios autísticos do contacto afectivo nos quais, desde cedo, se verificou uma incapacidade de se relacionarem com outras pessoas (isolamento social), estereotípias, obsessividade, resistência à mudança, gosto pela monotonia e na comunicação, verificou a utilização inversa do uso de pronomes e a tendência para a ecolália. A criança negligenciava e rejeitava qualquer estímulo externo, revelando um isolamento autístico. Também se referiu a um quadro clínico na linha da esquizofrenia e psicoses (Frith, 1989, cit. in Telmo 1990 e Rodrigues, 1995).

Hans Asperger, pediatra austríaco, em 1944, descreveu 4 crianças com dificuldades em se integrarem socialmente em grupos e interagirem com outras crianças, ao que chamou psicopatologia autística, referindo-se a um transtorno estável de personalidade marcado por isolamento social, inteligentes e altamente verbais – o que hoje designamos por Síndrome de Asperger (Shopler, 1988, Tantam, D. 1988, Wing, 1982).

Ambos os autores, Asperger (1944) e Kanner (1943), referem características comuns tais como o perturbação de contacto e um desfasamento no funcionamento cognitivo e afectivo, isolamento, dificuldade de comunicação (Baptista et al, 2002). Acreditavam que o isolamento social presente no autismo, era inato e constitucional, persistindo por toda a adolescência e idade adulta (Marques, 2000). Deste modo Kanner (1943, cit. in Marques, 2000) refere que *“devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder da forma biologicamente correcta ao contacto afectivo com os outros, tal como outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais”*(p.54).

As primeiras alterações à concepção defendida por Kanner surgem a partir de 1976, quando Ritvo relaciona autismo com défice cognitivo considerando-o não como uma psicose mas como um distúrbio do desenvolvimento. Cada vez mais persiste a

relação autismo-deficiência mental, levando a classificações distintas, como a francesa, a americana e a da Organização Mundial de Saúde (Júnior e Pimentel, 2000).

A classificação americana e a da Organização Mundial de Saúde consideravam o autismo dentro da categoria distúrbios abrangentes de desenvolvimento destacando a relação autismo-cognição, com estudos de Baron-Cohen (1988, 1991, cit. in Júnior e Pimentel, 2000) e Burack (1992, cit. in Júnior e Pimentel, 2000). De acordo com Misés (1990, cit. in Júnior e Pimentel, 2000), a classificação francesa, refere a desorganização da personalidade, como conceito de defeito e de psicose. Assim sendo, o autismo deixa de ser considerado como um atraso, mas sim como uma alteração no desenvolvimento do indivíduo.

A partir de 1990, há um retorno a Kanner em que os prejuízos sociais voltaram a ser enfatizados por um número crescente de pesquisadores, ganhando força uma abordagem desenvolvimentalista do autismo (Lampreia, 2007). Actualmente, questiona-se o conceito primitivo de Kanner, até mesmo a escola francesa, prefere considerar o autismo dentro de uma abordagem cognitiva. Segundo Leboyer (1987, cit. in Júnior e Pimentel, 2000) a confrontação das observações clínicas e dos dados obtidos através da análise dos processos cognitivos e emocionais permite considerar a descrição de um modelo cognitivo anormal sustentando a patologia dos autistas.

Deste modo, o autismo dentro de uma visão cognitiva apresenta-se como uma possibilidade, capaz de permitir a sua compreensão dentro de um modelo teórico e de uma teoria afectiva, onde a incapacidade de interagir com o ambiente é inata.

Actualmente o termo utilizado é a tríade, a que Wing já se referia nos anos 70, de áreas afectadas pela Perturbação do Espectro Autista – limitação extrema na interacção social, forte diminuição da capacidade de comunicação (receptiva e expressiva) nas actividades e interesses, grande redução da capacidade imaginativa e de fantasia, o que torna o seu comportamento estereotipado e repetitivo (Marques, 2000).

A noção de espectro, como Wing referiu em 1988, de contínuo autístico (como Steffenburg e Gillberg, 1986, cit. in Marques, 2000) inclui o autismo infantil, autismo clássico, síndrome de Asperger, perturbação pervasiva do desenvolvimento não especificado – Autismo Atípico, Síndrome de Rett (maior prevalência em raparigas) e Perturbação Desintegrativa da segunda infância do desenvolvimento. Actualmente pela variabilidade de características, utiliza-se o uso do termo Perturbação do Espectro do Autismo que sugere a existência de um conjunto de condições que se relacionam entre

si e se tocam; já o termo contínuo sugeria uma transição suave de um ponto de uma escala para outro o que não acontece.

Assim sendo, o diagnóstico é feito pelo comportamento com base em definições, critérios e regras (Rutter, 1987, cit. in Garcia e Rodriguez, 1997). Por vezes, ainda nos deparamos com diagnósticos repetidamente com fronteiras mal delimitadas, tocando pontualmente em outras perturbações muito semelhantes (Waterhouse, 1996; Rapin, 1996, cit. in Marques, 2000).

2.3. Etiologia

Durante os anos 50 e 60 do século XX, muito se discutiu sobre a natureza do autismo e a sua etiologia, muitas teorias apareceram com o objectivo de explicar esta disfunção nas crianças.

Segundo Bettelheim (1967, cit. in Marques, 2000) acreditava-se que o autismo era causado por pais não emocionalmente expansivos (mãe frigorífico). As crianças eram proibidas de inibir sentimentos de auto confiança, satisfação, necessidades e preferências. Verificou-se também a defesa de que a causa seria a vacinação ou ainda os conservantes utilizados em programas de imunização (timerosol). Actualmente e de acordo com Rutter (1985, cit. in Marques, 2000) a etiologia do autismo, na maior parte das vezes, é multifactorial, podendo ter origem: congénita, genética, viral, alergias alimentares, toxicidade, metabólica, anoxia neonatal, prematuridade, epilepsia, deficiência do sistema imunitário, apresentando-se destaque para causas biológicas.

Segundo Marques (2000), o autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afectam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações.

De acordo com Riviere (1989, cit. in Garcia e Rodriguez, 1997) *“o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter origem biológica.”*(p.250)

Em suma, o síndrome pode resultar de diferentes causas genéticas (Telmo 1990 e Rodrigues, 1995).

2.3.1. Teorias Psicogénicas

Desde 1943, altura em que o síndrome do Autismo foi identificado, que se tem procurado encontrar as causas que explicam a problemática.

Entre os anos 40 e 60, vigoraram as teorias psicogénicas segundo as quais as crianças são normais no momento do nascimento mas uma série de factores familiares adversos provocam o aparecimento do autismo (Bernardo e Martin, 1993; Sigman, 1994).

Consideram-se factores adversos: a personalidade anómala dos pais: frios, coléricos, rígidos (Pereira, 1996); pais com quociente intelectual elevado e de classe social superior; mais interessados nas suas carreiras profissionais (Bernardo e Martin, 1993, Pereira, 1996, Frith, 1995); interacção anormal entre pais e filhos (Bernardo e Martin, 1993, Frith, 1995); stress e acontecimentos traumáticos na vida da criança (Bernardo e Martin, 1993, Frith, 1995).

As teorias psicogénicas, baseadas nas interpretações psicanalistas do desenvolvimento infantil, carecem de provas científicas, sendo mesmo alvo de duras críticas por parte de conceituados investigadores como Schopler, Andrews e Strupp (Sigman, 1994 e Frith, 1995).

Como reacção a estas teorias são efectuados a partir dos anos 60, vários estudos que provam que o autismo é uma alteração do desenvolvimento que pode afectar crianças de todo o tipo de famílias e culturas (Frith, 1995).

Segundo O'Moore (1972, cit. in Pereira, 1999) a anóxia fetal e o trauma psicológico poderão estar na origem dos problemas de linguagem da criança com Perturbação do Espectro Autista.

As alterações manifestadas pelos pais, por exemplo, depressões reactivas, resultam do facto de terem de lidar de uma forma muito desgastante com os comportamentos desviantes dos filhos (Pereira, 1996). De acordo com Boatman, Suzek e Bettelheim (1960, 1967, cit. in Marques, 2000) *“o autismo devia-se à falta de estimulação, rejeição parental, ausência de calor parental ou à existência de conflitos intrapsíquicos, resultantes de interacções desviantes da família”*(p.55).

Como diz Poliano (1981, cit. in Garcia e Rodriguez, 1997), *“existe uma confusão entre causas e consequências, pois as alterações verificadas nos pais surgem em consequência da convivência com esse filho”*(p.251), ou seja, devem ser considerados antes como um efeito do autismo e não como a sua causa.

Crianças criadas em instituições, sem oportunidade de estabelecerem uma relação estável com nenhum adulto, não correm o risco de desenvolver um quadro de autismo, ainda que, eventualmente, possam apresentar problemas de personalidade (Wing, 1982).

Segundo Bettelheim (1967, cit. in Marques, 2000) os pais assumiam-se como factores inibidores de auto-confiança, sem partilha, sem interacções com os outros e com a sociedade em geral e consequentemente o isolamento, o não relacionamento com as outras crianças e a limitação das suas acções e da manipulação de objectos.

Crianças que sofreram graves privações sociais e físicas como Kasper Hauser, Genie, encontradas em 1970 (Frith, 1995) e os gémeos encontrados na Checoslováquia em 1972 (Koluchova, 1972, cit. in Wing, 1982), embora apresentassem alguns problemas, como alterações no desenvolvimento da linguagem, não tinham autismo.

As causas do autismo são de origem biológica, que poderia traduzir-se numa resposta desadaptativa a um ambiente desfavorável (Baron-Cohen, 1993, Frith, 1995).

Embora as teorias psicogénicas estejam já ultrapassadas, existe ainda a crença, nomeadamente entre profissionais de educação, de que nelas residem as primeiras causas do autismo, o que tem contribuído para provocar sentimentos de culpa e recriminação por parte dos pais (Frith, 1995). Para os pais, se já é difícil educar uma criança com graves problemas de desenvolvimento e de comportamento, os sentimentos de culpa apenas poderão contribuir para aumentar os problemas entre eles. Segundo Frith (1995) considerar que uma criança se torna autista pelo facto de não ter sido amada suficientemente pelos pais não passa de um mito.

2.3.2 Teorias Biológicas

A ideia que actualmente produz maior consenso entre os investigadores é de que o autismo tem origem em causas biológicas ainda que, segundo Marques (2000), em cerca de 2/3 das crianças não seja possível determinar a causa da sua perturbação.

Frith (1995), considera que existe, não uma cadeia de causas mas um conjunto de factores que provocam danos no sistema nervoso o que, por sua vez, pode produzir alterações no desenvolvimento de sistemas cerebrais específicos, relacionados com os processos mentais superiores (linguagem, desenvolvimento cognitivo e intelectual,

capacidade de estabelecer relações, atenção, memória) e é neste momento que se produz o autismo.

Segundo Kanner (1943, cit. in Pereira, 2005) a causa do autismo está na base genética e revela-se com a existência de um défice inato, impeditivo de uma relação ajustada à sociedade e ao meio em geral.

De acordo com vários autores, os factores responsáveis podem ser de ordem: genes defeituosos (Frith, 1995); anomalias cromossómicas (síndrome do X-frágil) (Bernardo e Martin, 1993, Frith, 1995); anomalias metabólicas (fenilcetonina e outras) (Bernardo e Martin, 1993, Frith, 1995); infecções víricas (rubéola fetal e outras doenças durante o período pré ou pós-natal provocadas por citomegalovírus, toxoplasmose, sífilis, etc.) (Frith, 1995); disfunção imunitária (Frith, 1995, Bernardo e Martin, 1993); anóxia devido a problemas pré ou peri-natal (Frith, 1995); todos estes factores são igualmente responsáveis pelo aparecimento de várias problemáticas, o que pode explicar, segundo Frith (1995), o facto da maioria dos casos de autismo.

Mas o facto de existir Autismo puro, (sem deficiências associadas) embora raro, leva autores como Wing (1998) e Frith (1995) a supor que existem zonas muito específicas no cérebro que, sendo afectadas, lhe dão origem.

Todavia, o estado actual das investigações não permite saber qual a localização e natureza dessas zonas específicas (Wing, 1982 e Frith, 1995) pelo que alguns elos da cadeia de causas são ainda desconhecidos.

2.3.3. Teorias Psicológicas

A ideia subjacente a esta teoria, conceptualiza a determinação dos défices cognitivos e comportamentais do autismo.

Hermelin e O'Connor (1970, cit. in Marques, 2000) enfatizaram o seu trabalho de investigação sobre o nível de défice cognitivo apresentado pelas crianças portadoras de Perturbação do Espectro Autista. Os seus estudos verificaram que este défice dificultava a linguagem e as interacções sociais.

Segundo O'Connor e Leboyer (1984, 1987, cit. in Marques, 2000) os autistas não possuem uma representação mental inferior, contudo possuem uma dificuldade na generalização das aprendizagens efectuadas.

Em suma, estas crianças são portadoras de um défice cognitivo, que se encontra presente em todos os estádios do seu desenvolvimento (Rutter, 1983, cit in Marques, 2000). Este défice dificulta a sua interacção social e o atraso na sua linguagem expressiva e comunicativa (Rutter, 1970; Lotter, 1978; cit. in Marques, 2000).

2.4. Prevalência

A partir do diagnóstico diferencial não se pode confundir Perturbação do Espectro Autista com perturbações específicas da linguagem, deficiência mental, Perturbação Hiperactividade e Déficit de Atenção, Esquizofrenia, mutismo selectivo, demência, etc.

Há uma maior incidência de Autismo no sexo masculino (cerca de 4 rapazes para 1 rapariga) e tem a prevalência de 4 a 6 casos para 10 000 indivíduos (Wing, 1982). Segundo critérios do DSM-IV (1994) existe uma prevalência de 2 a 5 casos por 10 000 de indivíduos. Em Portugal são cerca de 4 500 cidadãos com esta Perturbação.

Para que esta estimativa seja credível deve o diagnóstico ser elaborado com precisão tendo em conta todos os sintomas, observação médica exaustiva e descrição minuciosa do funcionalismo do doente. Deve ter-se em conta todo este procedimento, pois segundo Klin (2006) existe uma variação notável na expressão de sintomas dos doentes com Perturbação do Espectro Autista.

2.5. Perturbações Associadas

De acordo com Baptista et al (2002) o autismo é caracterizado por um atraso em diferentes áreas de desenvolvimento como a linguagem, incapacidade de interacção social e de comunicação, comportamentos estereotipados e repetitivos.

As perturbações no desenvolvimento associadas à Perturbação do Espectro Autista, segundo DSM-IV-TR (2002) originam uma diferença entre a idade da criança e a idade mental verificada.

Segundo Klin (2006) aproximadamente 60 a 70% dos indivíduos com autismo possuem o défice cognitivo, funcionando com atraso mental.

A Perturbação do Espectro Autista pode apresentar sintomas diversos tais como epilepsia, problemas sensoriomotores, alterações no padrão do sono, particularidades do padrão alimentar e alterações do comportamento (hiperactividade, depressão,

agressividade, etc). Segundo Rutter e Deykin e Mc Mahon (1970, 1979, cit. in Klin, 2006) a epilepsia é uma manifestação de disfunção ou lesão cerebral.

De acordo com Moore (1972, cit. in Klin, 2006) a linguagem será afectada por anóxia, fetal e trauma psicológico. DeLeyer (1975, cit. in Klin, 2006) defende que a dispraxia visuo-motora pode levar a problemas de linguagem e comunicação.

2.5.1. Síndrome de Asperger

Hans Asperger, médico Austríaco, em 1944, descreveu as características observadas nas quatro crianças do seu estudo como notável pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos, como o tom afectivo de voz, empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções, uma fala prolixa, em monólogo por vezes incoerente, uma linguagem tendendo ao formalismo, interesses que ocupavam totalmente o foco da atenção e descoordenação motora, isto apesar de terem, as habilidades intelectuais preservadas (Klin, 2006). Comparativamente às crianças descritas por Kanner (1943), estas não eram tão retraídas ou alheias; desenvolviam, às vezes precocemente, uma linguagem altamente correcta do ponto de vista gramatical.

Este síndrome só foi oficialmente reconhecido como critério de diagnóstico no DSM-IV em 1994.

Reconhecido antes dos 24 meses, também com maior ocorrência no sexo masculino, o Síndrome de Asperger caracteriza-se então por níveis de inteligência próximos da normalidade, prejuízos na interacção social bem como interesses e comportamentos específicos e circunscritos, rotinas, atraso na linguagem história familiar com problemas similares e descoordenação motora (Gillberg, 1990). A sua epidemiologia, apresenta-se maior do que no Autismo clássico; sendo de 4:10 000 no autismo clássico e de 20 a 25: 10 000 no Síndrome de Asperger.

Os factores genéticos parecem ser mais comuns que no autismo clássico. Não existem critérios para o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Em termos sociais, muitos até procuram as interacções mas de forma inapropriada, desajeitada e com insensibilidade no reconhecimento das emoções e interesses dos outros. Ficam muitas vezes frustrados pelos repetidos fracassos nestas tentativas de interacção e estabelecimento de relações de amizade, bem como por várias vezes serem alvo de gozo e chacota por parte de alguns dos seus pares. Possuem um elevado egocentrismo,

uma boa memória visual e auditiva, boa reacção em ambientes estruturados com regras claras e possuem comportamentos repetitivos. Podem desenvolver depressões, ansiedades perante tal falta de ajustamento ao ambiente social. Em termos motores são alunos desajeitados com descoordenação motora (Baptista et al, 2002).

A criança com Perturbação do Espectro Autista e nomeadamente a criança com síndrome de Asperger tem uma incapacidade em compreender os estados mentais do outro. Também têm como deficitária a motivação, dificuldade e mesmo incapacidade de perceber a finalidade e objectivo de cada tarefa não a compreendendo como um todo. Têm um tempo de processamento da informação desfasado e muitas dificuldades na generalização que lhes dificultam a resolução dos problemas uma vez que dificilmente utilizam a informação anteriormente experienciada, antecipando a resolução (Peeters, 1996).

Na Perturbação do Espectro Autista uma das características muitas vezes destacada é a presença de splinter skills, isto é, habilidades específicas, como exemplo uma grande facilidade em memorizar listas de nomes ou de números, de desenho ou habilidades musicais no tocar um instrumento, sobretudo a memória visual é uma das áreas fortes destas crianças. Muitas vezes, armazenam um enorme manancial de informação sem contudo lhe atribuírem significado ou utilidade (Wing, 1981).

2.6. Diagnóstico e Avaliação

Segundo Klin (2006) existe uma variação notável na expressão de sintomas no autismo. No entanto, destaca-se um forte comprometimento na interacção social, alterações na comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses que são detectados sobretudo por volta dos três anos de idade. No entanto, já pelos 12/18 meses os pais preocupam - se com o desenvolvimento da linguagem, pelo facto de os bebés não responderem aos estímulos verbais, preocupando-se mesmo, inicialmente, se a criança os ouvirá e pelo pouco interesse que revelam na interacção social. O seu diagnóstico clínico requer o comprometimento em pelo menos seis critérios comportamentais, dos três agrupamentos de distúrbios na interacção social, comunicação e padrões restritos e estereotipados de comportamento, interesse e actividades – DSM-IV mais utilizado na Europa e no ICD-10 mais utilizado na América.

O instrumento de despiste é o CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) – de Baron -Coheen, Allen e Gillberg (1992, cit. in Marques, 2000) feito por volta dos 18 meses que compreende um questionário aos pais e uma observação clínica. O resultado desta avaliação deve ser dada a conhecer aos pais de modo a que tomem consciência das dificuldades do seu filho e de modo a incentivar o seu envolvimento em todo o processo de desenvolvimento da criança.

No diagnóstico, e para aferir o grau de severidade do autismo a utilização da escala de avaliação do comportamento – CARS (Childhood Autism Rating Scale)- de Schopler, Reichler, De Villis e Kock (1980, cit. in Marques, 2000), permite verificar qual o tipo de comportamento observado na criança e posterior categorização. O questionário exaustivo ADI (Autism Diagnostic Interview) – de Rutter e Le Couter (1988;1999, cit. in Marques, 2000), permitia verificar o nível de desenvolvimento da linguagem e comunicação, o nível social e o jogo. Exige várias horas de aplicação, por isso será aplicado pela mãe ou por uma pessoa próxima à criança. A entrevista à criança ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule), permite avaliar o comportamento com base em actividades propostas adaptadas à comunicação do indivíduo.

Na avaliação psicoeducacional, com o objectivo de programar e planear actividades que se tornem possíveis a um maior desempenho da criança correspondendo deste modo às suas necessidades. Nesta avaliação têm de haver indubitavelmente reuniões com pais e técnicos que acompanham a criança e a observação da mesma de modo a avaliar as suas interacções e traçar o seu perfil cognitivo específico.

O desenrolar de todo este processo pode ser posto em prática através de instrumentos de avaliação como o PEP-R (Perfil PsicoEducacional Revisto) – Schopler, Reichler (1979, cit. in Marques, 2000) até aos 7 anos de idade, permitindo assim verificar o nível desenvolvimental e funcional da criança; a AAPEP (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile) – de Schopler, Messibov, Shaffer e Landrus (1988, cit. in Marques, 2000) para adolescentes; e para adultos, Griffiths, Wisc III, VBS, WPPSRI.

2.7. Intervenção

Após detectada a Perturbação do Espectro Autista começam a fazer-se sentir as dificuldades e problemas por parte de toda a equipa multidisciplinar e nomeadamente pelos pais das crianças com Perturbação 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 (Pereira, 2005).

A existência de uma equipa multidisciplinar que atenda as características da criança com Perturbação do Espectro Autista é indubitavelmente importante e vantajosa. Uma equipa de colaboração que proceda à planificação e permita a intervenção inicial com o objectivo de minimizar o problema do aluno é fulcral no seu processo de desenvolvimento.

A Equipa multidisciplinar tem responsabilidades bem definidas com o objectivo de facultar ao aluno com Necessidades Educativas Especiais uma educação apropriada. Esta preocupa-se com diversas questões, nomeadamente com a permanência do aluno com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, com a prestação de serviços (terapia da fala, terapia ocupacional, etc) dentro e fora da sala de aula do regular, com o tipo de serviços de Educação Especial que devem ser prestados e, até, com a troca de informações e o encontrar de soluções sobre quaisquer problemas que os alunos com Necessidades Educativas Especiais possam apresentar (Correia, 2005).

O autismo é uma perturbação permanente, logo que dura toda a vida, mas uma pessoa com esta problemática muda o comportamento com a idade, sobretudo com intervenção adequada. Se alguns nunca poderão viver de forma independente requerendo supervisão constante da família e/ou institucionalização outros vão apresentando melhorias seja nos relacionamentos sociais, seja na comunicação e na autonomia podendo mesmo atingir um grau de independência pessoal e auto-suficiência enquanto adultos (Pereira, 1996).

O tratamento é complexo, centrando-se numa abordagem medicamentosa que se destina à redução dos sintomas-alvo dos problemas comportamentais descritos como agitação, agressividade e irritabilidade. Por ser um problema crónico, a visão terapêutica estender-se-á por longos períodos, exigindo uma monitorização constante.

Nas crianças com esta perturbação, torna-se de extrema importância a intervenção pedagógica.

Segundo O'Connor e Klien (2004, cit. in Gomes, 2007) o ensino de habilidades académicas para pessoas com Perturbação do Espectro Autista tem recebido pouca atenção de estudos, provavelmente porque os comprometimentos clássicos do transtorno relacionados à comunicação, interação social e comportamentos, são vistos como prioritários no desenvolvimento de pesquisas.

Estratégias adequadas e eficazes possibilitam a aquisição e desenvolvimento dos conteúdos escolares. Segundo Lewis e De Leon (1995, cit. in Gomes, 2007) os alunos com Perturbação do Espectro Autista respondem melhor a propostas de trabalho estruturadas que a situações livres e a estímulos visuais que a estímulos auditivos. Muitas vezes, a estratégia passa por manipular o ambiente - deverá ser simples, sem muitos estímulos, que facilite a percepção e compreensão e no qual se deverão manter rotinas. Estas crianças necessitam de intervenções estruturadas, individualizadas e intensivas (Klin, 2006).

Defende Marques (2000) que existem cinco modelos de intervenção, com a estreita colaboração dos pais: o modelo de natureza psicanalítica, o de natureza comportamental, o de natureza cognitivo-comportamental, o modelo de intervenção de natureza cognitivista e o modelo de intervenção de natureza construtivista e desenvolvimentista.

No modelo de natureza psicanalítica é estabelecida uma base de confiança entre o técnico e a criança, são utilizados brinquedos para facilitar a relação entre ambos.

O modelo de natureza comportamental dava primazia ao comportamento em detrimento da área cognitiva, salientando a importância do meio no desenvolvimento da criança. Facilitava na aquisição de linguagem, autonomia e competências sociais, tão importantes para as pessoas com esta perturbação.

O modelo de natureza cognitivo-comportamental, foi considerado como de transição entre os modelos comportamentais tradicionais e os modelos cognitivistas. Destacando-se o Modelo Teacch que pretende a crescente autonomia das crianças e a sua inserção social, centrando-se nas crianças e nas suas famílias. Onde os pais devem ser parceiros activos em todo o processo. O Programa Portage tratava-se de um modelo de educação precoce domiciliário dirigido a pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Promovia o desenvolvimento de competências aos pais na ajuda às crianças, envolvendo-os desde o início na selecção das áreas de intervenção.

O modelo de intervenção natureza cognitivista onde se valoriza a estimulação cognitiva e se insiste na mudança de atitude dos pais que se irá reflectir na actuação das crianças. Pretende-se que os pais aprendam a reconhecer as cognições incorrectas e a substituí-las por pensamentos alternativos e mais adequados, ou mais adaptativos (Barros, 1992, cit. in Marques, 2000).

O modelo de intervenção de natureza construtivista e desenvolvimentista onde, mais uma vez, se aposta na ajuda aos pais no sentido das suas acções serem motores de todo o processo de desenvolvimento da criança. Segundo Lampreia (2007), a abordagem desenvolvimentalista caracteriza-se por procurar compreender os desvios da criança com Perturbação do Espectro Autista, a partir do desenvolvimento típico.

Nesta perspectiva há uma falha biológica que impede o bebé de se relacionar afectivamente o que leva conseqüentemente a défice no desenvolvimento da linguagem e ao nível cognitivo. O foco de intervenção deverá, assim, ser o indivíduo colocando a tónica no treino dos comportamentos ausentes, procurando desenvolver os seus precursores em situações naturais adequadas às particularidades da criança com Perturbação do Espectro Autista (Lampreia, 2007).

Deverá abranger as áreas do aprender, na relação, na comunicação e comportamento. Na ajuda aos problemas de comunicação podem utilizar-se meios aumentativos ou alternativos de comunicação como os sistemas de símbolos: Boardmaker, Bliss, PIC, SPC e PECS- Picture Exchange Communication System ou Sistema de Comunicação por troca de imagens, o Programa de linguagem do vocabulário Makaton, uma vez que a criança com Perturbação do Espectro Autista tem maior facilidade em compreender e interpretar suportes visuais. Quanto ao comportamento, poderão utilizar-se a Análise Funcional - o condicionante operante e o Ensino Estruturado. Quanto à relação o Floortime, o son-rise e a Psicomotricidade.

CAPÍTULO III. UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO/ MODELO TEACCH

“O ensino estruturado consiste num dos aspectos pedagógicos mais importante do Modelo Teacch.(...) O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e autonomia das pessoas com Perturbações do Espectro Autista, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento.”

(Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008, p.17)

3.1.Unidades de Ensino Estruturado

Portugal, assinou em 1994, a Declaração de Salamanca que preconizava uma “Escola para Todos”, estabelecendo como princípios subjacentes à Educação Inclusiva e à legislação em vigor a possibilidade de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, onde se enquadram as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo frequentem o ensino regular.

Para que tal aconteça de forma a eliminar as barreiras que limitam a sua participação e aprendizagem devem ser disponibilizados todos os recursos necessários.

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 realizar o seu processo de inclusão junto dos seus colegas e turmas a que pertencem. O Modelo Teacch consiste num dos modelos mais importantes usados nas Unidades de Ensino Estruturado. Tem sido utilizado em Portugal desde 1996, como resposta educativa aos alunos com Perturbação 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 a inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista (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 (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008).

O verdadeiro desafio foi tornar realidade a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no sistema regular de ensino. O caminho até consolidar como realidade este objectivo foi possível com o aparecimento em algumas escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico, de Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch. Estas salas revelaram-se importantes na inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades sociais, da sua autonomia e aumentando o seu nível de participação (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008).

O resultado de sucesso destas estruturas demonstrou evoluções visíveis, tornando-se fundamental alargar o projecto para outros Ciclos, para que o acompanhamento destes alunos fosse completo, podendo deste modo seguir com os colegas do ensino regular na estrutura a que estavam habituados e que tanto facilitava a sua inclusão. Assim sendo, com base no conhecido, seria possível verificar e conhecer inclusão e evolução.

Criar uma Unidade de Ensino Estruturado, 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 sócio-cultural 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).

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

Durante todo este processo para as famílias há todo um ciclo de sentimentos descrito por Gayhardt (1996, cit. in Marques, 2000) que vai desde o choque, depressão, negação à culpabilidade, vergonha, isolamento, pânico, raiva, negociação, esperança, aceitação, diagnóstico. É essencial que esta seja muito acompanhada e apoiada pelos técnicos que seguem o aluno, permitindo-lhe funcionar como uma ferramenta em todo este processo.

A avaliação na criança com Perturbação do Espectro Autista é, tal como para as crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma componente indispensável de um processo educativo eficaz que permite aquilatar o seu desenvolvimento e evolução (Correia, 1997).

Esta avaliação deve ser feita por uma equipa multidisciplinar formada por um neuro-pediatra, um psicólogo, um professor ou educador, um terapeuta de fala, um assistente social e os pais (Wing, 1982; Seron e Aguilar, 1992).

A equipa multidisciplinar teria como função fazer uma recolha exaustiva de informações acerca da criança, que incluíssem aspectos médicos, nível de funcionamento intelectual, funcionamento nas diferentes áreas de desenvolvimento, comportamento da criança em diferentes contextos, assim como, as necessidades e prioridades da família e o seu estilo de vida (Schopler et al, 1980).

Segundo Fuentes (1988, cit. in Telmo, 1990), actualmente um ambiente o menos restritivo possível é o desejado para as crianças com Perturbações do Espectro Autista, ainda que as dificuldades de integração sejam grandes.

De acordo com Mesibov, Shopler e Hearsey (1996) o ambiente educativo destas crianças deve ser estruturado, pois nem sempre ela entende as explicações; por vezes não se lembra da sequência dos acontecimentos; pode ter problemas com as mudanças por causa da insegurança que revela pelo facto das coisas não acontecerem como de costume; pode sentir-se desorientada em locais que não são os habituais; não possui a capacidade de imaginar ou prever o que poderá acontecer. Também segundo estes autores o facto de a criança não possuir a noção de tempo faz com que este tipo de ensino seja facilitador à sua aprendizagem e inclusão escolar, servindo de adaptação ambiental, estruturando assim o como, quando e porquê.

3.2. Os Técnicos no Processo Educativo

O professor ao lidar com crianças com Perturbação do Espectro Autista tem de estar preparado para os diferentes estados emocionais pelos quais terá de passar e superar (Shopler et al , 1980). Todos os docentes, antes de lidarem com estas crianças deveriam ter formação adequada, capaz de regular emoções e de desenvolver competências ao nível cognitivo e da comunicação (Trevarthen, 1996).

Muitas vezes o professor/educador não está integrado numa equipa multidisciplinar, cabendo-lhe a ele uma boa parte da tarefa de recolha de informações (Peeters, 1996). Será indubitavelmente importante realizar reuniões entre os diversos técnicos com vista a comunicação entre si, troca de experiências e de ideias e superar da frustração (Peeters, 1996). Também é fundamental participar em acções de formação, conferências, colóquios ou outros cursos de actualização sobre como lidar, como ensinar as crianças com Perturbação do Espectro Autista.

De todos os profissionais que prestam atendimento à criança é o professor, como refere Shopler et al (1980), que passa mais tempo com ele, pelo que está numa situação vantajosa para observar o comportamento da criança.

O professor/educador tem um papel importantíssimo na avaliação da criança com Perturbação do Espectro Autista. Não podemos esquecer, no entanto, que essa avaliação só ficará completa com informações de carácter clínico e psicológico (Wing, 1982).

Também em todo este processo é de real importância a intervenção do psicólogo, sendo que os resultados obtidos por ele através da utilização de testes estandardizados (Ex: WISC-R, Matrizes Progressivas de Raven, etc.) constituem uma informação importante no que respeita ao funcionamento intelectual, aos comportamentos adaptativos e permitem, ainda, detectar capacidades que por vezes se encontram camufladas pela gravidade das alterações ou por uma educação pouco adequada (Gould, 1992).

Através de avaliações psicológicas é possível predizer o êxito dos programas educativos, assim como de que forma as pessoas com Perturbação do Espectro Autista se adaptarão ao longo da sua vida (Seron e Aguilar, 1992 e Frith, 1995).

3.3. Avaliação Educativa de Alunos com Perturbação do Espectro Autista

Para avaliar os alunos com Perturbação do Espectro Autista, encontram-se diversos instrumentos de auxílio, tais como: a CARS (Childhood Autism Rating Scale) – trata-se de uma escala de avaliação elaborada por Schopler, Reichler, De Villis e Kock (1980, cit. in Marques, 2000), para identificar criança com Perturbação do Espectro Autista e para as distinguir de outras crianças com problemas de desenvolvimento que não têm autismo. É composta por 15 itens comportamentais (relação com as pessoas, imitação, resposta emocional, movimentos do corpo, utilização de objectos, adaptação à mudança, resposta visual, resposta ao som, resposta ao paladar, cheiro e tacto, medo ou ansiedade, comunicação verbal, comunicação não verbal, nível de actividade, nível de consistência da resposta intelectual, impressão global). Cada item tem uma pontuação de 1 a 4 e a pontuação geral da escala vai permitir classificar a criança como não-autista, autista ligeiro ou moderado e autista severo.

A CARS foi desenvolvida partindo do conceito do Autismo como um contínuo de alterações, pelo que as pontuações da escala também representam um contínuo (Schopler, Reichler e Renner, s./d.).

Segundo estes autores, a utilização desta escala é apenas o início de uma avaliação individualizada, pelo que será necessário recorrer a outros instrumentos para avaliar outros aspectos da criança, como linguagem, o comportamento ou outras funções, tais como: o Questionário Estandarizado de Avaliação, elaborado por Wing e Everard (1982) – este instrumento está especialmente adaptado para crianças com problemas cognitivos, perceptivos e de linguagem, tal como se apresentam no autismo e permite fazer observações de dois tipos: o nível alcançado pela criança tendo em conta um desenvolvimento normal e os desvios a esse mesmo desenvolvimento, tal como a ecolália, a intensa resistência à mudança e comportamentos inadequados (Wing, 1982); os currículos utilizados para educação de crianças com Deficiência Mental são instrumentos que nos podem orientar também na observação da criança de acordo com as diferentes áreas de funcionamento.

Não devemos esquecer que na maioria dos casos de Autismo está associado a Deficiência Mental (Riviere, 1994); o Inventário Ecológico de Vieira e Pereira (1996),

permite obter informações detalhadas sobre o desempenho das crianças nos diferentes contextos: casa, escola, comunidade; utilizando este instrumento pode-se ficar com uma ideia exacta sobre os comportamentos que a criança apresenta, como os realiza (que materiais utiliza, que ajudas necessita), porquê ou para quê os realiza, onde, quando e com que frequência os apresenta (Vieira e Pereira, 1996).

Para além destes instrumentos, o professor / educador poderá ainda utilizar escalas de desenvolvimento, que ajudam a determinar objectivos educativos, assim como questionários e entrevistas aos pais (Bernardo e Martin, 1993). Estes poderão fornecer informações importantes acerca do funcionamento da criança no meio familiar, dos seus interesses e preferências (Bernardo e Martin, 1993). Também podem informar o professor / educador acerca das preocupações, prioridades e desejos dos pais no que respeita à educação dos filhos, assim como o tipo de cooperação que poderão prestar (Schopler et al, 1980).

3.4. O Programa Educativo Individual

Para implementar um Programa Educativo devemos ter em conta que este tem de ser individualizado e elaborado de acordo com o estilo de aprendizagem da criança, e as necessidades da família e da escola (Schopler et al, 1980).

O processo educativo da criança Perturbação do Espectro Autista deve processar-se sempre tendo em conta o meio menos restrito possível, por isso, será necessário, segundo Schopler et al (1980), respeitar as seguintes prioridades:

1. Prevenir situações que podem pôr em risco a vida da criança: correr para uma estrada movimentada, comer substâncias tóxicas, comportamentos auto-destrutivos e comportamentos agressivos em relação aos outros; será necessário um programa de modificação de comportamento e uma adaptação ou modificação dos ambientes e situações de risco;
2. Ter em conta situações que põem em risco a estabilidade da vida familiar: acessos de raiva, birras persistentes, dificuldades de sono, preferências alimentares estranhas, maus hábitos à mesa, maus hábitos de higiene, barulhos estranhos contínuos, excessiva interferência com os irmãos e os seus objectos, etc; embora seja preferível que a criança viva no seio da sua família, há situações demasiado graves em que as

adaptações e as tentativas de modificação de comportamento não são eficazes, sendo necessário recorrer a instituições residenciais;

3. Os programas de educação terão tanto mais sucesso quanto maior for a comunicação entre a escola e a família. Pais e professores devem discutir francamente os limites que consideram aceitáveis para os comportamentos e juntar esforços para que o ensino de tarefas e adaptação social tenham êxito;

4. A adaptação da criança à comunidade é tão importante como a sua adaptação à escola e à casa; deve-se pois proporcionar o acesso à escola regular onde possa ter experiências com crianças ditas normais, assim como promover visitas a amigos e familiares, idas às compras, a espectáculos, etc.

A educação da criança com Perturbação do Espectro Autista tem, segundo Elgar (1982) os seguintes objectivos gerais:

1. Comportar-se de acordo com as normas socialmente aceites;
2. Adquirir o máximo de independência possível;
3. Aumentar a sua compreensão da linguagem;
4. Adquirir hábitos de trabalho e aumentar a sua capacidade de concentração e atenção;
5. Jogar e ocupar o tempo livre de forma adequada.

A definição individualizada dos objectivos, segundo Riviere (1994) deve ter como base:

1. um conhecimento, o mais preciso e profundo, sobre a natureza do autismo e sobre as características específicas da criança para quem se está a programar;
2. ter como ponto de referência os padrões de desenvolvimento normal;
3. ter uma visão realista sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança;
4. fazer uma análise realista sobre os ambientes em que se vai realizar o processo educativo.

Em suma, os objectivos devem estar de acordo com um contexto evolutivo mas, ao mesmo tempo, ser suficientemente realistas de modo a facilitar a adaptação da criança ao seu meio ambiente (Riviere, 1994). Uma boa definição de objectivos individuais implica, pois, que estejam de acordo com a avaliação feita previamente, que

sejam funcionais (respeitem as necessidades do aluno e dos seus contextos de vida), que estejam de acordo com a idade cronológica do aluno, que promovam o seu bem estar físico e emocional e que sejam desejados pelos alunos e pelos pais (Vieira e Pereira, 1996).

3.5. Dificuldades do Processo de Aprendizagem

Ao planear um Programa Educativo para uma criança com Perturbação do Espectro Autista é necessário ter em conta um conjunto de dificuldades que podem pôr entraves à eficácia de todo o processo (Bernardo e Martin, 1993).

Segundo Rutter et al (1991), agrupa em quatro áreas as dificuldades de aprendizagem geradas pelo autismo:

1. Dificuldades de atenção:

- Dificuldade em dirigir a atenção por si próprio;
- Presença de comportamentos que perturbam a atenção, tais como estereotípias, rir, chorar, etc.;
- Atenção hipersselectiva (tendência para prestar atenção apenas a aspectos ou pormenores não relevantes dos ambientes ou das tarefas);
- Dificuldade em perceber contingências (dificuldade em reconhecer a relação espaço-temporal entre acontecimentos).

2. Grandes dificuldades em generalizar as aprendizagens a diferentes ambientes;

3. A aprendizagem faz-se por vezes de uma forma mecânica; a criança não compreende o significado do que aprendeu;

4. Pouca resistência à frustração e às dificuldades em aprender algo.

Segundo Riviere (1994), os erros repetidos podem provocar um aumento de negativismo, alterações de comportamento e desmotivação.

A este conjunto de dificuldades devemos ainda acrescentar os problemas de compreensão da linguagem (compreensão literal da linguagem, surdez, etc.) e dificuldades de imitação (Wing, 1982).

Riviere (1994), considera que o sistema educativo mais eficaz resulta da conjugação dos aspectos positivos que apresentam a abordagem comportamental e a abordagem interaccionista.

De acordo com Riviere (1994) a abordagem comportamental é de carácter directivo e baseia-se numa análise das relações entre os comportamentos da criança e as contingências do meio educativo (antecedentes ou de reforço); implica que o professor / educador deve fazer uma manipulação cuidadosa dessas contingências (estímulos, reforço e ajuda) para aumentar a frequência e complexidade dos comportamentos adaptativos e diminuir a ocorrência de comportamentos inadequados. Os comportamentos devem ser definidos em termos objectivos e rigorosos.

A abordagem interaccionista considera a educação como um processo de comunicação entre aluno e adulto; implica proporcionar ao aluno experiências significativas baseadas nas actividades e interesses espontâneos do aluno. As tarefas devem ser intrinsecamente motivadoras (Riviere, 1994).

Para que o processo educativo decorra de forma satisfatória é necessário, segundo Riviere (1994), prestar especial atenção aos seguintes aspectos metodológicos:

1. Os ambientes educativos devem ser muito estruturados, isto é:

- Devem ser simples, adequados à necessidade de estimular a atenção da criança para aspectos relevantes das tarefas e evitar o que possa distrair; os grupos devem ser pequenos (o ideal é que tenha de 3 a 4 elementos);
- Devem ser predictíveis, ou seja, devem facilitar a percepção e compreensão, por parte da criança, da relação entre as suas condutas e as contingências do meio: as respostas aos comportamentos da criança devem ser conscientes;
- O professor / educador deve ter uma atitude directiva;

2. As instruções, depois de assegurada a atenção da criança, devem ser claras, consistentes e adequadas às tarefas e às características da criança. Segundo Elgar (1982), há casos em que não se pode esperar que a criança imite um movimento ou acção nem que compreenda instruções verbais, pelo que será necessário que o ensino de tarefas se faça dirigindo o movimento dos seus braços, mãos ou pernas;

3. O ensino deve basear-se no modelo de aprendizagem sem erro, pelo que se deve proporcionar as ajudas necessárias para que a criança alcance o objectivo pretendido. Estas ajudas devem ser retiradas gradualmente e quando já não forem necessárias para evitar que a criança fique dependente delas; para facilitar as aprendizagens, os objectivos ou tarefas podem ser subdivididas em pequenos passos (análise de tarefas) empregando técnicas de modelamento e encadeamento;

4. Os Programas Educativos devem prever programas específicos de reforço, definindo a natureza destes e a sua relação com o comportamento (reforço contínuo, de intervalo, fixo, variável, etc.).

Segundo Schopler et al, (1980), para as crianças mais novas ou com deficiências mais graves os reforços mais eficazes são os reforços primários (geralmente alimentos da sua preferência). Estes devem ser sempre associados a reforços sociais (sorrisos, carícias, elogios, etc.) para permitir a substituição dos primeiros pelos segundos.

De acordo com Jordan (2000) as rotinas em ambiente restrito serão de extrema importância na educação de crianças com Perturbação do Espectro Autista. Segundo esta autora é importante ensinar estratégias adequadas tendo por base um suporte visual.

Torna-se premente que o conjunto de estratégias que se ensina seja feito de forma consciente de modo a que ela tenha a capacidade de seleccionar a mais apropriada a cada circunstância. Posteriormente irá aplicar os seus conhecimentos no meio menos restritivo possível, por forma a possuir um maior leque de experiências de aprendizagem e assim construir a sua educação e o seu processo inclusivo na sala do regular (Peeters et al, 1998).

3.6. O Envolvimento dos Pais

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 da situação familiar (Schopler et al, 1980).

Dado que as crianças com Perturbação do Espectro Autista têm muitas dificuldades de generalização é muito importante que os pais colaborem não só na avaliação e elaboração de um Programa Educativo Individual mas também na concretização deste no meio familiar, sobretudo nos aspectos ligados à comunicação, autonomia e comportamentos inadequados (Bernardo e Martin, 1993).

Muitas vezes esta colaboração não se torna fácil pois os pais têm sentimentos de desilusão e de culpa e não compreendem o que se passa com o seu filho, por isso os primeiros contactos são de primordial importância: o professor / educador deve transmitir reconhecimento por tudo o que os pais fazem pelos filhos, mesmo que às vezes nos pareça inadequado, e valorizar o papel que têm como pais (Bernardo e

Martín, 1993) deve também ajudar os pais a compreender os comportamentos e necessidades educativas dos seus filhos.

Os pais são as pessoas que passam mais tempo com as crianças, por isso, para além de as conhecerem melhor, também são capazes, muitas vezes, de desenvolver as suas próprias técnicas de ensino e de educação, pelo que será muito salutar uma estreita colaboração entre pais e profissionais, baseada num espírito de confiança, de partilha e respeito mútuo (Schopler et al, 1980). No Modelo Teacch os pais apresentam-se como co-terapeutas e co-pedagogos importantíssimos no desenvolvimento e aplicação deste modelo.

3.7. O Modelo Teacch

(Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)

O Modelo Teacch (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), teve origem em 1966, nos Estados Unidos, na Universidade da Carolina do Norte – Escola de Medicina, Divisão de Psiquiatria pelo Dr. Eric Shopler, para atender crianças com Perturbação do Espectro Autista e às suas famílias (Secadas, 1999).

Assim sendo, como modelo educativo com vista a inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista nas escolas regulares, surge o Modelo Teacch de Eric Schopler (1927-2006) e impulsionado por Margaret Lansing. Este modelo assenta no desenvolvimento global da criança tendo em conta todos os seus estádios e na forma de intervir de modo mais adequado modificando comportamentos e atitudes relacionais, permitindo uma evolução na criança (Shoopler, Reichler e Lansing, 1980). A metodologia de trabalho deste modelo centra-se nas áreas fortes, intervindo com estratégias indubitavelmente adaptativas a forma específica de pensar e aprender de cada criança.

O Modelo Teacch, é um modelo de Tratamento e Educação de Crianças com Perturbação do Espectro Autista e com Perturbações da Comunicação, porque:

1. Respeita e se adequa às características de cada criança;
2. Centrado nas áreas fortes encontradas no autismo;

3. Adaptado à funcionalidade e necessidades de cada criança;
4. Envolve a família e todos os que intervêm no processo educativo;
5. Diminui as dificuldades ao nível da linguagem receptiva;
6. Aumenta as possibilidades de comunicação;
7. Permite a diversidade de contextos. (Pedrosa, 2006)

Como refere Schoopler et al (1980), 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, etc (Shoopler, Kinsbourne, Reichler, 1971 cit. in Mesibov, Gary e Howley, Mary, 2003).

Também Dawson e Adams (1984) defendem que um ensino do tipo estruturado seria o melhor para responder às necessidades destas crianças, que revelam uma especificidade tão própria. Segundo estes autores o seu défice social baseia-se numa incapacidade específica em compreender a reciprocidade da interacção, apresentando perturbações significativas a nível da linguagem e da comunicação na compreensão específica da interacção social e na dificuldade em conceptualizar que os outros têm focos de atenção e sentimentos diferentes dos seus.

As crianças com Perturbação do Espectro Autista desenvolvem resistência à mudança e a mínima alteração pode revelar-se verdadeiramente perturbadora. Quando isso acontece recorrem aos seus estereótipos (Jordan, 2000). Estas crianças revelam dificuldade em estabelecer formas adequadas de relações sociais e dificuldade em suportarem alterações impostas pelas variações do meio (Pereira, 1996).

Para Jordan (2000), as crianças com Perturbação do Espectro Autista são normalmente pouco hábeis para brincar, não conseguindo aprender através da interacção. Como são portadoras desta incapacidade de aprender a brincar com as outras, vão aumentar as dificuldades sociais e emocionais. A ausência dessas

brincadeiras vai fazer com que as crianças com Perturbação do Espectro Autista tenham ainda mais dificuldade em reconhecer papéis sociais, a compartilhar interesses e actividades.

Assim sendo, deve existir especial atenção na disposição física da sala de aula, pois tem muito relevo no programa de ensino de crianças com Perturbação do Espectro Autista, desde a disposição dos diferentes móveis ao reconhecimento e respeito pelas regras e limites das próprias crianças (Marques, 2000).

Muitos alunos têm dificuldades de organização pessoal, não sabendo onde ir e como chegar pelo caminho mais fácil, isto acontece, devido às dificuldades de recepção da linguagem, que os leva a não entenderem direcções ou regras (Fernandes, 1996).

As crianças com Perturbação do Espectro Autista, são crianças com graves problemas de comunicação verbal e não verbal, ausência de linguagem expressiva, problemas de motricidade global, descoordenação de alguns movimentos, comportamentos estereotipados, bizarros e compulsivos, recusam o contacto visual e corporal, procuram o isolamento e têm crises de ansiedade e medos (Mello, 2001).

A maior dificuldade para muitas crianças com Perturbação do Espectro Autista é usar a linguagem e não apenas adquiri-la (Prizant, 1983).

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 (Peeters, 1998). De acordo com Roque (2004) 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.

Este modelo implementado em Portugal tem vindo a facilitar a inclusão das crianças com esta problemática, tendo em consideração as capacidades e interesses de cada criança como ser individualizado que é, deste modo a inclusão deverá ser feita no ensino regular de forma gradual e progressiva. A inclusão bem planificada com programas e serviços adequados irá oferecer um conjunto de vantagens a todos os implicados no processo educativo (Carvalho e Onofre, s/d).

Segundo Correia (1999) a inclusão deve ser feita sempre que possível, respeitando as características da criança, não descurando o principio da inclusão que assenta na visão da criança como um todo e não só do ponto de vista académico.

A criança com Perturbação do Espectro Autista, caso não usufrua de uma intervenção adequada e individualizada, com base no diagnóstico e avaliação realizadas, poderá conduzir a um padrão caracterizadamente específico de percepção, pensamento e aprendizagem, onde a comunicação é fulcral em todo o processo, bem como o envolvimento com o meio (Jordan, 2000).

3.7.1. O Modelo Teacch - Objectivos

Este programa foi criado em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores da Universidade de Chapel Hill na Carolina do Norte. É um programa de tratamento e educação para as crianças de todas as idades com Perturbação do Espectro do Autismo e problemas relacionados com a comunicação (Schopler, 1989, cit. in Documento elaborado pela equipa de Autismo da Região Centro do Hospital Pediátrico de Coimbra e DREC). Este programa desenvolveu-se a partir do projecto de uma investigação elaborada em 1966 que se destinava a instruir aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos.

Este modelo foi iniciado em Portugal, na região centro em 1997, altura em que se iniciou o PIACAF - Projecto de Intervenção e Apoio a Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e suas Famílias.

A filosofia do Programa Teacch tem como objectivo principal ajudar a criança com Perturbação do Espectro Autista a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta. Com base numa avaliação prévia e individualizada tem como objectivo melhorar as suas competências adaptativas, através do treino de habilidades sociais e mediante uma intervenção de actividades ocupacionais e terapêuticas, com o objectivo de regular comportamentos e desenvolver aprendizagens e também desenvolver competências comunicativas e cognitivas, verificando-se deste modo um crescente no seu processo inclusivo (Ramos, 1997).

O programa assenta em conceitos e princípios orientadores, são eles: melhoria das capacidades adaptativas da criança; avaliação individualizada para a intervenção, através de um programa de intervenção personalizado; estruturação do ensino: tarefas, actividades e espaços de trabalho; reforço das competências emergentes sinalizadas na avaliação; uma abordagem terapêutica de natureza cognitiva – comportamental; modelo

generalista de formação dos profissionais envolvidos; colaboração pais/ profissionais (Marques, 2000).

Toda esta filosofia que se encontra subjacente ao Programa Teacch visa indubitavelmente: desenvolver actividades em situações sociais que dizem respeito a um melhor convívio na comunidade; promover outro tipo de abordagens relativamente às actividades académicas, organizando-os de forma funcional; utilizar o computador como apoio à aprendizagem da leitura e escrita e até como ocupação de tempo livre através de jogos; estabelecer condições para a transição à vida activa (Borges, 2000).

Segundo Mielcent (1997) as crianças com Perturbação do Espectro Autista aprendem com mais sucesso em ambientes estruturados.

No Programa Teacch podemos encontrar duas convicções: as pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo são como nós e como tal têm direito à dignidade; as pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo são muito diferentes de nós - elas compreendem o mundo de forma diferente, gostam e respondem a coisas diferentes.

Numa perspectiva educacional, o foco do Programa Teacch está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Assim, centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais), devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança.

Assim, o Teacch é um modelo de intervenção que através de uma estrutura externa, que se traduz na organização do espaço, materiais e actividades, permite desenvolver mentalmente estruturas internas que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas de modo a serem utilizadas fora da sala de aula em ambientes menos estruturados (Schopler, 1999).

Este modelo apoia-se no ensino estruturado e na individualização, procurando compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais. O conjunto destes défices resulta em grandes dificuldades de aprendizagem que caracterizam estas crianças e que impõem uma metodologia de ensino que, de alguma forma, compense essas dificuldades. Visa essencialmente proporcionar um ambiente favorável de aprendizagem para que possam desenvolver competências sociais de forma mais autónoma possível, quer em casa, quer na escola.

O Ensino Estruturado inclui a utilização de uma rotina de trabalho, assim, a sala deverá ser um espaço com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas (armários, biombos, etc) de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças (Borges, 2000).

3.7.2. Pedagogia da Sala Teacch

As Salas Teacch são apetrechadas com material específico com vista a desenvolver actividades diferenciadas com cada criança com o objectivo do treino de competências sociais, que visam promover uma melhoria do seu comportamento social.

A intervenção educacional assenta no princípio de Ensino Estruturado, na organização de sala de aula: organização de espaços, estímulos visuais, rotinas, planos individuais de trabalho (Lobo, 1998).

Segundo Peeters et al (1998), toda esta disposição em sala de aula, tem como propósito:

1. Proporcionar actividades específicas mediante o reforço de conceitos mais importantes, diferenciando os momentos de trabalho e lazer;
2. Eliminar os excessos de estímulos visuais nas paredes, restringindo a sua colocação a uma única parede, sobretudo nos espaços destinados ao trabalho individual;
3. Organizar as áreas de trabalho em torno da sala, delimitando-as com estantes, biombos e quebra luzes;
4. Identificar os espaços das actividades com símbolos ou palavras. Estes espaços não devem ser colocados perto das janelas ou espelhos e devem possuir estantes de fácil acesso, com os materiais a utilizar. Os espaços de lazer não devem situar-se perto das portas, de forma a evitar ter de se exercer uma vigilância apertada das crianças com tendência para a fuga;
5. Organizar e gerir espaços destinados a trabalho individual e a trabalhos em grupo.

No Modelo Teacch, o sistema de trabalho verificado nos horários deve ser interpretado e feito da esquerda para a direita e de cima para baixo, por equivalência de cores, equivalência de símbolos ou sistema escrito. Esta sequência de informações evita problemas de comportamento. A recompensa deve estar sempre subjacente à boa conclusão do trabalho de modo a melhorar comportamento e resultados escolares (Peeters et al, 1998).

Com esta prática pedagógica, vê-se assim instituído a norma de primeiro trabalhar, depois brincar (Mesibov et al, 2003).

3.7.3. Estrutura Física da Sala Teacch

As diferentes áreas curriculares são ajustadas às características e necessidades individuais de cada criança, a partir da delimitação de espaços específicos, que sejam visualmente identificáveis, para as diferentes actividades, de forma a ajudar à compreensão, participação e envolvimento nas diferentes tarefas. Assim sendo o material e o mobiliário deve ser disposto de forma cuidada. A estrutura física da sala é de cariz muito importante uma vez que ensinam à criança a sua independência e minimizam os seus problemas de comportamento (Ramos, 1997).

De acordo com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008) a Sala Teacch contempla as seguintes áreas de trabalho:

1-Área de trabalho de um para um - local onde a criança adquire novas competências e trabalha sozinha com o professor. Deve ser atractivo e motivador de modo a obter sucesso e combater a frustração;

2-Área de trabalho individual ou autónomo – local onde irá trabalhar sozinho e de forma independente, com a ajuda da visualização de um plano de trabalho, onde poderá saber o que fazer e por que sequência. Local onde são desenvolvidas as áreas curriculares e onde são colmatadas as necessidades de cada criança;

3-Área de lazer – local onde a criança desenvolve actividades de forma livre e do seu interesse;

4-Área de trabalho de grupo – destinado a desenvolver a interacção social e a comunicação, com actividades alargadas a todos os elementos do grupo;

5-Área de brincar – espaço para as pausas, relaxamento e onde aprende a brincar de forma lúdica. Por vezes é um espaço aberto a todas as crianças da escola, funcionando de forma inclusiva. Considerada uma das zonas mais importantes;

6-Área de trabalho no computador – onde pode desenvolver trabalho independente ou a par com ajuda de um adulto. Nesta área poderá desenvolver a competência de aguardar a sua vez e executar uma actividade de forma partilhada. Por vezes um software

atractivo poderá tornar-se motivador para diversas aprendizagens e aumentar o período de atenção e concentração;

7-Área da leitura - onde poderão ter contacto com os livros, ler e ouvir contar histórias. É importante para a organização mental dos acontecimentos narrados;

8-Área da expressão plástica – Contacto com diversos materiais (tintas, moldes, papeis, etc) e onde melhoram a sua motricidade fina. Espaço também aberto a toda a comunidade escolar;

9-Área de Transição - local onde estão todos os horários e por onde passa a criança para mudar de uma área/actividade para outra. Permite orientá-las na mudança. Quando as crianças acabam as tarefas em cada área, têm acesso ao cartão de transição, que está no final do plano de trabalho.

A estrutura física da sala permite diminuir estímulos atractivos e propícios à distração, focalizando a atenção da criança na tarefa a realizar. Assim sendo toda esta dinâmica de sala de aula permite diminuir o grau de frustração e aumentar a autonomia da criança, fazendo assim o seu processo de inclusão com maior sucesso (Carvalho e Onofre s/d).

3.7.4. Horários da Sala Teacch

Os horários são elaborados para cada criança de forma individual e depois de analisados e reflectidos com a equipa multidisciplinar as suas capacidades, necessidades e o seu nível de compreensão tendo como meta um percurso educativo de sucesso.

Os horários minimizam as dificuldades relativas às noções de “quando” e “o quê”, favorecendo a criança num ambiente calmo e previsível.

A função dos horários é dar a noção de sequência à criança, indicando as actividades que irá realizar durante o dia, ajudando-a na antecipação, previsão e diminuição de problemas e comportamentos disruptivos resultantes da incompreensão da linguagem verbal e aumentando a motivação.

Cada aluno tem o seu horário exposto na parede à entrada na sala (área de transição) variando consoante o seu nível de desenvolvimento.

Os horários podem utilizar: partes de objectos, miniaturas, fotografias, imagens, pictogramas, palavras, etc, estes podem estar dispostos no sentido horizontal da esquerda para a direita ou na vertical de cima para baixo. Todos os horários devem ser

sistemáticos e estáveis, devem possuir rotinas, para ajudar a ultrapassar as dificuldades na resolução de problemas, mas igualmente flexíveis para que possam ser usados em diferentes contextos da vida da criança. Deste modo podem ser ultrapassados problemas de memória, atenção, organização temporal, compreensão de instruções, resistência e frustração à mudança (Mesibov, Shopler e Hearsey, 1996).

3.7.5. Plano de Trabalho na Sala Teacch

Enquanto que um horário dá à criança a sequência das actividades durante o dia, o plano de trabalho informa-a do que tem de fazer numa determinada área. Este aspecto é essencial para a criança aprender a trabalhar sem a supervisão do professor, contribuindo assim para uma maior autonomia.

A forma como está organizado varia de acordo com o nível de desenvolvimento da cada criança. Pode ser representado por objectos, figuras, letras, números, etc.

Os planos de aula devem ser fixados na sala e promovem: a organização da memória sequencial, a organização temporal, a previsibilidade, diminuindo deste modo os níveis de ansiedade e aumentando a motivação. Existem dois tipos de planos: um geral que é relativamente estável ao longo das semanas com momentos de trabalho, actividades livres, refeições, intervalos; e os individuais, que devem ter em conta a especificidade da criança a que se destinam, prever o tipo de reforço a utilizar e devem ser equilibrados, alternando actividades que a criança gosta menos de fazer, com as que gosta mais, como reforço (Carvalho e Onofre s/d).

Tal como os horários, os planos de trabalho deverão ser bem estruturados, ajudando deste modo o aluno a organizar e orientar os acontecimentos diários, semanais, verificando-se assim uma diminuição da ansiedade. Também podem funcionar como incentivo e motivação da execução de uma tarefa mais complexa, se virem no seu plano que em seguida irão ter uma actividade mais atractiva e que é do seu agrado (Mesibov, Shopler e Hearsey, 1996).

Segundo Peeters et al (1998), a educação estruturada com base em apoios visuais facilita o desempenho dos alunos, melhorando assim o seu comportamento e socialização.

3.7.6. Potencialidades do Modelo Teacch

De acordo com alguns autores, este modelo pedagógico tem-se revelado eficaz para as aprendizagens e para o processo de inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no contexto de algumas escolas públicas. O sucesso prende-se com a criação e a organização de actividades de aprendizagens mais estruturadas, quando estão na sala Teacch, e outras menos estruturadas, quando estão integrados na sala do regular.

Todo este êxito parece estar associado à capacidade de articulação de vários espaços de aprendizagens entre o contexto escolar e o contexto familiar, numa dinâmica de transição entre espaços, tempos e acções (Almeida, 2005; Borges, 2000; Marques, 2000).

De acordo com Silva (2008) é importante que exista uma interacção entre a família e a escola para que o processo de inclusão destes alunos se faça todos os dias de forma gradual e em períodos cada vez mais alargados, por forma a que as aprendizagens adquiram uma rotina e sejam realizadas de forma cooperativa.

O Modelo Teacch, como modelo pedagógico eficiente, deve ser utilizado como uma ajuda à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (Marques, 2000).

Este modelo de intervenção tem-se revelado como eficaz no processo de inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista uma vez que se trata de um programa estruturado que facilita a adaptação a outros ambientes e fomenta a comunicação e a socialização (Shoopler, Mesibov, Baker, 1994, cit. in Maurice, 1996).

Segundo Fuentes (1992) para que este modelo fomente a inclusão destas crianças no ensino regular devem existir:

1. Formação de todos os agentes educativos que estão directa ou indirectamente implicados com a educação das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e sensibilização de toda a comunidade educativa;
2. Flexibilidade em estabelecer diferentes contextos de inclusão;
3. Fomentar contactos e interacções positivas entre as crianças;
4. Fornecer apoio efectivo e prático aos professores da turma do regular, na planificação e construção de materiais didácticos;

- 5.Promover uma cultura de entreatajuda, intercâmbio e partilha entre todos os técnicos/profissionais da educação;
- 6.Sensibilizar os professores para os progressos da inclusão, através da definição de objectivos e concepção de actividades ajustados à zona de Desenvolvimento Proximal;
- 7.Adaptar o equipamento às necessidades educativas da criança;
- 8.Implicar os pais na inclusão, esclarecendo-os acerca do projecto e das suas implicações.

Para além de todos estes factores, o sucesso deste modelo está sobretudo associado ao nível de participação por parte das famílias e à forma como é gerido e organizado o ensino com estes alunos. A colaboração dos pais com a escola é determinante em todo o processo educativo do seu filho, assim sendo a família deve ser vista como parceira da Escola e participar de forma activa em toda a sua dinâmica: nas rotinas diárias e na elaboração do Programa Educativo Individual (Silva, 2005).

Várias investigações têm demonstrado que o envolvimento da família é um dos factores mais importantes para o êxito dos Programas Educativos desses alunos (Marques, 2000; Pereira, 1996).

PARTE II. MARCO METODOLÓGICO

“Falar de conhecimento científico é falar de ciência”.

(Almeida e Freire, 2008, p.15)

1. Conceptualização do Estudo

“ O autismo é um síndrome intrigante porque desafia o nosso conhecimento sobre a natureza humana. (...) Estudar o autismo é ter nas mãos um laboratório natural de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas, desde cedo na vida.”

(Baptista et al, 2002, p.37)

Nesta perspectiva os diversos modelos existem para que seja possível a inclusão destes alunos no ensino regular. Cabe pois aos educadores/professores promover o direito à igualdade de oportunidades na aquisição de competências. Caminhando-se assim cada vez mais para uma escola inclusiva como *“espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença.”* (Correia, 1997, p. 19)

A articulação com as famílias tal como previsto na legislação em vigor em Portugal e o trabalho em equipa são instrumentos de extrema importância na intervenção com a criança com Perturbação do Espectro Autista. De acordo com Homing (1982, cit. in Marques, 2000) *“os pais não seriam apenas os primeiros e mais consistentes professores dos seus filhos, mas seriam também quem lhes fornecia uma base emocionalmente securizante e pistas motivacionais importantes, reforçando a necessidade do seu envolvimento no processo de intervenção”* (p. 107).

A criança com Perturbação do Espectro Autista necessita de segurança, ambientes estruturados, previsibilidade nos acontecimentos e diversas rotinas, deste modo nas Unidades de Ensino Estruturado, 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, p. 91).

Toda esta problemática, faz com que corresponda à própria vida e a todo o quotidiano vivido nas escolas com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

A validade da investigação, o controlo das variáveis torna possível a viabilidade do estudo com a metodologia de investigação utilizada.

Na realização da investigação a metodologia utilizada foi quantitativa e qualitativa, uma vez que foi apresentada, de forma estatística, a descrição dos intervenientes questionados na investigação. Assim sendo, os dados quantitativos ao fornecerem informação qualitativa (sexo, idade, etc), podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos e enfatiza o retrato dos participantes. Mercúrio (1979; cit. in Bogdan e Biklen, 1994) refere que a estatística e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente. Toda a investigação qualitativa fornece a descrição dos sujeitos (Almeida e Freire, 2008).

A metodologia qualitativa pode ser utilizada isoladamente ou como parte de um estudo quantitativo. Em conjunto com a metodologia quantitativa pode ser um instrumento eficiente para o conhecimento e definição de variáveis que serão quantificadas, assim como, pode proporcionar um estudo mais aprofundado de determinadas variáveis que, após o processo de quantificação, demandam tratamento especial.

De acordo com Reichardt e Cook (1986, cit. in Carmo e Ferreira, 1998) o facto de se usarem os métodos diferentes pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos.

A utilização do método quantitativo está essencialmente ligado à investigação dos fenómenos, “à *formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, ao controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa dos dados, posteriormente sujeitos a análise*” (Carmo e Ferreira, 1998, p.178).

2. Processo da Investigação

2.1. Organização da Investigação e Planificação do Estudo

Estudo de investigação de carácter longitudinal, onde os questionários foram efectuados a professores e encarregados de educação, posteriormente foi feita uma análise de conteúdo dos instrumentos de avaliação a utilizar.

No que concerne a organização da investigação, foi elaborada do seguinte modo:

- Contacto com a Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), com vista ao conhecimento das Escolas Básicas de 1º Ciclo do Município de Lisboa com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.
- Marcação com as Direcções Executivas dos estabelecimentos de ensino, com apresentação do projecto de investigação e dos instrumentos (questionários) a utilizar, solicitando autorização para a aplicação dos mesmos e realização do estudo.
- Concedida a respectiva autorização para efectuar o estudo, contacto com as coordenadoras de estabelecimento e docentes das Unidades de Ensino Estruturado/Sala Teacch para entrega de carta esclarecedora da investigação em curso acompanhada dos respectivos instrumentos de investigação (questionários) para professores e encarregados de educação.
- Solicitada a colaboração no preenchimento dos instrumentos, esclarecimento da natureza do estudo e da forma de tratamento dos dados, bem como garantia da confidencialidade das respostas dos mesmos.
- Marcação de datas para a recolha dos questionários preenchidos.

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 efectuado um tratamento estatístico, em software de análise de dados do PASW, versão 18 do SPSS- Statistical Package for the Social Sciences - Inc, Chicago, IL, como descrito em Marouco (2007) e posteriormente uma representação gráfica.

3. Objecto da Investigação

3.1. Pergunta de Partida

A pergunta de partida, orientadora deste estudo foi:

“Será que a Cultura de Escola é facilitadora à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentem Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch?”

3.2. Definição do Objectivo

“Na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais. Estes vão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer. Tais objectivos podem ser apresentados de uma forma mais descritiva ou mais explicativa.”

(Arnal et al., 1992, p.98, 99; cit. in Almeida; Freire, 2008, p. 21)

Considerou-se relevante o seguinte objectivo:

Compreender como a Cultura de Escola contribui para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista, em escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico, onde existam Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

3.3. Formulação de Hipóteses

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

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, p. 37; cit. in Almeida; Freire, 2008, p. 43).

De acordo com os objectivos propostos colocaram-se as seguintes hipóteses empíricas:

Hipótese 1

A prevalência do sexo masculino das crianças com Perturbação do Espectro Autista no Município de Lisboa é de acordo com estudos anteriores;

Hipótese 2

A Cultura de Escola é facilitadora à promoção da inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista na sala de aula do ensino regular;

Hipótese 3

Existe uma articulação entre os vários docentes e a família no processo educativo dos alunos com Perturbação do Espectro Autista;

Hipótese 4

Os docentes articulam os recursos humanos e materiais respeitando a aprendizagem dos alunos com Perturbação do Espectro Autista;

Hipótese 5

Existe grau de satisfação dos encarregados de educação face à inclusão dos alunos das Unidades de Ensino Estruturado/Sala Teacch.

3.4. Variáveis do Estudo

“As variáveis são a realidade observável.”

(Almeida; Freire, 2008, p.53)

O investigador após ter formulado as hipóteses identifica as variáveis e as possíveis relações entre elas, bem como o seu papel na investigação.

As variáveis podem designar-se como dependentes e independentes, em função do seu papel na investigação.

No estudo existiram variáveis, contudo a considerar é possível apresentar as que se seguem:

Variáveis Independentes:

- Idade
- Número de Alunos Autistas
- Formação Académica Professores

Variáveis Dependentes:

- Unidades de Ensino Estruturado/Modelo Teacch
- Cultura de Escola
- Famílias dos alunos com Perturbações do Espectro Autista

4. Caracterização do Grupo de Estudo

“A amostragem é um processo utilizado há muitos anos, baseando-se na experiência e intuição da ideia de que uma amostra pode informar sobre as propriedades do universo.”

(Murteira e Black, 1983, p.8; cit. in Almeida e Freire, 2008, p.114)

Um dos aspectos essenciais numa investigação é a escolha da amostra, a definição dos sujeitos a considerar.

Deste modo a população seleccionada para avaliar e validar este estudo, foi constituída por encarregados de educação e professores das escolas de ensino regular de 1ºCiclo do Ensino Básico com Unidades de Ensino Estruturado/Salas de Metodologia Teacch, do Município de Lisboa, referenciadas pela Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT). As escolas são seis e durante o estudo foram descritas por A, B, C, D, E, F com vista ao seu anonimato.

5. Instrumento de Pesquisa

Durante a investigação, o instrumento de pesquisa utilizado foi o inquérito por questionário.

Em 2000, Aisncow e Booth, no Centre for Studies on Inclusive Eduaction, elaboram o Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School, onde criam e desenvolvem inúmeros indicadores inclusivos com base em três grandes áreas-chave – culturas, políticas e práticas inclusivas.

Segundo Rodrigues (2003), seria um documento para “*sintetizar as boas práticas de inclusão e servir de guia para as escolas que procuram aumentar a inclusão nas suas práticas*”(p. 97).

O Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School, elaborou um questionário para pais, professores e alunos com base nos diversos indicadores inclusivos criados por Aisncow e Booth.

Com o objectivo de testar as hipóteses formuladas, o questionário utilizado nesta investigação foi o dos autores supra citados do Index for Inclusion, com adaptações ao estudo em curso.

Os inquéritos por questionário, como instrumento de pesquisa, são muito utilizados por se tratarem de “*processos em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática*” (Carmo e Ferreira, 1998, p.123). Segundo os autores anteriormente referenciados, este tipo de instrumento é caracterizado pelo facto do investigador não interagir com o inquirido em situação presencial.

De acordo, com Carmo e Ferreira (1998), o inquérito por questionário requer “*especiais atenções uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição*”(p.138).

Na elaboração do questionário deve ter-se em atenção a prevenção das não-respostas. Com vista a fiabilidade dos resultados este deve ser composto por questões objectivas, sendo estas mais fiáveis que as subjectivas.

Segundo Hill e Hill (2009), *“numa investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas e os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas”*(p.83). Também de acordo com estes autores *“para minimizar falhas, e para reduzir a probabilidade de os respondentes cooperarem, é preciso ser-se realista”* (p.91), *“quanto mais realista for o questionário, mais provável será que se obtenha uma boa cooperação dos inquiridos”* (p.91).

De acordo com Bell (2008) os questionários são *“uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio que os inquiridos são suficientemente disciplinados (...) e avançam para a tarefa principal”* (p. 117).

6. Análise e Tratamento de Dados

Para avaliar e escrever estatisticamente as práticas de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista, recorreu-se ao estudo das frequências implementado no software de análise de dados do PASW, versão 18 do SPSS- Statistical Package for the Social Sciences - Inc, Chicago, IL, como descrito em Marouco (2007), realizando-se o tratamento estatístico e a representação gráfica.

Foram determinadas médias e desvios padrão. 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 o 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 factor. Este valor situa-se tipicamente à volta de 0.30 ou 0.35 (Bryman e Cramer, 1992; Churchill, 1995, Marouco, 2007, Pestana e Nascimento, 2003, Pereira 2003). Finalmente, devido ao elevado número de variáveis a considerar simultaneamente optou-se por substituir os valores omissos pelas respectivas médias.

6.1. Amostra

“A amostra é um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É, de qualquer forma, uma réplica em miniatura da população alvo. Deve ser representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra seleccionada.”

(Fortin, 2003, p. 202)

A amostra do estudo trata-se de uma amostra de conveniência, não probabilística, onde um grupo de indivíduos se apresenta como disponível para participar na investigação e da qual se poderão obter informações preciosas (Carmo e Ferreira, 1998).

A amostra da presente investigação foi composta por sessenta e quatro indivíduos, sendo trinta e oito professores e vinte seis encarregados de educação de seis escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo do Município de Lisboa, previamente identificadas pela Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

6.2. Critérios de Inclusão e Exclusão

Como critérios de inclusão foram considerados todos os questionários realizados a encarregados de educação e professores de crianças com Perturbação do Espectro Autista com frequência de Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch e da turma do ensino regular do Ensino Básico do 1º Ciclo.

Para o estudo só foram considerados os questionários com protocolo de autorização da Direcção Executiva das escolas, para a aplicação dos mesmos.

Deste modo foram distribuídos noventa questionários e seis protocolos de autorização junto das Direcções Executivas, às seis Escolas Básicas de 1º Ciclo, do Município de Lisboa, com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

Dos noventa questionários distribuídos vinte e seis não foram devolvidos (29%).

Deste modo, a amostra que cumpriu os critérios de inclusão foram sessenta e quatro indivíduos (71%).

6.3. Procedimento

Feito o levantamento de quais os Agrupamentos de Escolas no Município de Lisboa com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch junto da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) que de imediato disponibilizou listagem de escolas e respectivos contactos.

Foi explicado o objectivo do estudo e procedimento da investigação aos Presidentes das Direcções Executivas dos respectivos Agrupamentos e apresentados os protocolos, onde constava uma breve explicação do objectivo geral da investigação e tipo de colaboração pretendida.

Após concedida a autorização dos mesmos para contacto directo com os docentes das Escolas Básicas do 1º Ciclo, foi de novo feita uma breve explicação e entregues os questionários acompanhados de carta explicativa para docentes e encarregados de educação.

6.4. Localização Geográfica da Amostra

A amostra geograficamente encontra-se circunscrita ao Município de Lisboa e a todos os Agrupamentos deste Município com Escolas Básicas de 1º Ciclo com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch. O Município é composto por 53 freguesias com 155935 alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico e cerca de 36 alunos diagnosticados com Perturbação do Espectro Autista também no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com as informações fornecidas pela Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) os Agrupamentos com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch são: Agrupamento de Escolas Delfim Santos, Agrupamento de Escolas

Francisco de Arruda, Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão, Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, Agrupamento de Escolas São Vicente de Telheiras e Agrupamento de Escolas Santa Maria dos Olivais.

CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. A Amostra – Professores e Pais

A amostra é composta por 64 sujeitos ($n_D= 64$; 100%) com um maior número de casos na composição da amostra de professores ($n_D= 38$; 59,4%), comparativamente com a amostra de pais ($n_D= 26$; 40,6%).

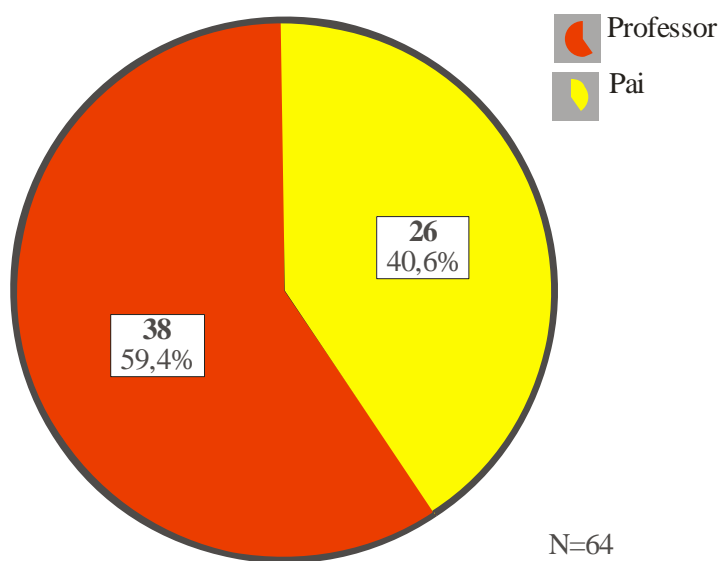


Gráfico 1- Total da Amostra - Professores e Pais

2. As Escolas com Unidades de Ensino Estruturado/ Salas Teacch

Relativamente às proporções das seis escolas Ensino Básico do 1º Ciclo do Município de Lisboa com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch, respectivamente aos pais e professores respondentes obtivemos os seguintes resultados:

Escola A ($n_D= 11$; 17,2%) com pais ($n_D= 5$; 45,4%) e professores ($n_D= 6$; 54,6);

Escola B ($n_D= 7$; 57,1%) com pais ($n_D= 3$; 42,8%) e professores ($n_D= 4$; 57,1%);

Escola C ($n_D= 14$; 21,9%) com pais ($n_D= 6$; 42,8%) e professores ($n_D= 8$; 57,1%);

Escola D ($n_D= 11$; 17,2%) com pais ($n_D= 4$; 36,3%) e professores ($n_D= 7$; 63,3%);

Escola E ($n_D= 11$; 17,2%) com pais ($n_D= 4$; 36,3%) e professores ($n_D= 7$; 63,3%);

Escola F ($n_D= 10$; 15,6%) com pais ($n_D= 4$; 40,0%) e professores ($n_D= 6$; 60,0%).

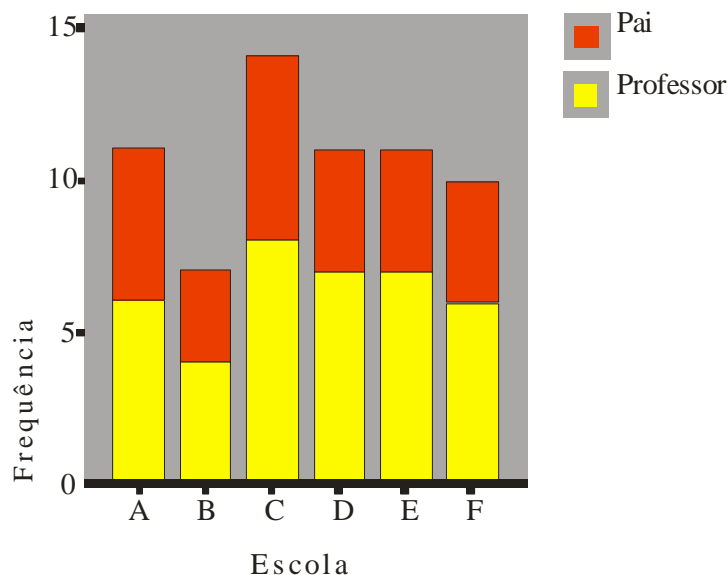


Gráfico 2- Professores e Pais Inquiridos por Escola

3. Género dos Encarregados de Educação

Dos pais inquiridos das seis escolas Ensino Básico do 1º Ciclo do Município de Lisboa com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch, na maioria são do sexo feminino ($n_D= 18$; 69,2%), sendo os masculinos ($n_D= 8$; 30,8%).

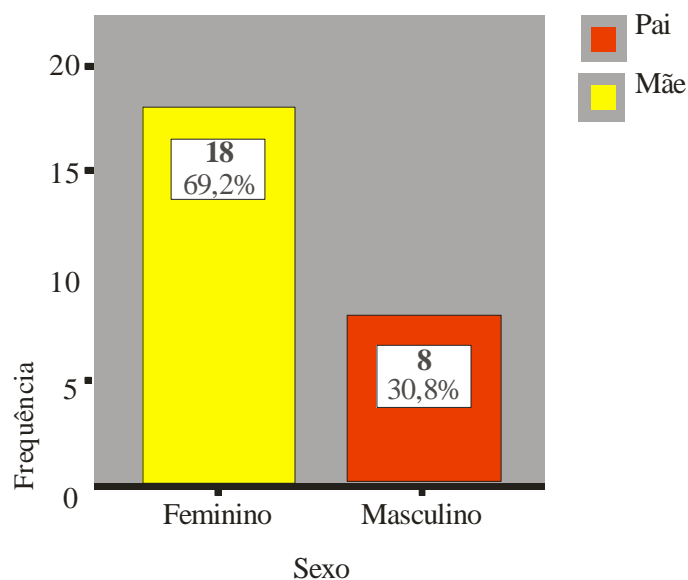


Gráfico 3- Género dos Pais Inquiridos

4. O aluno com Perturbação do Espectro Autista

A idade média do filho com Perturbação do Espectro Autista é de 9,19 anos.

A média do número de filhos é 1,8 e a totalidade dos pais entrevistados possui um filho com Perturbação do Espectro Autista, sendo a maioria dos filhos com Perturbações do Espectro Autista do sexo masculino ($n_D= 20$; 76,9,0%) feminino ($n_D= 6$; 23,0%).

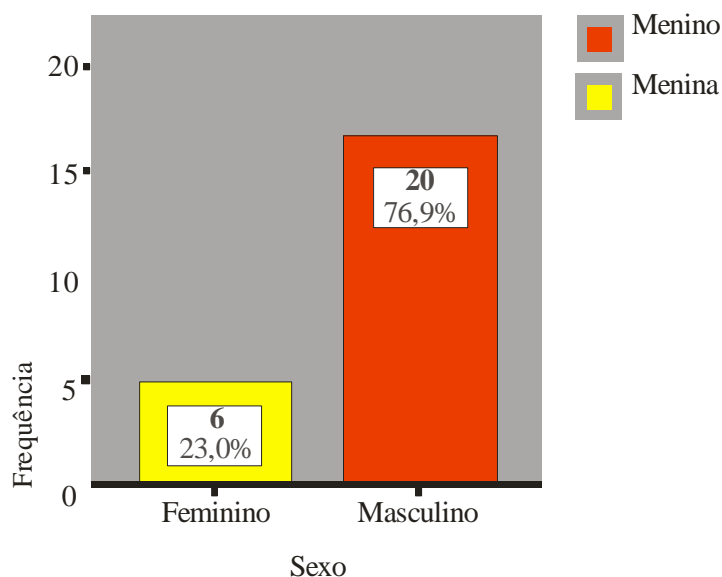


Gráfico 4- Género dos alunos com Perturbação do Espectro Autista

5. Os Professores

O tempo de serviço dos professores que responderam aos questionários é em média 14,76 anos.

O professor com menor tempo de serviço apresenta-se com 4 anos e o que apresenta maior antiguidade tem 28 anos de serviço.

As idades encontram-se compreendidas entre os 29 e os 55 anos, com uma média de idades de 39,4 anos e um desvio padrão de 6,8 anos que nos permite inferir que aproximadamente dois terços dos professores se encontram entre os 33 e os 46 anos de idade.

Formação dos Professores em Necessidades Educativas Especiais

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidos	Sem formação especializada	23	60,5	60,5	60,5
	CESE	1	2,6	2,6	63,2
	Multideficiência	1	2,6	2,6	65,8
	NEE-Cognitivas	12	31,6	31,6	97,4
	Problemas de aprendizagem	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Quadro 1- Formação Especializada dos Professores

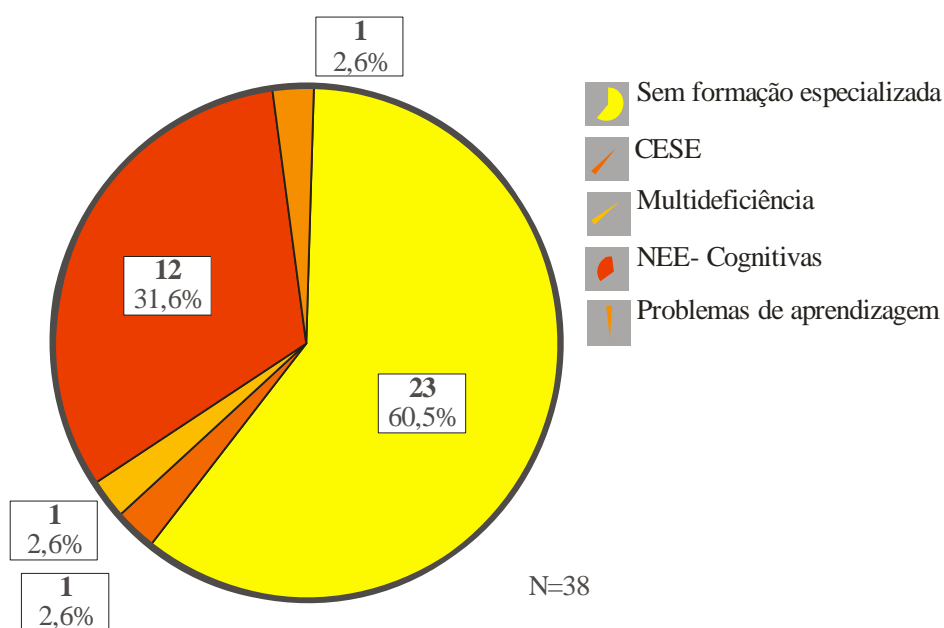


Gráfico 5- Formação dos Professores em Necessidades Educativas Especiais

Relativamente ao Modelo Teacch e à formação específica em Necessidades Educativas Especiais dos professores a proporção é de ($n_D= 15$; 39,5%) e os que não tiveram qualquer tipo de formação nestas áreas de ($n_D= 23$; 60,5%).

Tempo de Serviço e Formação Especializada dos Professores

		Tempo de Serviço	Tempo de Serviço com o Modelo Teacch
		Mean	Mean
Sem formação especializada		13	0
Formação Especializada	CESE	26	0
	Multideficiência	26	0
	NEE-Cognitiva	16	3
	Problemas de aprendizagem	28	10

Quadro 2- Tempo de Serviço dos Professores

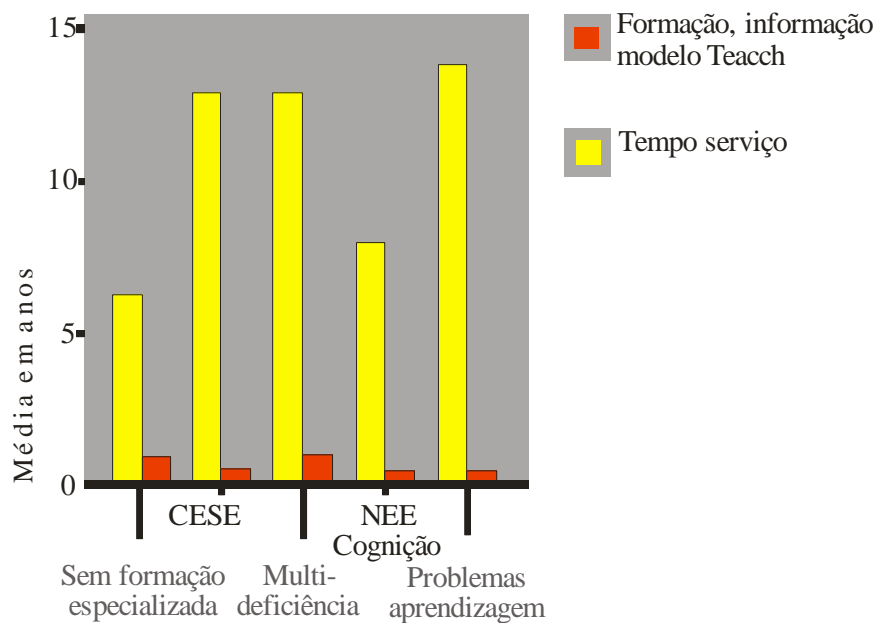


Gráfico 6- Tempo de Serviço e Formação Especializada dos Professores

Relativamente ao tempo de serviço e formação especializada dos professores a proporção maior é de 28 anos de tempo de serviço com alunos com dificuldades de aprendizagem e de 10 anos com o Modelo Teacch.

6. Cultura de Escola Inclusiva

Construir o Sentido de Comunidade

Relativamente ao sentido de construção de comunidade, num total de 64 inquiridos, a proporção é de 81,3% no concordo plenamente e de 18,8% no concordo parcialmente. Revelando concordância no sentido de construção de uma comunidade na cultura de escola inclusiva.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo plenamente	52	81,3	81,3	81,3
Concordo parcialmente	12	18,8	18,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Quadro 3- Construir o Sentido de Comunidade na Cultura de Escola Inclusiva

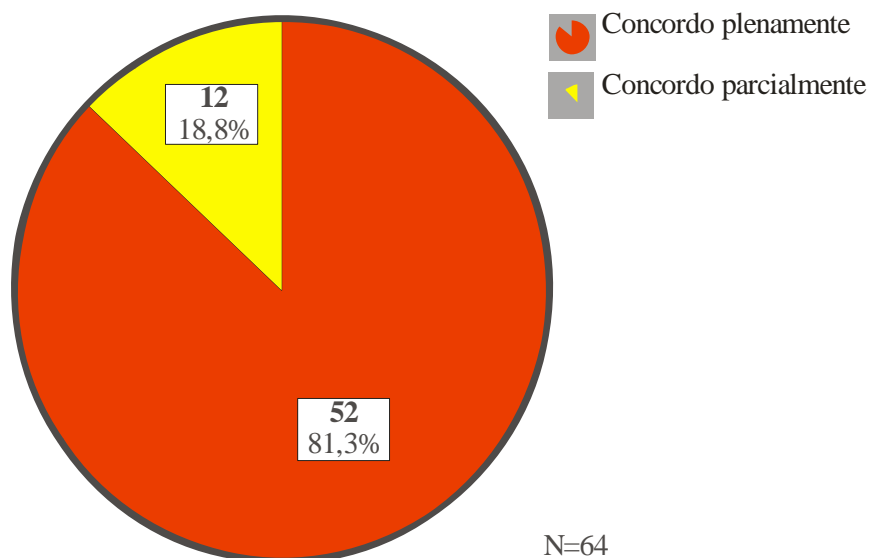


Gráfico 7- Construir o Sentido de Comunidade na Cultura de Escola Inclusiva

Estabelecer Valores Inclusivos

Relativamente aos valores inclusivos, num total de 64 inquiridos, a proporção é de 64,1% no concordo plenamente e de 35,9% no concordo parcialmente. Revelando concordância na construção de valores inclusivos na cultura de escola inclusiva.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde plenamente	41	64,1	64,1	64,1
Concorde parcialmente	23	35,9	35,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Quadro 4- Estabelecer Valores Inclusivos na Cultura de Escola Inclusiva

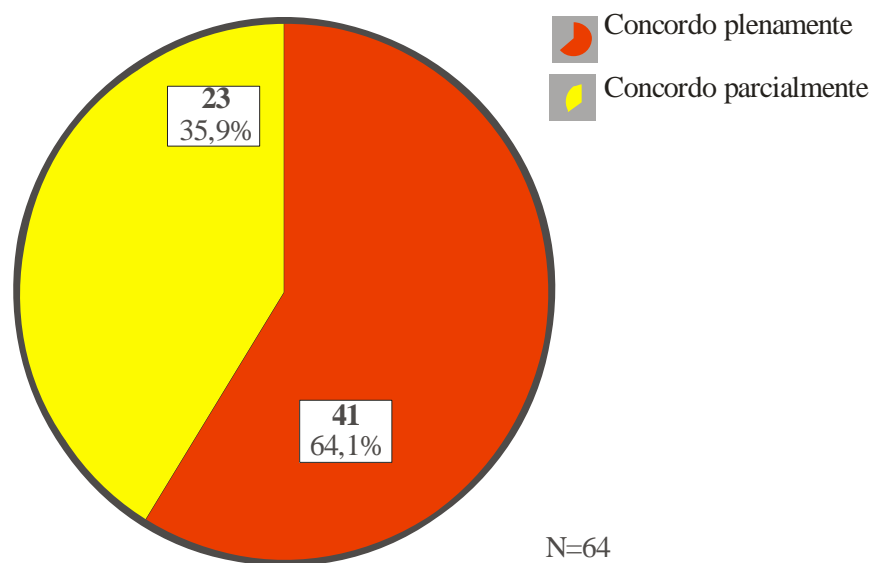


Gráfico 8- Estabelecer Valores Inclusivos na Cultura Inclusiva

Desenvolver uma Escola para Todos

Relativamente ao desenvolvimento de uma escola para todos, num total de 64 inquiridos, a proporção é de 67,2% no concordo plenamente e de 32,8% no concordo parcialmente. Revelando concordância no desenvolvimento de uma escola para todos na cultura de escola inclusiva.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo plenamente	43	67,2	67,2	67,2
Concordo parcialmente	21	32,8	32,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Quadro 5- Desenvolver uma Escola para Todos

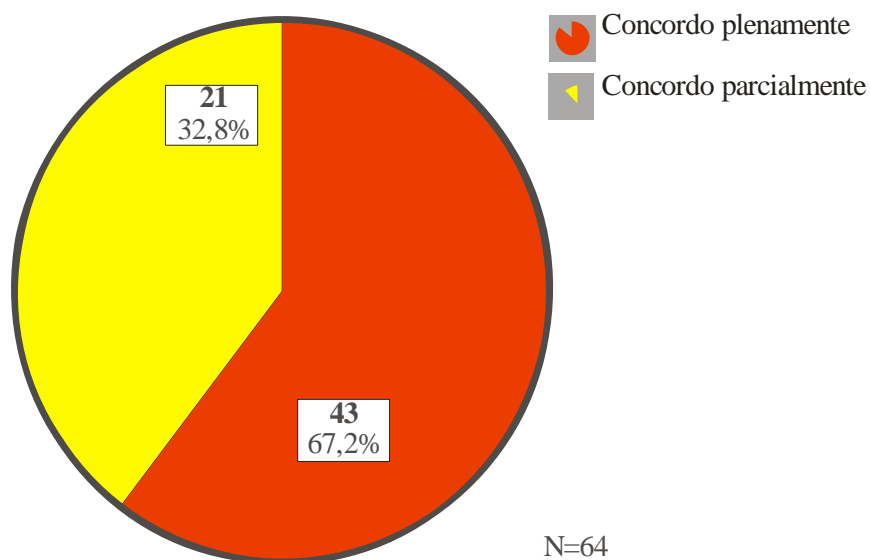


Gráfico 9- Desenvolver uma Escola para Todos

Organizar o Apoio à Diversidade

Relativamente à organização dos recursos com vista ao apoio à diversidade, num total de 64 inquiridos, a proporção é de 81,3% no concordo plenamente, de 15,6% no concordo parcialmente e de 3,1% no discordo. Revelando concordância na organização dos recursos com vista ao apoio à diversidade na cultura de escola inclusiva

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Concordo plenamente	52	81,3	81,3	81,3
Concordo parcialmente	10	15,6	15,6	96,9
Discordo	2	3,1	3,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Quadro 6- Organizar o Apoio à Diversidade

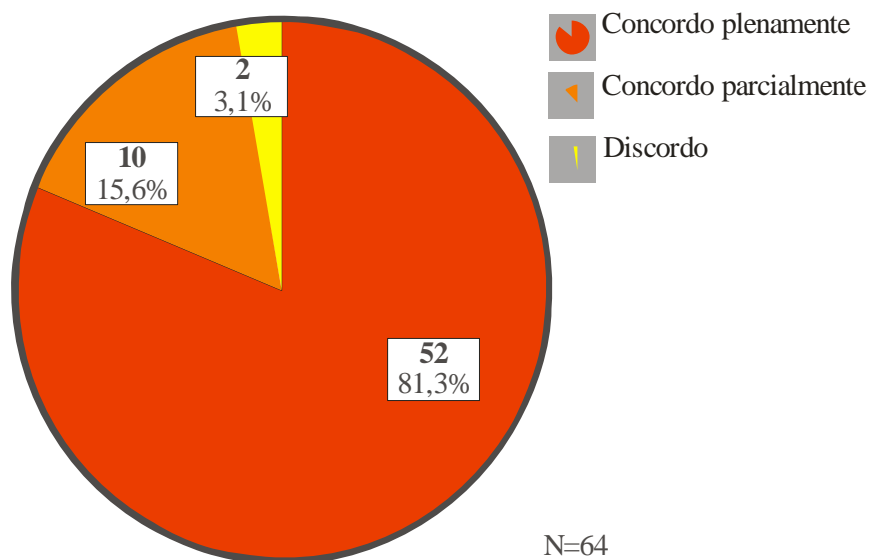


Gráfico 10- Organizar o Apoio à Diversidade

Organizar a Aprendizagem

No que diz respeito à organização da aprendizagem para a resposta educativa diversificada, num total de 64 inquiridos, a proporção é de 87,5% no concordo plenamente e de 12,5% no concordo parcialmente. Verificando-se concordância na organização da aprendizagem, com vista ao apoio à diversidade na cultura de escola inclusiva.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo plenamente	56	87,5	87,5	87,5
Concordo parcialmente	8	12,5	12,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Quadro 7- Organizar a Aprendizagem

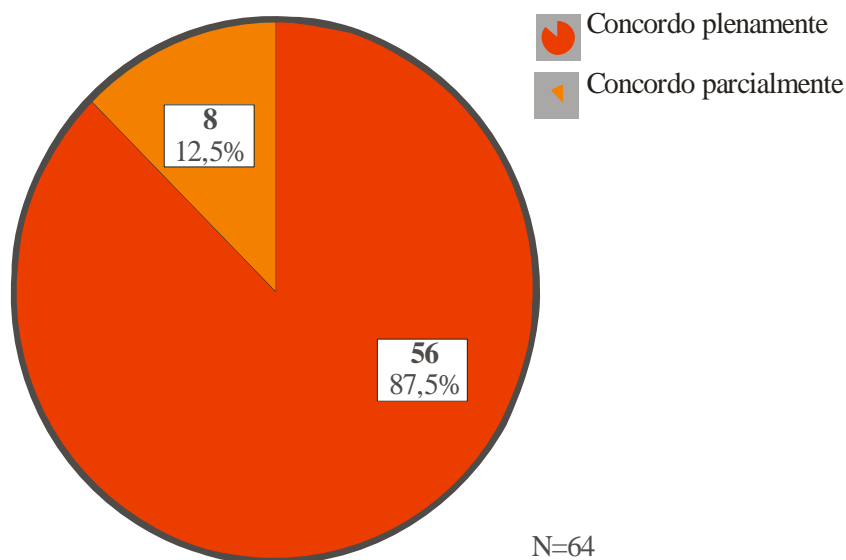


Gráfico 11- Organizar a Aprendizagem

Mobilizar Recursos

Quanto à mobilização de recursos na aprendizagem para uma resposta educativa diversificada, num total de 64 inquiridos, a proporção é de 100% no concordo plenamente. Verificando-se concordância plena no que diz respeito aos recursos materiais e humanos como resposta educativa, com vista ao apoio à diversidade na cultura de escola inclusiva.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo plenamente	64	100,0	100,0	100,0

Quadro 8- Mobilizar Recursos

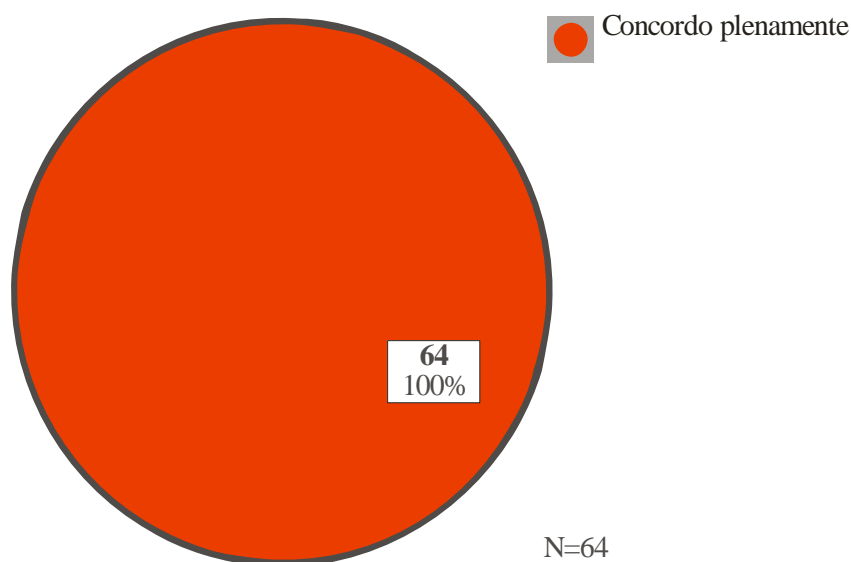


Gráfico 12- Mobilizar Recursos

7. A Inclusão dos Alunos com Perturbação do Espectro Autista

Relativamente aos questionários realizados sobre Cultura de Escola e inclusão nas seis escolas Ensino Básico do 1º Ciclo do Município de Lisboa com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch, verificou-se que os inquiridos suportam positivamente os valores inclusivos.

Verificamos ainda que em algumas questões não se verificou variação nas respostas e que os sujeitos concordam completamente com esses valores de inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista.

As questões que não registaram qualquer variação e em que os sujeitos manifestaram a sua total concordância foram as seguintes:

1. Os professores ajudam os alunos que têm dificuldades
2. O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos
3. São organizadas actividades fora da sala de aula que interessam aos alunos
4. Sente-se devidamente informado sobre os direitos da criança com deficiência
5. Sente-se satisfeito com o Modelo educativo adoptado com o seu educando
6. A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo
7. Os professores planificam e ensinam em parceria
8. Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos
9. Todos os alunos participam nas actividades fora da sala de aula
10. Os recursos da escola são utilizados para apoiar a inclusão
11. Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados
12. A especialização dos profissionais é bem rentabilizada na escola
13. As diferenças entre os alunos são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem
14. Os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e a participação
15. Considera que os pais recorrem à escola para esclarecimento/apoio da criança com deficiência

16. Considera importante a redução do número de alunos por turma com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais
17. Considera como factor de sucesso para os autistas o Modelo Teacch
18. Considera significativa a melhoria das aquisições básicas nos alunos com Perturbações do Espectro Autista após o termo do ano lectivo
19. A inclusão dos alunos com Perturbações do Espectro Autista nas salas do regular é feita com sucesso
20. A inclusão do aluno com Perturbações do Espectro Autista no ensino regular é feita desde que entra para a sala com Metodologia Teacch
21. Considera importante que o aluno com Perturbações do Espectro Autista frequente o máximo número de horas a sala do regular
22. Considera adequado o Modelo Teacch como resposta aos alunos com Perturbações do Espectro Autista
23. Considera que o Modelo Teacch contribui para a socialização dos alunos com Perturbações do Espectro Autista
24. Considera importante uma prévia sensibilização aos pais dos alunos com Perturbações do Espectro Autista
25. Considera que existe sucesso entre a aplicabilidade do Modelo Teacch em relação à motivação dos alunos com Perturbações do Espectro Autista na vida escolar
26. Considera que existe sucesso entre a aplicabilidade do Modelo Teacch em relação ao envolvimento dos alunos com Perturbações do Espectro Autista na vida escolar
27. Considera que existe sucesso entre a aplicabilidade do Modelo Teacch em relação à participação dos alunos com Perturbações do Espectro Autista na vida escolar
28. Considera que existe sucesso entre a aplicabilidade do Modelo Teacch em relação à aprendizagem dos alunos com Perturbações do Espectro Autista na vida escolar

As questões que apresentaram valores da moda mais baixos, apenas de concordo parcialmente foram:

1. Profissionais e pais trabalham em parceria
2. Profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto
3. A comunidade local está envolvida com a escola
4. Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos
5. Profissionais, alunos, pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão
6. Todos os alunos são igualmente valorizados
7. Profissionais e alunos são tratados como pessoas que têm um “papel” na vida da escola
8. Os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola
9. A escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias
10. Os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola
11. A escola esforça-se por admitir todos os alunos da sua localidade
12. A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas
13. Os novos alunos são ajudados a integrar-se
14. A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade
15. Todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si
16. A formação contínua ajuda os profissionais a responder à diversidade
17. As respostas às necessidades especiais são respostas inclusivas
18. O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos
19. As medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer
20. Os professores esforçam-se por tornar a escola um lugar onde apetece ir
21. As aulas dão resposta à diversidade
22. As aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos
23. As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais
24. Os alunos estão activamente envolvidos na sua própria aprendizagem
25. Os alunos aprendem de forma cooperativa
26. A avaliação encoraja a melhoria dos resultados dos alunos

27. Os professores ajudam os alunos que têm dificuldades
28. O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos
29. São organizadas actividades fora da sala de aula que interessam aos alunos
30. Sente-se devidamente informado sobre os direitos da criança com deficiência
31. Sente-se satisfeito com o Modelo educativo adoptado com o seu educando
32. A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo
33. Os professores planificam e ensinam em parceria
34. Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos
35. Todos os alunos participam nas actividades fora da sala de aula
36. Os recursos da escola são utilizados para apoiar a inclusão
37. Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados

Quanto às restantes questões a moda corresponde a valores extremos de concordância total e foram as seguintes:

1. Tudo é feito para que todos se sintam bem-vindos
2. Os alunos ajudam-se uns aos outros
3. Os profissionais colaboram uns com os outros
4. Profissionais e alunos tratam-se com respeito
5. Profissionais e pais trabalham em parceria
6. Profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto
7. A comunidade local está envolvida com a escola
8. Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos
9. Profissionais, alunos, pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão
10. Todos os alunos são igualmente valorizados
11. Profissionais e alunos são tratados como pessoas que têm um “papel” na vida da escola
12. Os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola
13. A escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias

14. Os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola
15. A escola esforça-se por admitir todos os alunos da sua localidade
16. A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas
17. Os novos alunos são ajudados a integrar-se
18. A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade
19. Todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si
20. A formação contínua ajuda os profissionais a responder à diversidade
21. As respostas às necessidades especiais são respostas inclusivas
22. O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos
23. As medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer
24. Os professores esforçam-se por tornar a escola um lugar onde apetece ir
25. As aulas dão resposta à diversidade
26. As aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos
27. As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais
28. Os alunos estão activamente envolvidos na sua própria aprendizagem
29. Os alunos aprendem de forma cooperativa
30. A avaliação encoraja a melhoria dos resultados dos alunos
31. Os professores ajudam os alunos que têm dificuldades
32. O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos
33. São organizadas actividades fora da sala de aula que interessam aos alunos
34. Sente-se devidamente informado sobre os direitos da criança com deficiência
35. Sente-se satisfeito com o Modelo educativo adoptado com o seu educando
36. A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo
37. Os professores planificam e ensinam em parceria
38. Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos
39. Todos os alunos participam nas actividades fora da sala de aula
40. Os recursos da escola são utilizados para apoiar a inclusão
41. Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados
42. A especialização dos profissionais é bem rentabilizada na escola
43. As diferenças entre os alunos são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem

44. Os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e a participação
45. Considera que os pais recorrem à escola para esclarecimento/apoio da criança com deficiência
46. Considera importante a redução do número de alunos por turma com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais
47. Considera como factor de sucesso para os autistas o Modelo Teacch
48. Considera significativa a melhoria das aquisições básicas nos alunos com Perturbações do Espectro Autista após o termo do ano lectivo
49. A inclusão dos alunos com Perturbações do Espectro Autista nas salas do regular é feita com sucesso
50. A inclusão do aluno com Perturbações do Espectro Autista no ensino regular é feita desde que entra para a sala com Metodologia Teacch
51. Considera importante que o aluno com Perturbações do Espectro Autista frequente o máximo número de horas a sala do regular.

7.1. Indicadores de Inclusão: Escala de Likert

Uma vez intencionada a referência de todas as variáveis a uma mesma realidade – Indicadores de inclusão – calculou-se o alfa de Cronbach para o conjunto dos 18 itens medidos em escala de Likert, tendo-se para o efeito obtido um valor de 0.515 (n=64), claramente abaixo do normalmente exigido para comprovar a fiabilidade das escalas (Bryman e Cramer, 1992, Reis e Moreira, 1993, Hair et al, 1998, Marouco, 2007). Os valores tidos como aceitáveis para atestar a fiabilidade das escalas, acima referidos, rondam os 0.65/0.70, podendo ser ainda mais baixos quando se trata de investigações exploratórias.

Também da análise factorial de componentes principais (ACP) aos 18 itens se revelou ainda adequada, apesar do baixo valor da estatística de KMO resultante (0.515; n=64). A análise de componentes principais pode ser considerada boa ou muito boa quando a estatística de KMO apresenta valores acima de 0.80, razoável ou média com valores acima de 0.60, e inaceitável quando os valores se apresentam inferiores a 0.50 (Reis, 2001).

Também desta análise ressaltam 6 factores, responsáveis por 64,4% da variância total, os quais se revelaram interpretáveis do ponto de vista substantivo, traduzindo, conforme antecipado, a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais como uma realidade pluridimensional. A escolha do número de factores, ponderada a interpretabilidade da solução e a percentagem de variância explicada, obedeceu ao critério de Kaiser, ou seja, implicou a exclusão dos componentes cujo valor próprio se apresentava inferior a 1. A análise de componentes principais pode ser considerada boa ou muito boa quando a estatística de KMO apresenta valores acima de 0.80, razoável ou média com valores acima de 0.60, e inaceitável quando os valores se apresentam inferiores a 0.50 (Reis, 2001).

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,515
Bartlett's Test of	Approx. Chi-Square	333,108
Sphericity	Df	153
	Sig.	,000

Quadro 9- Estatística de KMO

Após rotação, a interpretação dos agrupamentos entre itens com maior contribuição para cada factor permitiu atribuir as seguintes designações globais.

Variância Explicada Total

Componente	Valores próprios iniciais			Extracção dos somatórios de pesos quadrados			Rotação dos somatórios dos pesos quadrados		
	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada
1	3,282	18,235	18,235	3,282	18,235	18,235	2,240	12,443	12,443
2	2,573	14,296	32,531	2,573	14,296	32,531	2,121	11,782	24,225
3	1,849	10,270	42,800	1,849	10,270	42,800	1,845	10,252	34,477
4	1,344	7,467	50,267	1,344	7,467	50,267	1,842	10,232	44,709
5	1,303	7,240	57,507	1,303	7,240	57,507	1,786	9,923	54,632
6	1,240	6,887	64,394	1,240	6,887	64,394	1,757	9,762	64,394
7	,971	5,394	69,788						
8	,921	5,114	74,902						
9	,878	4,876	79,778						
10	,795	4,419	84,197						
11	,641	3,561	87,758						
12	,510	2,836	90,594						
13	,460	2,555	93,150						
14	,381	2,119	95,269						
15	,295	1,640	96,908						
16	,241	1,337	98,246						
17	,172	,954	99,200						
18	,144	,800	100,000						

Quadro 10 – Dimensões de Integração de Análise Factorial de Componentes

Principais aos 18 itens

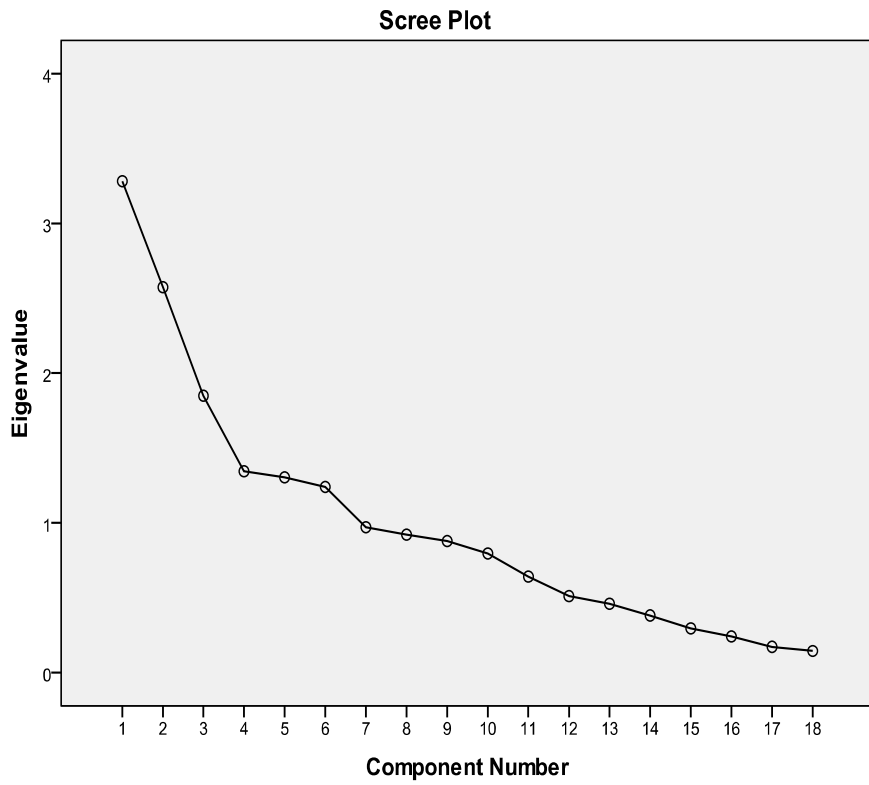


Gráfico 13- Distribuição dos Valores Próprios relativamente a cada uma das Componentes Principais

Matriz de Componentes Rodadas ^a

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Os novos alunos são ajudados a integrar-se	,739	,249	,164	,067	,119	,120
A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas	,668	,274	,112	,006	,133	-,061
Profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto	,613	,010	-,223	,072	,370	,207
Tudo é feito para que todos se sintam bem-vindos	,302	,836	-,046	,029	-,106	-,076
Os alunos ajudam-se uns aos outros	,286	,792	-,082	,071	,084	-,068
Os profissionais colaboram uns com os outros	-,234	,635	,349	,298	,208	-,180
Os alunos estão activamente envolvidos na sua própria aprendizagem	-,076	,046	,757	,044	-,050	,011
As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais	,169	,036	,675	,313	,201	,182
As aulas dão resposta à diversidade	,422	-,324	,508	-,039	,051	-,205
A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade	,421	,006	,486	-,293	,018	,284
Profissionais e pais trabalham em parceria	,358	-,135	-,068	,776	-,147	-,064
Profissionais e alunos tratam-se com respeito	-,103	,178	,108	,748	-,203	-,068
Todos os alunos são igualmente valorizados	-,056	,148	,106	,585	,246	-,059
Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos	,109	-,008	,043	,062	,827	,049
A comunidade local está envolvida com a escola	,247	,081	,064	-,171	,805	,056
As medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer	,158	,089	-,021	-,091	-,024	,753
A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo	-,094	-,119	-,054	-,070	,223	,710
Os alunos aprendem de forma cooperativa	,065	-,216	,256	-,002	-,053	,639

Método de extracção: Análise de componentes principais.

Método de Rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

a. A rotação convergiu ao fim de 8 interacções.

Quadro 11 - Matriz de Componentes Rodadas

Para aferir a qualidade da escolha do conjunto de 18 itens seleccionado seguiram-se duas vias:

- 1) Calculou-se para este conjunto o alfa de Cronbach de modo a que pudesse ser comparado com o valor obtido a partir do conjunto original de 18 variáveis;
- 2) Realizou-se uma análise em componentes principais sobre este conjunto para verificar se o tipo de agrupamento resultante era de alguma forma similar ao obtido inicialmente. O coeficiente obtido para os 18 itens ($\alpha = 0.634$; $n=64$)
- 3) Calculou-se ainda o grau de correlação entre as componentes obtidas por análise de componentes principais com as dimensões que se obteriam caso o tivéssemos optado por simples média aritmética de cada um dos itens em cada dimensão. No quadro 12 é possível ver que o grau de associação ente as dimensões bem como o seu nível de significância para um p-value é de 95%.

À excepção da subdimensão mobilizar recursos que são constante, todas as subdimensões se correlacionam com as dimensões obtidas por análise de componentes principais. A vantagem das pontuações obtidas por análise de componentes principais é permitir obter dimensões não correlacionadas entre si e assim permitir uma melhor interpretação.

Correlação rho de Spearman entre as Componentes e as Dimensões obtidas por simples média

		1	2	3	4	5	6
Construir o sentido de comunidade	Coeficiente de correlação	,296	,308	-,164	,310	,129	-,070
	Sig. (bicaudal)	,019	,015	,203	,014	,319	,591
	N	62	62	62	62	62	62
Estabelecer valores inclusivos	Coeficiente de correlação	,066	,043	-,068	,252	,396	-,134
	Sig. (bicaudal)	,611	,738	,600	,048	,001	,300
	N	62	62	62	62	62	62
Desenvolver escola para todos	Coeficiente de correlação	,389	,189	,220	,064	,165	,081
	Sig. (bicaudal)	,002	,140	,086	,622	,201	,532
	N	62	62	62	62	62	62
Organizar o apoio à diversidade	Coeficiente de correlação	,017	,289	,181	-,110	-,056	,377
	Sig. (bicaudal)	,895	,023	,158	,394	,663	,002
	N	62	62	62	62	62	62
Organizar a aprendizagem	Coeficiente de correlação	-,016	-,102	,352	-,097	,229	,309
	Sig. (bicaudal)	,901	,429	,005	,454	,074	,014
	N	62	62	62	62	62	62
Mobilizar recursos	Coeficiente de correlação	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bicaudal)	.	.	.	.	.	.
	N	62	62	62	62	62	62

Quadro 12 - Correlação rho de Spearman entre as Componentes e as Dimensões obtidas por simples média

CAPÍTULO V. CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES E PROPOSTAS FUTURAS

“O autismo é um síndrome intrigante porque desafia o nosso conhecimento sobre a natureza humana. (...) Estudar o autismo é ter nas mãos um laboratório natural de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas, desde cedo na vida.”

(Baptista, 2002, p.37)

A investigação realizada, visou essencialmente ser um contributo para a Investigação em Educação e nomeadamente em Educação Especial.

Pretendeu ser factor de valorização imprescindível quer a nível pessoal, quer profissional do próprio investigador.

O objectivo da investigação baseou-se em compreender se a Cultura de Escola é facilitadora na inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde existam Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

O Modelo de Escola Inclusiva é aquele onde a educação deve respeitar as necessidades e características de cada aluno nas suas aprendizagens, como ser individualizado que se apresenta na sociedade em que se insere.

Ao abrigo da legislação actual, os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem frequentar as aulas do ensino regular baseando-se no princípio de inclusão preconizado também na Declaração de Salamanca (1994), cujo ambiente deve ser favorável à aprendizagem por parte de qualquer aluno.

A Escola Inclusiva e a Cultura de Escola apresentam uma oportunidade de educação igual e de qualidade para todos, promove o diálogo entre profissionais, melhorando as suas planificações, estratégias e procura de recursos específicos com vista a uma resposta educativa para todos de forma mais adequada (Correia, 2005; Ainscow e Ferreira, 2003).

As práticas de Inclusão visam a flexibilização de currículos com o objectivo de uma intervenção geral na escola. As estratégias educativas e as técnicas de diferenciação co-responsabilizam deste modo a estrutura organizacional da escola,

caminhando para uma mudança de atitudes e mentalidades no alcance do sucesso educativo para todos.

A Cultura de Escola trabalha no sentido de que as suas práticas de Inclusão passem pela cooperação, co-responsabilização e aceitação das diferenças, uma vez que a sociedade se apresenta cada vez mais heterogénea.

Tal como refere Baptista (1999), o modelo de escola inclusiva geradora de sucesso para todos não é um projecto isolado, descontextualizado, é uma exigência social e política.

Com a investigação realizada e a validação das variáveis é intuito do investigador contribuir para uma melhoria na Cultura de Escola e nas práticas de inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista nas Escolas Básicas do 1º Ciclo, onde existam Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch.

As Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch apresentam-se como um recurso pedagógico especializado, uma resposta educativa adequada utilizada para fazer a Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista, sendo o Modelo Teacch o modelo de ensino mais aplicado nestas unidades uma vez que a aprendizagem é feita de forma estruturada, criando rotinas de trabalho.

No capítulo anterior foram apresentados os resultados, foi feita a sua leitura e interpretação, este capítulo será reservado para tirar as respectivas conclusões de acordo com o objectivo e hipóteses formuladas.

De acordo com a literatura consultada ao longo do desenvolvimento deste trabalho de investigação, os estudos revelaram que há uma maior prevalência de Autismo no sexo masculino (cerca de 4 rapazes para 1 rapariga) e verificaram-se 2 a 5 casos em cada 10 000 indivíduos (DSM-IV, 1994). Em Portugal, são cerca de 4 500 cidadãos com esta Perturbação. No que diz respeito à prevalência no sexo masculino em crianças com Perturbação do Espectro Autista no Município de Lisboa o resultado está de acordo com estudos anteriores, uma vez que as conclusões obtidas foram de vinte crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Tal como refere Klin (2006), o diagnóstico desta perturbação deve ser elaborado com precisão e a observação médica deve ser feita de forma exaustiva, uma vez que existe uma variação notável nos sintomas dos doentes com Perturbação do Espectro Autista.

Encontrada a prevalência da Perturbação do Espectro Autista nas crianças das Escolas Básicas de 1º Ciclo com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch, procurou-se saber se Cultura de Escola é facilitadora à promoção da inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista na sala de aula do ensino regular.

Os resultados revelaram que na grande maioria pais e professores concordam plenamente que a Cultura de Escola favorece a Inclusão, nomeadamente no que respeita à construção do sentido de comunidade, estabelecer valores inclusivos, desenvolver uma escola para todos, organizar o apoio à diversidade e às aprendizagens.

Estes resultados vêm ao encontro da literatura consultada, quando Ainscow e Ferreira (2003), referem que a Cultura de Escola deve *“transformar o sistema regular de ensino de forma a aumentar a sua capacidade para responder a todos”*(p.106). Também como refere Correia (2003), a Cultura de Escola tem como princípio a inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais nas turmas do regular, embora possam ainda existir apoios exteriores e fora da turma, mas em ambientes escolares.

De acordo com Guerra (2002) a Cultura de Escola é facilitadora à Inclusão uma vez que nada se impõe tudo se constrói e se desenvolve durante o percurso de interacção social.

O autor acima citado ainda refere que *“os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade de padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à rotinização da actividade; à transmissão cultural; à eficácia da da obediência; e ao valor da autoridade”* (p. 187).

Alterado o sistema educativo, com uma progressiva autonomia das escolas propicia-se o estabelecimento de uma Cultura de Escola onde os níveis pedagógicos, a diferenciação pedagógica e os processos de Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch), nomeadamente os alunos com Perturbação do Espectro Autista e uma alteração ao nível da política educativa nacional favorecem e facilitam a inclusão destes alunos no sistema regular de ensino (Barroso, 2004).

Verifica-se assim um aumento de valores, hábitos, comportamentos e atitudes de acordo com determinações exteriores, mas com papel activo em todo o processo inclusivo tal como concordam os nossos inquiridos - pais e professores indo ao encontro das teorias da literatura consultada.

Segundo Silva (2008), para que todo este processo educativo seja implementado com sucesso *“os professores 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 quanto às respostas que podem pôr em prática”*(p.480).

Neste estudo procurou-se também verificar se existe uma articulação entre os vários docentes e a família no processo educativo dos alunos com Perturbação do Espectro Autista. Depois de obtidos os resultados constatou-se uma concordância total no que diz respeito à articulação entre docentes e famílias no processo educativo dos alunos.

Professores e pais inquiridos concordam totalmente na existência de uma articulação entre ambos em todo o processo educativo dos alunos com Perturbação do Espectro Autista.

Estes resultados estão de acordo com o que refere 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.

Com a articulação entre pais e profissionais, entre escola e família, poderemos ter sucesso na aquisição de competências educativas, ao nível do desenvolvimento social e afectivo, verificando-se assim que estas crianças ultrapassam medos e fobias e progridem na aquisição de descobertas e conquistas, tendo deste modo uma experiência educativa enriquecedora (Rodrigues, 2003, cit. in Sanches e Teodoro, 2006).

Também Engelbrecht et al (2005, cit. in Barbosa, Rosini, Pereira, 2007) refere que *“se a participação parental, especialmente a dos pais de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, tendo sido um factor desencadeante e decisivo para o estabelecimento da educação inclusiva em vários países, tê-los como parceiros é fundamental para o sucesso desse processo”* (p.457).

São vários os autores que corroboram a existência desta articulação, Sphopler (1980), Bernardo e Martin (1993), Pereira (1996), Marques (2000), Correia (2005), Torres (2008), referindo até que a escola sozinha é incapaz de obter o sucesso educativo pretendido para todos os alunos se não tiver como aliadas as famílias, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças.

Verificado se entre docentes e famílias de alunos com Perturbação do Espectro Autista existe articulação, seria de todo pertinente conhecer se os docentes articulam os recursos humanos e materiais respeitando a aprendizagem dos alunos com Perturbação do Espectro Autista. Depois de obtidos os resultados constatou-se uma concordância plena no que diz respeito à articulação entre recursos humanos e materiais.

Professores e pais inquiridos concordam plenamente na existência de uma articulação entre recursos humanos e materiais respeitando a aprendizagem dos alunos com Perturbação do Espectro Autista.

De acordo com a literatura consultada a intervenção educacional junto destes alunos assenta no princípio de Ensino Estruturado do Modelo Teacch onde a organização dos recursos em sala de aula é indubitavelmente importante na organização dos espaços, estímulos visuais, rotinas e planos individuais de trabalho (Lobo, 1998). Também Peeters et al (1998) refere que a disposição da sala de aula, bem como todos os recursos que esta dispõe são fundamentais para o respeito das aprendizagens nos alunos com Perturbação do Espectro Autista.

O Ensino Estruturado inclui a utilização de uma rotina de trabalho, assim, a sala deverá ser um espaço com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas (armários, biombos, etc) de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças (Riviere, 1994, Ramos, 1997, Borges, Jordan e Marques 2000).

A articulação entre os diversos recursos quer materiais, quer humanos é fundamental para o êxito e respeito das aprendizagens destes alunos, pois a capacidade de articulação entre vários espaços em contexto escolar e contexto familiar, favorece as suas aprendizagens e a sua inclusão (Borges e Marques 2000, Rodrigues, 2003, Almeida, 2005, Sanches e Teodoro, 2006, Silva, 2008). É indubitavelmente importante que sejam realizadas várias reuniões entre os diversos técnicos e os pais, com vista a articulação de estratégias previamente definidas, troca de experiências, comunicação entre si e também para superar a frustração (Peetres, 1996).

Em suma, a necessidade da existência de uma equipa multidisciplinar na escola com o objectivo de fazer a articulação de todos os recursos existentes é suportada

pela bibliografia consultada e referida, indo ao encontro dos resultados apresentados nos questionários aplicados, verificando-se uma concordância plena.

As Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch são essencialmente um recurso pedagógico especializado, uma resposta educativa adequada utilizada pelas Escolas e Agrupamentos com vista à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008). É essencial contar com a colaboração da família, dos órgãos de gestão do agrupamento, dos docentes de educação especial, dos docentes do conselho de turma, com outros técnicos pertencentes ao agrupamento e com outros serviços ou instituições com os quais o Agrupamento estabeleça parcerias e protocolos (Marques, 2000).

Por último, no estudo apresentado procurou-se conhecer o grau de satisfação dos encarregados de educação face à inclusão dos alunos das Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch. Obtidos os resultados verificou-se uma concordância plena no que diz respeito à inclusão dos alunos das Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch no ensino regular das Escolas Básicas do 1ºCiclo.

Os pais inquiridos concordam plenamente na existência de uma inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autista das Unidades de Ensino Estruturado/Sala Teacch nas Escolas Básicas do 1ºCiclo, revelando assim um elevado grau de satisfação.

Deste modo concluiu-se que o objectivo principal deste trabalho de investigação, a Cultura de Escola é facilitadora à inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista, em escolas de 1ºCiclo do Ensino Básico, onde existam Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch, foi obtido com base nos resultados já apresentados e sustentados pela bibliografia consultada.

Assim sendo, atendendo à diversidade de alunos que hoje se encontram nas Escolas, só com a mudança na Cultura de Escola se torna facilitadora a Inclusão de todos e nomeadamente dos alunos com Perturbação do Espectro Autista. Segundo diversos autores (Borges e Marques 2000, Zêzere, 2002, Rodrigues, 2003, Almeida, 2005, Sanches e Teodoro, 2006 e 2007, Silva, 2008), a Educação Inclusiva depende da criação de climas favoráveis e climas socialmente positivos, onde a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, a organização de recursos e o

envolvimento de todos os intervenientes no processo inclusivo dos alunos se torna imprescindível para caminharmos lado a lado para a *INCLUSÃO*.

Cabe deste modo à escola organizar-se para a diferença, no sentido de dar resposta global e contextualizada, para atender às especificidades de cada criança.

Limitações

A Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista tem sido abordada por diversos autores, contudo a relevância dos resultados apresentados e sustentados pela bibliografia consultada e pelas diversas teorias, visam conhecer a Cultura de Escola no processo inclusivo destes alunos.

No entanto um dos principais objectivos desta investigação em educação é contribuir para que a Cultura de Escola favoreça todo o processo inclusivo dos alunos com Perturbação do Espectro Autista.

É de referir que algumas das limitações que devem ter sido tidas em consideração quanto à interpretação dos dados, é o facto da amostra ter sido escolhida por conveniência, sendo as conclusões representativas da população estudada que se confere ao Município de Lisboa. O facto da amostra em termos estatísticos ter sido reduzida, não se apresentou como solúvel, pois tratava-se da amostra possível no universo pretendido para o estudo.

Não obstante às limitações referidas, o presente trabalho de investigação contribuiu para um conhecimento da Cultura de Escola no processo Inclusivo dos alunos com Perturbação do Espectro Autista nas Escolas Básicas do 1º Ciclo com Unidades de Ensino Estruturado/Salas Teacch do Município de Lisboa.

Propostas Futuras

Este estudo de investigação permitirá que em investigações futuras, o facto de muitas outras variáveis existirem, serem estudadas dentro da Cultura de Escola como facilitadoras à Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista, uma vez que o campo educativo é passível de constante alteração. No que diz respeito à amostra com professores e pais, também esta poderá ser maior e abrangente ao concelho de Lisboa, por forma a tornar-se mais representativa, permitindo ter uma

visualização com maior dimensão da Cultura de Escola como facilitadora no processo inclusivo dos alunos com Perturbação do Espectro Autista, no 1º Ciclo.

Esperamos com esta investigação ter contribuído, para o conhecimento de como a Cultura de Escola influi no processo Inclusivo dos alunos com Perturbação do Espectro Autista, podendo dar resposta a crianças com esta problemática:

“Não sou só autista, também sou uma criança, um adolescente ou um adulto. Partilho das mesmas coisas que as crianças, adolescentes ou adultos a quem chamais normais. Gosto de brincar e de me divertir, gosto dos meus pais e das pessoas próximas, sinto-me satisfeito quando faço as coisas bem. É mais aquilo que partilhamos do que o que nos separa.”(p.12)

(Angel Riviere, 1996)

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1995). *Education for all: make it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial de Birmingham.

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la realidade*. In Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (2000). *Necessidades Especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais*. In Rodrigues D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, M. (2000). *(des) Equilíbrios familiares uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.

Almeida, A. (2005). *Interacção de crianças autistas como mundo digital: uma travessia de emoção e prazer*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Almeida, L. E. Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Lisboa: Psiquilibrios Edições.

Assumpção, J. (1991). *A família e o deficiente mental*. São Paulo: Paulinas.

Assumpção, J. (1997). *Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Lemos Editorial.

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Baptista et al (2002). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.

Baptista, J. (1999). *O sucesso entre o Local e o Global, perspectivas para o Séc. XXI*. In J. Barroso (Ed.). Lisboa: Educa.

Barbosa, A., Rosini, D., Pereira, A. (2007). *Atitudes parentais em relação à educação inclusiva*. Revista Brasileira: Campinas.

Barbosa, L. (2000). *Da Relação Educativa à Relação Pedagógica*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Baron-Cohen, S. (1993) *Understanding Other Minds – Perspectives from autism*, Oxford University Press.

Barroso, J. (1999). *A escola entre o Local e o Global, perspectivas para o Século XXI*. In J. Barroso (Ed.). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2004). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Bénard, C..A. (1995b). *20 anos de Educação Especial*. Revista Educação, 10.

Bénard, C..A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Revista Inovação: Vol. 9.

Bénard, C..A. (2003). *Comunicação no encontro sobre: Crianças e Jovens na Sociedade Portuguesa: do Ordenamento Jurídico à Prática Institucional*. Convento da Arrábida - 23 a 25 de Junho.

Bernardo, T., e Martin, C. (1993). *El niño y la niña autista*. In R. Bantista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiales*. Ediciones Aljibe: Málaga.

Bettelheim, B. (1987). *A fortaleza vazia*. São Paulo: Brasil Editora.

Boavida, J. (1991). *Filosofia do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Uma à introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M.; Shaw, L. (2000). “*Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School*”. Centre for Studies on Inclusive Education.

Borges, M. (2000). *Autismo- Um silêncio ruidoso. Perspectiva empírica sobre o Autismo no sistema regular de Ensino*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Bryman, A. e Cramer, D. (1992), *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS*, Oeiras: Celta Editora.

Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis, 40.

Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Carta de Luxemburgo (1996). Programa Hélios. 7 de Maio de 1996.

Carvalho, A., Onofre, C. (s/d). *Aprender a olhar para o outro: Inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. (2ª Edição revista). Porto: Porto Editora.

Dawson, G. e Adams, A. (1984). *Imitation and Social Responsiveness in Autistic Children*. *Journal of Abnormal Child Psychology*.

Declaração de Madrid (2002). *Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência*. 23 de Março de 2002.

Declaração de Salamanca (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Salamanca. Unesco.

Decreto-Lei 319/91. Diário da República. I Série, nº193 de 23 de Agosto de 1991.

Decreto-Lei 3/2008. Diário da República. I Série, nº7 de 7 de Janeiro de 2008.

Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas orientadoras.*

Documento elaborado pela equipa de Autismo da Região Centro do Hospital Pediátrico de Coimbra e Direcção Regional de Educação do Centro (s/d).

DSM-IV (1994). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.* Associação Psiquiátrica Americana.

DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.* 4ª Ed., Texto Revisto. Lisboa: Climepsi Editores.

Elgar, S. (1982). *Organização de uma escuela para niños autistas.* In L.Wing y M.P.Everard, *Autismo Infantil.* Madrid: Aspectos médicos y educativos Santillana.

Felgueiras, I. (1994). *As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?* Inovação, 1.

Fernandes, F. D. M. (1996). *Autismo Infantil: Repensando o enfoque fonoaudiológico, aspectos funcionais da comunicação.* São Paulo: Lovise.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da compreensão à realização.* Lisboa: Lusociência.

Frith, U.(1995). *Autismo: Hacia una explicación.* Madrid: Alianza Editorial.

Fuentes, J. (1992). *Autismo y necesidades educativas especiales.* Vitoria: Gobierno Basco.

Garcia, T. e Rodriguez, C. (1997). *A criança autista. Necessidades educativas Especiais.* Lisboa: Dinalivro.

- Gillberg, C. (1990). *Infantile autism diagnosis and treatment*. Acta Psychiat. Scand.
- Gervilla, A., Barrelas, M. Galante, R. e Martinez, I. M. (2001). *Família y Educación 1*. Málaga: Gráficas San Pancraccio, S. L.
- Gervilla, A. (2001). *Família y Educación 2*. Málaga: Gráficas San Pancraccio, S. L.
- Gomes, A. D. (1994). *Cultura: uma metáfora paradigmática no contexto organizacional*. Psicologia. IX (3).
- Gomes, C. (2007). *Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com transtornos do espectro autístico*. Universidade Federal de São Carlos. Brasil.
- Gonçalves, C. E. Miranda, C. (1993). *Envolvimento parental e Intervenção Precoce*. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho.
- Gould, Y.(1992). *Evaluacion: el papel del psicólogo*. In L. Wing y M.P.Everard, *Autismo infantil*. Aspectos médicos y e educativos. Santillana, Madrid.
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Edições Asa.
- Hair, J., Anderson,R., Tatham R., e Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*, N. Jersey, Prentice Hall.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo- estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto editora: Porto.
- Hill, M., Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.

Jangira, N. (1995). *Un nuevo planteamiento de la formación de lo profesorado*. Perspectivas,2.

Jesus, S. N. (1998). *Professor generalista e Escola Inclusiva. Dois conceitos enquadrados num modelo de organização de apoios educativos*. In Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Distribuidora Minerva.

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

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Júnior, F. e Pimentel, A. (2000). *Autismo Infantil*. Revista Brasileira Psiquiátrica: São Paulo.

Lampreia, C. (2007). *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Revista Estudos de Psicologia. Brasil: Porto Alegre.

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86. Diário da República, I Série, nº237 de 14 de Outubro de 1986

Lei nº 21/2008. Diário da República, I Série, nº21 de 12 de Maio de 2008

Leitão, F. (1998). *A Escola inclusiva. Da Integração à Inclusão: Mudanças Paradigmáticas. Apoios Educativos: Uma primeira avaliação*. In Comunicação VII Encontro Nacional de Educação Especial. Lisboa: 26 e 27 de Março. Auditório Torre do Tombo.

Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Rolo e Filhos II, S. A.

Lobo, C. (1998). *Perturbações do Espectro do Autismo: do conceito à intervenção*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Klin, A . (2006). *Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral*. Revista Brasileira de Psiquiatria.

Marouco, J. (2007). *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Editorial Quarteto.

Maurice, C. (1996). *Behavioural intervention for young children with autism*. Pro-ed Texas.

Mello, A. M. (2001). *Autismo – Guia Prático*. 2ª Edição. Brasília: Edições AMA.

Mesibov, G. e Howley, M. (2003). *Assessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders – Using the Teacch Programme to Help Inclusion*. Londres: David Fulton Publishers.

Mesibov, G., Schopler, E. E Hearsey, K. (1996). *Structured Teaching*. In E. Schopler e G. B. Mesibov. *Assessment and treatment of behavior problems in autism*. New York: Plenum Press.

Mielcent, C. (1997). *La méthode Teacch : son histoire, son implantation en France, ses Résultats*. Revue Réadaptation.

Morgado, J. (1999). *Política Educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”*. Revista Análise Psicológica 1 (XVII).

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Nascimento, A. (2008). *Liga Portuguesa de Deficientes Motores: De Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; de Centro de Recursos a Fundação*. Teses de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Apoio à Criança.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula -um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1996). *Necessidades Educativas Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Revista Inovação, Vol. 9.

Niza, S. (2004). *A acção de diferenciação pedagógica na gestão curricular*. Conselho Nacional de Educação.

Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Organização Mundial da Saúde (OMS) (1992). *CID-10 - Classificação Estatística Internacional de doenças e problemas relacionados com a Saúde*.

Pedrosa, S. (2006). *Tratamento e educação de crianças autistas e com perturbações da comunicação*. Lisboa: Associação Portuguesa para as perturbações do desenvolvimento e autismo.

Pereira, A. (2003). *SPSS guia prático de utilização análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, E. G. (1998). *Autismo : Do conceito à pessoa*. Secretariado Nacional para a Lisboa: Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências.

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.C. (2005). *Autismo, uma perturbação perversiva do desenvolvimento: a família e a escola face ao autismo*. Lisboa: Gailivro.

Peeters, T. (1996). *L'autisme: de la compréhension à l'intervention*. Dunod: Paris.

Peeters, et al (1998). *Autismo : entendimento teórico e intervenção educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica.

Perissinoto, J. (2003). *Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com Autismo*. Edições Pulso. Brasil: São Paulo.

Pestana, M., Nascimento, J. (2003) *Análise de dados para ciências sociais com a complementaridade do SPSS*, Lisboa: Edições Sílabo.

Porter, G. (1997). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Postic, M. (1991). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Prizant, B. (1983). *Language Acquisition and Communicative Behaviour in Autism: Toward and Understanding of the Whole of it*. Journal of Speech and Hearing Disorders.

Ramos, F. (1997). *Curso Técnico-Prático de Avaliação e Intervenção no Autismo*. (Programa Teacch- Dr. Eric Schopler). C. E. A.C. F. Lisboa.

Reis, E. (1993). *Análise factorial das componentes principais: um método de reduzir sem perder informação*, Lisboa, Giesta/ISCTE.

- Reis, E., Moreira, R. (1993). *Pesquisa de mercados*, Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, E.(2001). *Estatística multivariada aplicada*, Lisboa: Edições Sílabo.
- Ritvo, E.E.(1976) - *Autism: diagnosis, current research and management*. Spectrum Pub. Inc.
- Riviere, A.(1994). El desarrollo y la aducción del niño autista. In A. Marchesi, C. Coll e J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiais y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigues, D. (1994). *Necessidade e Dimensões da Formação Continua e professores de Educação Especial*. In Revista Integrar (Abril, Maio, Junho, Julho). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Rodrigues, D. (1995). *O conceito de Necessidades Educativas Especiais, Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial, nº 7. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S.Paulo: Summus Editorial.
- Roque, C.G. (2004). *O ensino do estudo do meio a crianças autistas: com base em metodologias TEACCH*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ruela, A. (2000). *O aluno na escola regular : a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ruivo, J. B. (1994). *A perspectiva ecológica na Avaliação da criança com necessidades Educativas Especiais e as suas famílias*. Inovação, 1.

Rutter, M. et al. (1991). *Autisme, une Réévaluation du concept et des Traitements*, trad.FR., Paris.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação à acção da Educação Inclusiva*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.

Sanches, I. Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.

Sanches, I. Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores do apoio educativo*. Revista da educação, 20. Universidade do Minho.

Schopler, E., Reichler, R., Lausing, M. (1980). *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmental Disable Children*. Baltimore: University Park Press.

Schopler, E. (1988). *Stratégies Educatives de L' Autisme*. Paris : Masson.

Schopler, E., Reichler, R., Hearsey, K. (1999). *Structured Teaching in the Teacch System*. New York: Plenum Press.

Schopler, E, Reichler, R.J, e Renner, B.R. (s./d.). *The Cildhood Autism. Rating Scale (Cras)*.

Secadas, C. (1999). *Autismo infantil: evaluación e intervención Psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.

Seron, J.M. e Aguilar, M., (1992). *Los alumnos com autismo o alteraciones graves de la personalidad.*, In Psicopedagogia de la comunicacion y el language. Gráficas Naciones, S:L.

Sigman, M. (1994). *What are the core deficits in autism?* In S. H. Broman e J. Garfman (Eds.) *A typical cognitive deficits in developmental disorders: Implication for function*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.

Silva, M. (2008). *Inclusão e Formação Docente*. Eccos. Revista Científica: São Paulo.

Silva, M. L. (2005). *Conhecimento Prático dos Professores: Concepção e Gestão das Actividades Curriculares em Contextos Inclusivos*. Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa.

Souza, A. (2001). *A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descontextualização financeira*. Revista Ibero-Americana de Educação.

Tantan, D. (1988). *Lifelong Eccentricity and Social Isolation II: Asperger's Syndrome or Schizoid Personality Disorder?* British Journal of Psychiatry.

Telmo, I.C. (1990). *A integração das crianças com autismo nos estabelecimentos de ensino regular: realidade ou mito*. Educação Especial e Reabilitação - Vol.I, n.º3. Lisboa.

Torres, Z. (2008). *A influência das práticas parentais educativas no desenvolvimento de perturbações da infância e adolescência*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.

Trevarthen, C. (1996). *Communicating and playing with an autistic child*. Em C.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Unesco (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação. Um desafio e uma visão*. Documento Conceptual.

Vayer, P. e Roncin, C. (1989). *Integração da criança na classe*. Lisboa: Editora Manole.

Vieira, F. D. e Pereira, M. C. (1996). *Se houvera quem me ensinara... A educação das pessoas com deficiência mental*. Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.

Wang, S. (1997). *Atendendo alunos com necessidades Especiais; equidade e acesso*. In Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Wing, L. (1981). *Asperger's syndrome. A clinical accoun*. Psychological Medicine, 11.

Wing, L.(1982). *Autismo Infantil*. Aspectos médicos y educativos. Madrid: Santillana.

Wing,L. (1998). *Aspects of Autism: Biological Research the National Autistic Society*, Alden Press Oxford.

Zabalda, M. (2000). *Educação, integração e cidadania: da autonomia do desenvolvimento curricular*. Comunicação realizada em Santa Maria da Feira.

Zêzere, P. (2002). *A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades*. Revista Analise psicológica. Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa.

ANEXOS