



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade  
em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**A Satisfação dos Pais de Alunos com PEA  
Relativamente à Escola que os Acolhe  
Agrupamento de Escolas de Escariz**

Sílvia Gonçalves Ferreira

Lisboa, Setembro de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade  
em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**A Satisfação dos pais de alunos com PEA  
relativamente à escola que os acolhe  
Agrupamento de Escolas de Escariz**

Sílvia Gonçalves Ferreira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na  
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a  
orientação da Professora Cristina Saraiva

Lisboa, Setembro de 2013

## Resumo

A inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma realidade em Portugal cujo sucesso envolve a parceria entre inúmeros intervenientes. A investigação encontrou a adesão de 16 famílias que revelaram a sua Satisfação em relação ao Agrupamento de Escolas (AE) de Escariz. O universo único de cada pai e de cada mãe, os mecanismos de defesa e proteção psíquica, as conquistas afetivas, angústias, desilusões e expectativas em relação ao percurso escolar dos filhos com PEA influenciam a relação escola/família, nomeadamente, a implementação de um ambiente inclusivo à luz do decreto-lei 3/2008. Ora o sentimento/atitude de Satisfação desenvolve-se a partir da grande decisão: a escolha da melhor escola para os filhos com PEA. Na verdade, ambicionámos identificar os fatores que influenciam essa Satisfação em relação ao AE de Escariz cuja Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA) desenvolve a sua intervenção pedagógica a partir do Modelo TEACCH. Atendendo à falta de instrumentos e escala de validade credível para o contexto português, construímos um questionário que foi aplicado aos pais dos alunos com PEA. A análise dos dados recolhidos conferiu a este estudo um carácter válido e pertinente complementado com a revisão bibliográfica. Comprovámos que as variáveis género; comunicação regular com a escola; progressos na autonomia; oferta escolar de uma equipa multidisciplinar especializada e as expectativas a médio-prazo dos pais de alunos com PEA influenciam a sua Satisfação. Relativamente à variável medida educativa, não verificámos diferenças significativas na Satisfação dos pais, pois a maioria desconhece a terminologia da medida o que nos faz acreditar que a inclusão escolar, a manifestação positiva do educando em relação à escola e os seus progressos académicos e sociais testemunham a eficácia da intervenção especializada, estruturada e diferenciada. Sintetizamos que a maioria dos pais/mães dos alunos com PEA manifestou-se Muito Satisfeita com o AE de Escariz considerando-o uma escola inclusiva e a melhor opção educativa para o seu filho(a). É importante **Sentir para Incluir**, pois a inclusão é um exercício de cidadania. Dando voz à família, evocámos a importância da sua Satisfação e desenhamos uma investigação – ação junto do AE de Escariz para melhorar a qualidade do ensino junto dos alunos com PEA.

**Palavras – Chave:** PEA; Expectativa; Inclusão; Intervenção; Satisfação dos pais

## **Abstract**

The inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) is a reality in Portugal whose success involves a partnership between many actors. The investigation found the membership of 16 families revealed their satisfaction regarding the Schools Group (AE) of Escariz . The unique world of each parent and each parent, defense mechanisms and psychic protection, achievements affective, anxiety, disappointment and expectations in relation to the educational background of the children with ASD influence over school / family, namely , the implementation of a inclusive environment in the light of decree-Law 3/2008 . Now the feeling / attitude of satisfaction develops from the big decision: choosing the best school for children with ASD. Indeed, we aspire to identify the factors that influence this satisfaction in relation to AE Escariz whose Structured Teaching Unit for the Education of Students with autism spectrum disorder (UEEA) develops its pedagogical intervention from the TEACCH model. Given the lack of instruments and credible validity scale for the Portuguese context, we constructed a questionnaire that was administered to parents of students with ASD. The analysis of the data collected in this study gave a valid character and supplemented with relevant literature review. We have confirmed that the variables gender, regular communication with the school, progress in autonomy; school offer a specialized multidisciplinary team and the medium - term expectations of parents of students with ASD influence their satisfaction. Regarding the variable educational measure, not noticed significant differences in parental satisfaction , as most know the terminology of the measure which makes us believe that the school inclusion, positive manifestation of the student toward school and their academic progress and social witness the effectiveness of the intervention specialist , structured and differentiated. Synthesized that most fathers / mothers of students with ASD manifested Very Satisfied with AE Escariz considering it an inclusive school and the best educational option for your child (a). Feeling is important to include, inclusiveness is an exercise of citizenship. Giving voice to family evokes the importance of your satisfaction and designed a research - action with the AE Escariz to improve the quality of teaching with students with ASD.

**Keys - Words:** PEA; expectation; Inclusion; Intervention; satisfaction of parents.

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho

Às minhas filhas

Bruna Júnior e Ana Rita Júnior

Por ter encontrado

Em cada sorriso

Toda a minha força.

Um bem-haja a todos os meus alunos com PEA da UEEA do Agrupamento de Escolas de Escariz e a todos os que promoveram o seu desenvolvimento cognitivo e emocional e, sobretudo, acreditaram nas suas capacidades, nunca desistiram e aplaudiram os avanços.

Um bem-haja a todos os pais de crianças com PEA que tive o privilégio de conhecer, a todos os professores responsáveis pela implementação e concretização de cada PEI e a todas as políticas de inclusão benéficas para a educação das crianças com PEA.

Com profunda Saudade, dedico a meu pai d'ouro Domingos Ferreira que me ofereceu

A palavra certa

O gesto certo

No momento certo.

## **Agradecimentos**

Agradeço...

A todos os que contribuíram para a realização deste projeto de Investigação; sem a sua preciosa colaboração nada teria sido possível. O meu agradecimento especial à orientadora do projeto, Dra. Cristina Saraiva, pela sua coordenação e supervisão científica que tornaram viável a concretização deste trabalho.

A todos os professores do curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor – do ISCIA e João de Deus.

A todos aqueles que me incentivaram dando-me força para continuar uma vez que o cansaço físico começou a instalar-se à medida que o curso foi decorrendo.

Às colegas do departamento de Educação Especial do AE de Escariz pela amizade partilhada inclusive, ao diretor António Garcia.

Às colegas do curso de mestrado, em especial Sandra Marisa Azevedo, pelo companheirismo, ajuda, apoio prestado, disponibilidade e boa disposição em todos os momentos que partilhei da sua companhia.

À minha mãe Rosa Júnior, à minha irmã Cecília Júnior e ao meu cunhado Luís Loureiro, afilhado Diogo Júnior e Sara Júnior - É muito difícil em palavras expressar toda a minha gratidão e carinho pela minha família.

Ao meu marido Paulo Pais por ter encontrado tempo, paciência e carinho nos momentos necessários para me auxiliar na interpretação dos dados obtidos pelo Questionário e por me ter dado a força anímica para persistir na difícil concretização deste projeto. Obrigado por fazeres parte da minha vida.

Aos pais das crianças com PEA que acolheram o meu pedido dando voz a este desafio que contribuirá para a reflexão da intervenção educativa junto da PEA em Portugal.

**A todos:**

**Muito obrigado.**

**Conquistaram um lugar eterno no meu coração!**

## **Siglas e Abreviaturas**

ABA – Applied Behavior Analysis

ADIR – Autism Diagnostic Interview Revised

ADOS - Autism Diagnostic Observation Schedule

AE – Agrupamento de Escolas

APA - Associação Psiquiátrica Americana

AVD – Atividade da Vida Diária

CARS – Childhood Autism Rating Scale

CEI – Currículo específico Individual

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

EBR – Entrevista Baseada nas Rotinas

DC – Défice Cognitivo

DSM -IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

QdV – Qualidade de Vida

ME – Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PECS – Picture Exchange Communication System

PEI – Programa Educativo Individual

PEP-R – Psycho-educational Profile – Revised

PGD – Perturbação Global do Desenvolvimento

SAAC – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

SNC - Sistema Nervoso Central

SXF – Síndrome do X-Frágil

TCS – Treino de Competências Sociais

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TF – Terapia da Fala

TO – Terapia Ocupacional

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Crianças com Autismo

## Índice

Resumo .....	III
Abstract .....	IV
Dedicatória .....	V
Agradecimentos .....	VI
Siglas e Abreviaturas .....	VII
Introdução.....	15
PARTE I - Um olhar holístico sobre o mundo da PEA.....	19
Capítulo 1 - A Criança com PEA.....	20
1.1. Perspetiva histórica da PEA .....	21
1.2. A Tríade de incapacidades na PEA.....	22
1.3. Descrição da PEA .....	23
1.4. Diagnosticar, avaliar e intervir na PEA.....	24
1.5. Prevalência da PEA em Portugal.....	30
1.5.1. Causas da PEA.....	33
1.6. O Espectro de Autismo .....	34
1.7. As Comorbilidades na PEA .....	36
Capítulo 2 - A PEA e os Pais .....	38
2.1. Compreender os Pais dos alunos com PEA .....	39
2.1.1. O Impacto Emocional na Família .....	39
2.1.2. Ciclos de Vida da Família .....	43
2.2. O Medo do Futuro .....	46
2.3. O Papel da Família no Desenvolvimento da Criança.....	46
2.3.1. A inclusão da família na escola.....	47
2.3.2. Os direitos dos Pais de crianças com NEE .....	47
2.4. Estratégias de Intervenção para a Família de Crianças com PEA.....	50
2.5. Testemunhos de Pais na Literatura .....	52
Capítulo 3 - O Momento da Escolha e da Grande Decisão.....	53
3.1. Critérios de seleção da nova escola .....	54
3.2. Do Decreto-Lei n.º 3/2008 à Inclusão: Acolher na escola o aluno com PEA.....	57
3.2.1. Unidades de Ensino Estruturado (UEEA).....	63
3.3. As metodologias de intervenção.....	65

3.3.1. Modelo DIR - Floortime .....	65
3.3.2. Metodologia ABA - Intervenção cognitivo comportamental.....	66
3.3.3. Metodologia Teacch – Intervenção cognitivo comportamental .....	67
3.4. Intervenção: abordagem interdisciplinar .....	69
3.5. Intervenção mediada pelos pares: os tutores .....	76
3.6. Intervenção terapêutica alternativa e complementar.....	77
3.6.1. Musicoterapia .....	77
3.6.2. Balneoterapia/ Hidroterapia.....	79
3.6.3. Estimulação multi-sensorial - Sala Snoezelen.....	80
3.6.4. Terapia Assistida com Animais (TAA) .....	81
3.6.5. Tratamentos biomédicos ou biológicos para a PEA .....	82
3.6.6. Tratamento farmacológico .....	83
Capítulo 4 - Intervenção Educativa no AE de Escariz .....	84
4.1. Caracterização do AE de Escariz .....	85
4.1.1. Missão da Unidade Orgânica.....	87
4.1.2. Metas e Estratégias .....	88
4.2. Ações de sensibilização dinamizadas pelo Departamento de Educação Especial no AE de Escariz (2010/2011 a 2012/13).....	89
4.3. Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA (UEEA).....	91
4.3.1. Estruturação Física: as 7 áreas da UEEA Escariz.....	94
4.3.2. Horário Individual de Trabalho .....	102
4.3.3. Planos de trabalho .....	102
4.4. O Sistema aumentativo e alternativo de comunicação de Escariz/ Tecnologias de apoio .....	103
4.4.1. O Sistema de intercâmbio de imagens - PECS .....	106
4.5. Currículo escolar dos alunos com PEA do AE de Escariz.....	108
4.5.1. A rotina escolar.....	117
Capítulo 5 - Escola Inclusiva Contemporânea.....	118
5.1. A Inclusão: responsabilidade/ transformação da escola .....	119
5.2. Suporte legislativo: Decreto-Lei n.º3/ 2008 de 07 de janeiro.....	123
Capítulo 6 - O Caminho do Sucesso.....	125
6.1. A Caminho de uma Escola de Sucesso.....	126

6.2. A Liderança: modelo de Direção e Administração Escolar.....	128
6.2.1. A autonomia das escolas .....	129
6.3. Caminhando... com os Professores .....	130
6.4. Caminhando... com os Pais .....	132
6.5. Caminhando ... Juntos: a aliança terapêutica.....	133
Capítulo 7 - A Satisfação dos Pais: Relação Família / Escola.....	135
7.1. Noção de Satisfação .....	136
7.2. A Satisfação e o Ciclo Motivacional.....	139
7.3. A Satisfação e a Qualidade de Vida das Famílias .....	140
7.4. As expetativas dos pais de crianças com PEA: expetativa vs o expectável.....	142
Capítulo 8 - O Envolvimento Parental .....	144
8.1. A parceria na intervenção educativa.....	145
8.1.1. O caminho para promover o envolvimento parental .....	146
8.1.2. Abordagem Sistémica da Família.....	151
8.2. A importância das Associações de Pais .....	154
Capítulo 9 - O Caminho da Mudança .....	156
9.1. Caminhando ... com os Pais dos alunos com PEA.....	157
9.2. O Cabo da Boa Esperança na relação entre Pais e Escola .....	159
9.3. Os Adamastores na relação entre Pais e Escola.....	161
9.4. Estratégias da escola para a promoção do envolvimento parental .....	162
9.4.1. Livros de Ligação Diários .....	164
9.5. A Caminho da meta: Incluir .....	165
PARTE II - Enquadramento Empírico.....	169
Capítulo 1 - Metodologia da Investigação .....	170
1. Orientação metodológica: Investigação - Ação.....	171
2. Problema de investigação: As Questões de Investigação .....	173
3. Objetivos do estudo – Geral e Específico .....	174
4. Formulação de hipóteses .....	174
5. Tipo de estudo.....	176
6. Definição e caracterização da população - universo vs amostra .....	177
7. Instrumento de recolha de dados .....	177
8. Tratamento de dados .....	179

9. Cronograma da atividade de investigação.....	180
Capítulo 2 - Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	181
2.1. Apresentação e análise dos resultados .....	182
Conclusão.....	215
Considerações Éticas .....	223
Limitações do Estudo.....	223
Linhas de Intervenção Futura .....	224
Investigação – Ação.....	225
Referências Bibliográficas.....	230
Apêndices.....	242

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos da amostra em função do gênero .....	183
Gráficos 2 e 2' - Distribuição dos sujeitos da amostra em função da idade .....	183
Gráfico 3 - Distribuição da amostra em função do estado civil.....	184
Gráficos 4 e 4' - Preenchimento das medidas educativas do educando.....	185
Gráficos 5 e 5' - A escola do AE de Escariz promove a inclusão do educando com PEA.....	189
Gráficos 6 e 6' - Satisfação das expectativas dos pais por parte da escola em relação à aprendizagem do educando.....	190
Gráficos 7 e 7' - Reconhecimento por parte da escola da importância do trabalho pedagógico desenvolvido em casa na educação do filho(a) .....	191
Gráficos 8 e 8' - Satisfação com a intervenção educativa pedagógica e científica implementada junto do educando.....	192
Gráficos 9 e 9' - Conhecimento da rotina escolar do educando.....	193
Gráficos 10 e 10' - A escola informa com regularidade os progressos escolares do educando .....	194
Gráficos 11 e 11' - Participação ativa na elaboração do PEI do educando.....	195
Gráficos 12 e 12' - Procura de conselhos/ajuda relativamente à educação do educando.....	196
Gráficos 13 e 13' - Sugestão por parte dos pais de atividades e iniciativas que promovam o desenvolvimento do educando na escola.....	197
Gráficos 14 e 14' - Responsabilidade da escola pelas dificuldades (acadêmicas e sociais) do educando .....	198
Gráficos 15 e 15' - Satisfação com a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o educando.....	199

Gráficos 16 e 16' - Satisfação com os progressos na autonomia do educando desde que este frequenta o AE de Escariz.....	200
Gráficos 17 e 17' - Satisfação com os progressos na área da comunicação do educando e relacionamentos interpessoais desde que frequenta o AE de Escariz.....	201
Gráficos 18 e 18' - Satisfação com os progressos na área do educando desde que frequenta o AE de Escariz.....	202
Gráfico 19 e 19' - O educando gosta de frequentar a escola do AE de Escariz.....	203
Gráficos 20 e 20' - Adoção de uma boa relação com a escola .....	204
Gráficos 21 e 21' - Satisfação com as atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa .....	205
Gráficos 22 e 22' - Disponibilidade e interesse da Direção da escola para comunicar com os pais sobre as NEEs do educando.....	206
Gráficos 23 e 23' - Satisfação com a intervenção, orientação e supervisão da Direção da escola em relação aos recursos educativos disponibilizados para o educando .....	207
Gráficos 24 e 24' - A escola do AE de Escariz foi a melhor opção educativa para o educando .....	208
Gráficos 25 e 25' - Arrependimento pela matrícula do educando .....	209
Gráficos 26 e 26' - Preocupação da escola em conhecer o grau de satisfação dos pais/mães em relação ao seu funcionamento com o objetivo de promover a qualidade de um ensino justo para o educando .....	210
Gráficos 27 e 27' - Satisfação global em relação à escola do educando.....	211
Gráficos 28 e 28' - Tomada de posição sobre a opção de escolha do AE de Escariz para acolher o educando.....	212

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Critérios de diagnóstico para o distúrbio autista (299.00).....	27
Tabela 2- Características específicas de cada PEA .....	35
Tabela 3 - Estádios do ciclo de vida da família .....	44
Tabela 4 - Apoio ao funcionamento de Unidades de apoio especializado - lista de verificação .....	64
Tabela 5 - Distribuição dos alunos por ciclos.....	86
Tabela 6 - Distribuição do pessoal docente .....	86
Tabela 7 - Metas e estratégias do AE de Escariz.....	89
Tabela 8 - Cronograma da atividade de investigação.....	180
Tabela 9 - Distribuição dos sujeitos da amostra em função do género.....	182
Tabela 10 - Distribuição dos sujeitos da amostra em função da idade .....	183
Tabela 11 - Distribuição da amostra em função do estado civil .....	184
Tabela 12 - Preenchimento das medidas educativas do educando.....	185
Tabela 13 - Distribuição das medidas educativas pelos alunos com PEA do JI .....	186

Tabela 14 - Distribuição das medidas educativas pelos alunos com PEA do 1º ciclo .....	186
Tabela 15 - Distribuição das medidas educativas pelos alunos com PEA do 2º ciclo .....	187
Tabela 16 - Distribuição das medidas educativas pelos alunos com PEA do 3º ciclo .....	187
Tabela 17- Distribuição dos serviços especializados e sociais dos alunos com PEA.....	188
Tabela 20 - Satisfação das expectativas dos pais por parte da escola em relação à aprendizagem do educando.....	190
Tabela 21 - Reconhecimento por parte da escola da importância do trabalho pedagógico desenvolvido em casa na educação do filho(a) .....	191
Tabela 22 - Satisfação com a intervenção educativa pedagógica e científica implementada junto do educando .....	192
Tabela 23 - Conhecimento da rotina escolar do educando .....	193
Tabela 24 - A escola informa com regularidade os progressos escolares do educando .....	194
Tabela 25 - Participação ativa na elaboração do PEI do educando.....	195
Tabela 26 - Procura de conselhos/ajuda relativamente à educação do educando .....	196
Tabela 27 - Sugestão por parte dos pais de atividades e iniciativas que promovam o desenvolvimento do educando na escola.....	197
Tabela 28 - Responsabilidade da escola pelas dificuldades (académicas e sociais) do educando .....	198
Tabela 29 - Satisfação com a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o educando.....	199
Tabela 30 - Satisfação com os progressos na autonomia do educando desde que este frequenta o AE de Escariz.....	200
Tabela 31 - Satisfação com os progressos na área da comunicação do educando e relacionamentos interpessoais desde que frequenta o AE de Escariz.....	201
Tabela 32 - Satisfação com os progressos na área académica do educando desde que frequenta o AE de Escariz.....	202
Tabela 34 - Adoção de uma boa relação com a escola .....	204
Tabela 35 - Satisfação com as atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa.....	205
Tabela 36 - Disponibilidade e interesse da Direção da escola para comunicar com os Pais sobre as NEEs do educando .....	206
Tabela 37- Satisfação com a intervenção, orientação e supervisão da Direção da escola em relação aos recursos educativos disponibilizados para o educando.....	207
Tabela 38 - A escola do AE de Escariz foi a melhor opção educativa para o educando .....	208
Tabela 39 - Arrependimento pela matrícula do educando.....	209
Tabela 40 - Preocupação da escola em conhecer o grau de satisfação dos pais/mães em relação ao seu funcionamento com o objetivo de promover a qualidade de um ensino justo para o educando .....	210
Tabela 41 - Satisfação global em relação à escola do educando.....	211
Tabela 42 - Tomada de posição sobre a opção de escolha do AE de Escariz para acolher o educando .....	212

## Índice de figuras

Figura 1- Comportamentos do indivíduo com PEA .....	25
Figura 2 - Ciclo de sofrimento e dor - padrão típico .....	41
Figura 3 - Piscina municipal de Escariz.....	80
Figura 4 - Sala Snoezelen da UEEA do AE de Escariz.....	81
Figura 5 - Localização geográfica de Escariz .....	85
Figura 6 - UEEA do AE de Escariz.....	93
Figura 7 - Planta da UEEA do AE de Escariz .....	94
Figura 8 - Área da Reunião da UEEA do AE de Escariz.....	95
Figura 9 - Painel espaciotemporal e registo de presenças explorados na Reunião.....	96
Figura 10 - Área de Transição: Horário com símbolos Pecs, fotografias e palavras.....	97
Figura 11 - Área de Aprender: Trabalho 1:1 .....	98
Figura 12 - Gabinete de Trabalho Individual: Autonomia.....	98
Figura 13 - Pormenores do gabinete de Trabalho autónomo .....	99
Figura 14 - Exemplo de um momento na Área de Brincar.....	100
Figura 15 - Área do Computador .....	101
Figura 16 - Exemplo de um Plano de Trabalho Individual com símbolos e palavras.....	103
Figura 17 - Aluno ajuda o colega a explorar o Go Talk 32 na pastelaria de Escariz.....	105
Figura 18 - Exemplo de um pedido de um aluno da UEEA de Escariz no Bufete .....	107
Figura 19 - Exemplo de um dos percursos pedestres semanais .....	113
Figura 20 - Modelo de inclusão progressiva .....	121
Figura 21 - Estrela de Ginger.....	134
Figura 22 - Ciclo motivacional .....	139
Figura 23 - Modelo de ecologia de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.....	152
Figura 24 - Enquadramento conceptual do sistema familiar .....	154

## Introdução

---



“ Esta é a estrada, nós somos os condutores”.  
(José Luís Peixoto, 2013. VISÃO 1045, de 14 de março)

Maurice J. E. e outros (2000) criam uma imagem simbólica do mundo a alta velocidade onde os pais nunca podem tirar as mãos do volante, os pés dos pedais ou os olhos da estrada. A sociedade atual caminha para um espaço e um tempo inovador e revolucionário que promove a reflexão sobre o papel da Escola de Hoje relativamente ao envolvimento dos pais, nomeadamente, dos pais das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Esta dissertação apresenta um estudo, essencialmente, centrado nos fatores de Satisfação auscultando a opinião junto dos pais de alunos com PEA do AE de Escariz.

Na verdade, a Satisfação dos pais de crianças com PEA relativamente à escola revela-se demasiado importante para o desenvolvimento psicossocial dos seus educandos. De facto, não podemos compreender os nossos alunos com PEA sem conhecermos as suas famílias, pois são estas que se encontram num papel central e se deparam diariamente com grandes dificuldades. Na opinião de Walberg (2007), a Satisfação dos pais é uma medida importante do sucesso das escolas. Na verdade, os pais devem assumir o direito e o dever de orientar e supervisionar a educação dos seus filhos.

É crucial esta tomada de consciência por parte da sociedade para que se promova uma atitude crítica de responsabilização em relação à conduta profissional das partes intervenientes no processo de ensino - aprendizagem das crianças com PEA.

Ora, como afirma Maria Emília Brederode Santos, membro do Conselho Nacional de Educação e diretora da Revista Noesis (2012) a atual realidade portuguesa caracteriza-se pela heterogeneidade que envolve o sistema educativo, o que nos faz apreender que não existe «a escola» mas «as escolas», uma vez que o meio pode beneficiar ou prejudicar a dinamização e concretização do verdadeiro papel das escolas. No seu entender, a escola deve criar respostas estabelecendo pontes com as famílias.

Na perspectiva de Santos (1998), a escola tem de estar atenta diante do mundo em mudança. A mesma autora menciona a urgência de uma intervenção para se evitar que a escola continue fechada sobre si mesma e construa pontes para o futuro. Apesar dos obstáculos culturais à mudança, verificamos que atualmente, a escola não se tem afastado ou demonstrado indiferença perante as NEEs das crianças, todavia acreditamos que esta só fomentará a verdadeira inclusão, se todos os agentes educativos, professores, alunos, pais, técnicos, entre outros, se dedicarem a uma reflexão crítica sobre a responsabilidade da sua intervenção individual e coletiva.

A investigação realizada sobre o tema «A Satisfação dos Pais de Alunos com PEA Relativamente à Escola que os Acolhe - AE de Escariz» foi ao encontro da opinião de Nielsen (1999) que defende a importância dos pais se envolverem no processo de inclusão das suas crianças para que estas tenham uma experiência educativa compensadora.

Aceitando o desafio, deparámo-nos com um campo aberto para pesquisa uma vez que existem poucos trabalhos científicos que avaliem os efeitos da Satisfação dos pais dadas as dificuldades metodológicas de uma tal pesquisa. Jean Simon (1991) interroga-se se dum ponto de vista moral se pode constituir um grupo de fiscalização de pais.

Na verdade, pretendemos respirar a realidade escolar e encontrar caminhos facilitadores que promovam a participação parental. Encontramos ainda docentes a defrontarem-se e a adaptarem-se à recente doutrina da escola inclusiva. Na perspectiva de Seco (2002), torna-se imprescindível que estes caminhem ao encontro da descoberta de uma personalidade profissional que deve ser apreendida num contexto sistémico. Seguindo o mesmo raciocínio, defendemos que os órgãos hierarquicamente superiores devem promover a satisfação profissional dos professores, desenvolvendo estratégias específicas para a formação inicial e contínua.

A caminho de uma intervenção educativa adequada aos alunos com PEA, defendemos, perentoriamente, a adoção por parte da escola de uma abordagem sistémica da família segundo o modelo da Teoria geral dos Sistemas de L. von Bertalanffy. Na verdade, entendemos ser imprescindível que a escola conheça os ciclos de vida familiar, para que implemente e fundamente esse saber na promoção do sucesso da sua intervenção pedagógico-social, moldando-a sempre à situação familiar da criança com NEEs.

No contexto de uma intervenção profissional qualificada conceber-se-á, indubitavelmente, o desenvolvimento cognitivo e o enriquecimento pessoal da criança com PEA. Realçamos que o papel da família desenha-se de cariz importantíssimo no

desenvolvimento cognitivo-emocional da criança, pois as práticas familiares constituem o primeiro momento de socialização da criança, a sua primeira instituição educativa.

Na altura da escolarização das crianças com PEA, não há lugar para troca de papéis, os pais não perdem o seu lugar de relevo, pelo contrário, continuam a ocupá-lo mas observa-se uma abertura de espaço a ocupar pela escola no processo de socialização da criança, no seu desenvolvimento cognitivo e enriquecimento pessoal, social e emocional.

Este projeto tem a pretensão de fundamentar legalmente, observar, examinar, investigar, clarificar, descobrir e criar caminhos no universo do envolvimento, participação e Satisfação dos pais de crianças com PEA na Escola de Hoje. Ora, a inclusão escolar representa o primeiro passo da longa caminhada que visa ajudar estas crianças e as suas famílias a atenuar muitas das necessidades com que se debatem constantemente. Mas, não construamos castelos no ar! Defendemos que só a parceria, a aliança terapêutica entre os pais e a escola pode realmente assegurar a efetiva inclusão de pais e filhos e promover a autonomia, o rendimento académico e o desenvolvimento emocional e social das crianças com PEA. Sabemos, porém, que os adamastores podem aterrorizar e destruir uma boa colaboração entre os pais e a escola criando um sentimento de Insatisfação.

Mediante o contexto apresentado, pretendemos com este projeto de investigação - ação, efetuar um estudo que visa auscultar a Satisfação dos pais de crianças com PEA em relação à escola que os filhos frequentam, mais precisamente, o AE de Escariz.

Trata-se de um tema recente mas deveras interessante na medida em que profissionalmente respiramos o clima presente na Escola de Hoje e ambicionávamos, de forma expectante, pela oportunidade de aprofundarmos os nossos conhecimentos e refletir sobre a realidade da relação família/escola do ponto de vista da Satisfação dos pais de alunos com PEA. Notamos que há inúmeros estudos sobre a inclusão de alunos com NEE e a percepção dos professores sobre essa inclusão contudo verifica-se uma grande lacuna relativamente às famílias dos alunos com PEA. Diante deste contexto adverso mas desafiador, pretendemos descobrir e compreender a perspetiva dos pais em relação ao papel de intervenção pedagógica da escola tendo em conta os seus diferentes percursos pessoais.

Assim, expusemos o nosso trabalho em dois momentos fundamentais. No primeiro momento, efetivámos uma breve e sintética abordagem teórica sobre a PEA caracterizando-a de forma sumária. Destacámos conceitos e modelos de Satisfação parental, nomeadamente, de pais de crianças com PEA abordando em simultâneo, e de forma

complementar, o conceito de Escola Inclusiva, a responsabilidade da escola neste domínio, para se apreender a real participação dos pais; os seus direitos e deveres enquanto figuras primárias na socialização da criança; os obstáculos e estratégias que prejudicam ou beneficiam o seu envolvimento parental e determinam a sua Satisfação. A segunda parte refere a metodologia, os procedimentos utilizados na construção e distribuição dos questionários, os objetivos e referências utilizadas, procedendo depois a uma análise e discussão dos resultados obtidos, tirando as respetivas conclusões. Note-se que os pais foram convidados a participar neste estudo respondendo aos questionários de forma confidencial. Da reflexão cuidaremos em reforçar a atuação e propor linhas de intervenção junto dos intervenientes do processo educativo, construindo uma nova consciência pessoal indissociável do coletivo.

Acreditamos que este trabalho poderá contribuir para que se assumam a importância de medir a Satisfação parental dos alunos com PEA na escola de hoje e que a intervenção educativa se abra para o envolvimento das famílias. Pensamos que a Escola tem uma missão importantíssima a cumprir relativamente à inclusão, parceria e Satisfação dos pais dos nossos alunos com PEA em prol do desenvolvimento global dos mesmos.

Eis a razão do nosso projeto: um olhar holístico que nos leve a compreender os fatores inerentes à Satisfação dos pais de crianças com PEA em relação ao AE de Escariz. Os pais devem identificar-se com a identidade da escola, reconstruindo-a todos os dias: enriquecendo-a com o seu vínculo de confiança e responsabilização. A trajetória da escolarização de uma criança com PEA provoca mudanças no desenvolvimento do aluno quer a nível da autonomia, dos resultados académicos, da socialização mas sobretudo na relação dos pais com o filho-aluno e, por conseguinte, na relação escola/família/comunidade.

## **PARTE I - Um olhar holístico sobre o mundo da PEA**

---



## Capítulo 1 - A Criança com PEA

---



### *1.1. Perspetiva histórica da PEA*

Apesar de todas as conjeturas históricas, não encontramos, antes do séc.XX, publicações sobre o Autismo. A 1.ª definição surge em 1943 nos EUA com Leo Kanner, um pedopsiquiatra austríaco que apresenta o artigo “ Autistic disturbance of affective contact” (Distúrbio Autístico do Contacto Afetivo) na revista *Nervous Children*. Ora, este cientista contribuiu de forma significativa para a descrição de alguns traços comuns num grupo de 11 crianças com alterações comportamentais marcadas e que se distinguiam pelo seu isolamento social extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice, denominando-as de "autistas". Segundo Lima (2012:1), Kanner realçou a presença das seguintes características:

- Incapacidade de relacionamento com os outros
- Falha no uso da linguagem;
- Desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira
- Ansiedade (medos desapropriados de coisas comuns);
- Excitação fácil com determinados objetos ou tópicos.

Kanner apontou ainda a presença da capacidade de memorização mecânica; a expressão inteligente e ausente, o mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva; a hipersensibilidade aos estímulos; a relação estranha e obsessiva com objetos; a ecolália, "fala de papagaio", a linguagem extremamente literal, uso estranho da negativa, inversão pronominal e outras perturbações da linguagem.

Em 1944, um ano depois de Kanner ter publicado o seu artigo, Hans Asperger, um pediatra austríaco, escreve um artigo, em alemão "Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter" (Psicopatologia Autística da Infância). A sintomatologia manifestada num grupo de rapazes é idêntica à dos quadros autistas de Kanner. Importa salientar que nenhum autor conhecia a obra do outro.

Hans Asperger apresenta a Asperger syndrome que se distingue do autismo de Kanner por contemplar comportamentos ligeiramente diferentes, nomeadamente:

- Contacto social inapropriado com comunicação peculiar;
- Criação de palavras originais;
- Pobreza de expressões faciais e de gestos;
- Presença de movimentos estereotipados;
- Inteligência normal ou acima da média.

Pereira (1999) salienta que ambos apontam a existência de uma “perturbação de contacto” de natureza sócio-afetiva; ambos enfatizavam aspetos particulares e dificuldades no desenvolvimento e adaptações sociais, e ambos prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspetos, por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo.

Em 1979, as investigações de Lorna Wing e Judith Gould realizada junto de 35.000 crianças deram contributos importantes à compreensão do autismo, pois, segundo Coleta (2012), estas autoras realçaram o facto da tríade de alterações, isto é a linguagem, a comunicação e a emocionalidade, serem apenas uma parte do todo, que tem subjacente um problema comum: uma alteração do desenvolvimento. Neste contexto, surge pela primeira vez o conceito de “Spectrum” e a expressão “**Espectro do Autismo**”.

### *1.2. A Tríade de incapacidades na PEA*

Não há duas pessoas com PEA iguais: cada pessoa com PEA tem as suas próprias características e personalidade, para além das possibilidades de desenvolvimento, autonomia e adaptação próprias de qualquer ser humano. Os estudos de Wing em 1979 apresentam a tríade de incapacidades no autismo que se manifesta em três domínios reiterados mais tarde pelo DSM-IV-TR:

- Social;
- Linguagem e Comunicação;
- Pensamento e Comportamento.

Em 1980 definiram-se os primeiros critérios de diagnóstico com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III). Os anos foram decorrendo e atualmente a

DSM-IV-TR apresenta a PEA como uma Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD) caracterizada por um défice global em três áreas de desenvolvimento:

- Interação Social
- Comunicação
- Comportamento

### 1.3. Descrição da PEA

Coleta (2012) caracteriza o Autismo pela incapacidade das crianças com esta síndrome estabelecerem relações sociais adequadas com as pessoas, algumas desde o nascimento, outras posteriormente, desenvolvendo défices significativos. De facto, o autismo é uma disfunção no desenvolvimento cerebral que tendo origem na infância, persiste ao longo de toda a vida e pode dar origem a uma grande variedade de expressões clínicas.

Marques (2000:25) socorre-se da opinião de Kanner e Asperger e apresenta o Autismo como “...condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio”.

O autismo é “... uma perturbação do desenvolvimento que afecta muitos aspectos de como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências. As crianças com autismo não apresentam o desejo natural de contacto social. A atenção e o reconhecimento dos outros não é igualmente importante.” (Marques, 2000: 15)

Na verdade, o termo “autismo” provém de duas palavras gregas - “Autos”, que significa “próprio”, “eu” e “Ismo”, que implica uma “orientação ou estado”. Assim, o autismo pode ser definido como a condição da pessoa que aparenta estar absorvida em si mesma (Marques, 2000: 25)

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

A Sociedade Americana de Autismo (Autism Society of America) Los Angeles, define Autismo como uma desordem desenvolvimental vitalícia com perturbação em competências físicas, sociais e de linguagem (Gillinghan, 1995).

O Autismo resulta de uma perturbação no desenvolvimento do Sistema Nervoso, com início anterior ao nascimento, que afeta o funcionamento cerebral em diferentes áreas. Na verdade, o Autismo aparece durante a primeira infância e no início da segunda infância, aproximadamente antes dos 7 anos de idade.

Ozonoff, Rogers & Hendren (2003: 212) referem que “ o autismo é uma síndrome ou conjunto de múltiplos sintomas que tendem a concorrer. Podem ser necessários múltiplos tratamentos para atacar múltiplos sintomas”. Os mesmos autores lembram que o autismo não é uma perturbação de contacto afetivo mas uma perturbação do desenvolvimento.

Siegel (2008) refere que a PEA apresenta-se como numa perturbação severa do neurodesenvolvimento caracterizando-se por dificuldades na comunicação, interação, imaginação e em aceitar alterações de rotinas; manifestando comportamentos estereotipados e restritos. Segundo Siegel (2008) na PEA predomina um défice na flexibilidade do pensamento e um modo de aprender sui generis, o que compromete o contacto e a comunicação da criança com o ambiente.

O DSM-IV-TR (2002) situa o autismo nas Perturbações Globais de Desenvolvimento caracterizando-o como a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses.

#### *1.4. Diagnosticar, avaliar e intervir na PEA*

O diagnóstico da PEA é um processo complexo e um dos mais delicados a ser comunicado aos pais. Siegel (2008:119) refere que o diagnóstico de uma criança com PEA resulta na avaliação do seu comportamento em relação “às suas interações sociais, à sua inteligência, à sua linguagem receptivo-expressiva, ao seu comportamento adaptativo e à presença, ou ausência, de sinais específicos de autismo”. Tendo em conta a ausência de um marcador biológico que facilite o diagnóstico e a diversidade de características desta síndrome, a equipa médico-científica reuniu sintomas e comportamentos da criança para padronizá-los e tornar universal o diagnóstico do Autismo. Neste contexto, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) através da Classificação Internacional de Doenças (CID) apresentam uma linguagem cada vez mais próxima relativamente ao Autismo. Notamos que, a PEA não é uma perturbação curável, todavia

através do estudo de sintomas físicos e comportamentais específicos, podemos em equipa multidisciplinar estruturar a intervenção precoce adequada à criança. Na verdade, a idade de aparecimento da PEA pode variar, mas geralmente aparece antes dos 3 anos de idade durante a primeira infância e no início da segunda infância, aproximadamente antes dos 7 anos de idade. A preocupação dos pais parece surgir por volta dos 18 meses, quando por exemplo, a criança não estende os braços para ser pegada ao colo.

A criança com PEA manifesta comportamentos que envolvem as seguintes áreas:

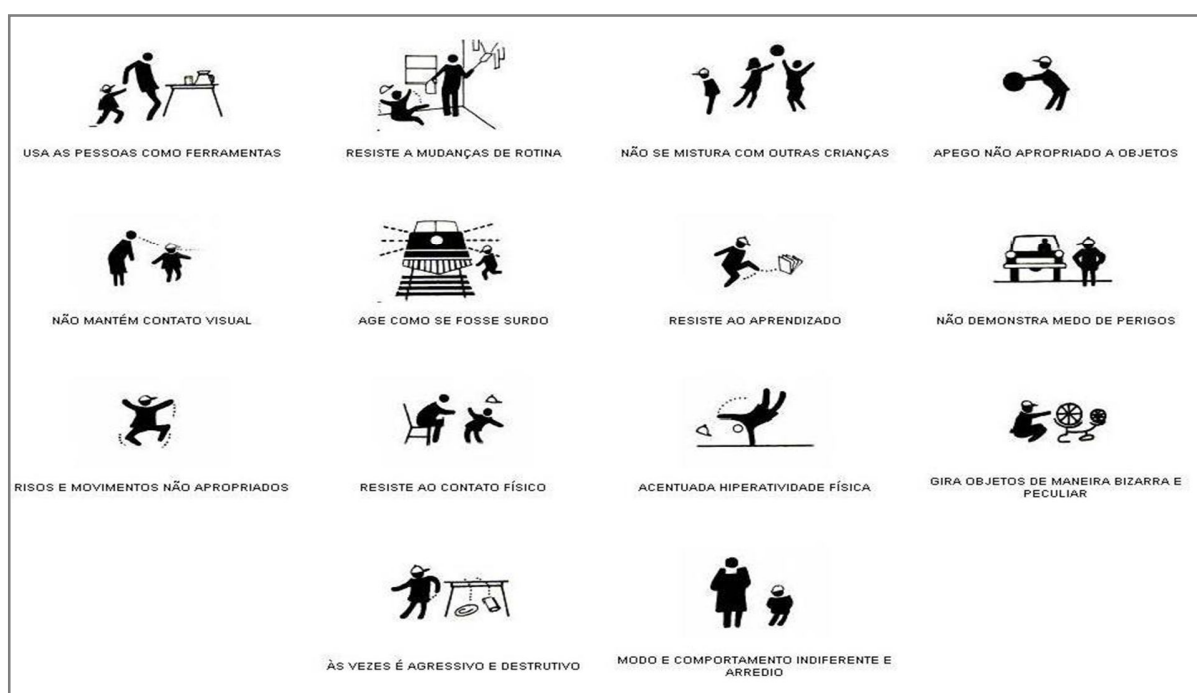


Figura 1- Comportamentos do indivíduo com PEA

Fonte: ASA (Autism Society of American)

Segundo Lima (2012:7), existem vários sinais de alerta que devemos ter em conta:

- ❖ Ausência de atenção partilhada;
- ❖ Falta de desejo ou necessidade de estar perto do outro;
- ❖ Falta de contacto social;
- ❖ Não responder ao nome;
- ❖ Não sorrir em resposta a uma interação por parte do outro;
- ❖ Não apontar;

- ❖ Falta de intenção comunicativa (só comunica após solicitação);
- ❖ Não falar.

Neste contexto, Lima (2012) aconselha que estas crianças sejam sinalizadas e acompanhadas mesmo sem um diagnóstico formal, pois, a intervenção deve ser o mais precoce possível.

➤ **Critérios de Diagnóstico para Perturbação Autística: DSM-IV- TR**

O diagnóstico do autismo é hoje efetuado por médicos e psicólogos a partir das características definidas no DSM-IV- TR que a seguir transcrevemos:

<p><b>A.</b></p> <p><b>1) Alteração qualitativa das interações sociais (a presença de pelo menos 2)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Alteração profunda no uso de diversos comportamentos não verbais como, por exemplo, o contacto visual, a expressão facial, a postura corporal e os gestos que regulam a interação social e o contacto visual.</li> <li><input type="checkbox"/> Incapacidade de criar relações sociais adequadas ao nível do desenvolvimento</li> <li><input type="checkbox"/> Incapacidade de partilha de alegrias, interesses ou aquisições com outras pessoas (não mostrar, trazer ou apontar objectos de interesse)</li> <li><input type="checkbox"/> Incapacidade para a reciprocidade social e emocional.</li> </ul>
<p><b>2) Alteração qualitativa da comunicação (presença de pelo menos 1)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Atraso ou não aquisição da linguagem falada (não compensada através de outros modos de comunicação, como a mímica ou a gestual)</li> <li><input type="checkbox"/> Em pessoas com linguagem adequada, existe uma alteração grave na capacidade de iniciar ou de manter uma conversa;</li> <li><input type="checkbox"/> Uso repetitivo e estereotipado da linguagem ou de linguagem idiossincrática;</li> <li><input type="checkbox"/> Imitação, jogo social e “faz de conta” pobres, inadequados ao nível desenvolvimental.</li> </ul>

**3) Padrões de comportamento, interesses e actividades repetitivas, restritas estereotipadas (presença de pelo menos 1)**

- Um ou mais padrões de interesse restrito e estereotipado, anormais tanto na intensidade como no objectivo;
- Adesão inflexível a rituais ou a comportamentos não funcionais;
- Maneirismos motores repetitivos e estereotipados (ex.: estalar os dedos, movimentos complexos do corpo);
- Preocupação persistente com partes dos objectos;

**B. Exige ainda o atraso ou funcionamento anormal em, pelo menos uma das seguintes áreas, com início anterior ao terceiro ano de vida:**

- Interação social
- Linguagem como forma de comunicação
- Jogo imaginativo e simbólico

Tabela 1 - Critérios de diagnóstico para o distúrbio autista (299.00)

Fonte: (Marques, 2000) – Extraído e adaptado do DSM – IV (1994:70)

Segundo o DSM-IV-TR, existe nas crianças com PEA um défice qualitativo na interação social. Neste contexto, o desenvolvimento social e interpessoal da criança apresenta-se diferente dos padrões habituais, pois, a criança pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha e desadequada. O défice na interação recíproca é acentuado e persistente desde cedo.

“ A criança com PEA tem muita dificuldade em estabelecer a atenção conjunta em praticamente todas as etapas da sua aquisição: não sorri em resposta ao sorriso dos pais, não olha na mesma direção, não acompanha o olhar dos pais, não aponta e não procura a partilha social, mas sim o objeto concreto em si. Dadas estas dificuldades, as estratégias a que as crianças recorrem são o levar o adulto pela mão ao local ou objeto para que este lho dê”. (Lima, 2012: 2)

A mesma autora explica que o desinteresse em interagir com os outros leva a que estas crianças não tenham amigos ou tenham amigos muito restritos. Verifica-se ainda

a dificuldade em interpretar as situações sociais de uma forma global e em se prenderem em detalhes o que dificulta a interação com o outro, pois não percebem o contexto geral.

Importa salientar ainda que as crianças com PEA sentem imensa dificuldade em compreender a perspetiva dos outros baseada na “ Teoria da Mente” segundo a qual o ser humano tem a capacidade de compreender que as pessoas têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos. Nesta linha de pensamento, as crianças com PEA têm dificuldade em mostrar empatia e em confortar o outro.

### ➤ **Avaliação psicopedagógica da PEA**

A avaliação inicial do desenvolvimento da criança é um passo imprescindível para a formulação do diagnóstico correto que determina a intervenção psicopedagógica adequada à especificidade de cada criança de modo a rentabilizar o trabalho de todos os responsáveis pela educação da criança – técnicos de saúde e educação e os próprios pais.

Salientamos neste contexto as seguintes áreas e instrumentos de avaliação:

- ✓ Avaliação Intelectual - Testes Wechsler;
- ✓ Avaliação da linguagem - Test of Language Competence (TLC), (Wiig e Secord, 1989);
- ✓ Avaliação do comportamento adaptativo - Vineland Adaptive Behavior Scales, (Sparrow et al., 1984);
- ✓ Avaliação da atenção - Conners Rating Scales, (Conners, 1996);
- ✓ Avaliação do funcionamento escolar - Psychoeducational Profile – PEP (Schopler et al., 1990).

Importa salientar que devemos dar prioridade à observação e à entrevista (anamnese) seguida dos testes estandardizados. A Observação em gabinete ou no caso da observação naturalista, em contexto habitual da criança (escola, casa), permite-nos olhar com atenção a criança, os seus atos, o seu comportamento para estudá-los, examiná-los e retirar conclusões.

Em Portugal, os instrumentos estandardizados de avaliação utilizados com mais frequência são:

- ❖ A Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) aplicada a crianças a partir dos 18 meses
- ❖ A Childhood Autism Rating Scale (CARS) aplicada a crianças com mais de 2 anos

A CHAT é um instrumento de avaliação de fácil e rápida aplicação construído por S. Baron-Cohen; J. Allen e C. Gillberg (1992) que pode ser usado por Clínicos Gerais ou outro tipo de técnicos, tais como terapeutas ocupacionais. Trata-se de um Questionário constituído por 9 questões sim/não sendo preenchido pelo médico durante uma entrevista dirigida aos pais e tem por objetivo detetar e diagnosticar precocemente a PEA. Procura-se obter informações sobre a criança, nomeadamente, sobre o jogo intencional, o apontar proto-imperativo (apontar para obter aquilo que se pretende), apontar proto-declarativo (apontar para mostrar ou partilhar interesse por alguma coisa) a atenção partilhada, o interesse social e o jogo social, jogo do faz-de-conta.

A CARS é uma escala comportamental desenvolvida por Schopler et al. (1988) que consiste na observação direta, e é composta por 15 itens que avaliam diferentes áreas: relação com as pessoas, resposta emocional, imitação, movimento do corpo, manipulação do objeto, adaptação a mudanças, resposta visual, sonora, olfativa, gustativa e tátil, medo e ansiedade, comunicação verbal e não verbal, nível de atividade intelectual e impressão global. Esta Escala comportamental permite ainda uma classificação clínica da sua gravidade desde ligeiro, a moderado e severo.

Note-se que há outros instrumentos de avaliação a que podemos recorrer:

- ❖ Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (SGS II) (0-5 anos)
- ❖ Escala de Desenvolvimento da Griffiths (2 aos 8 anos)
- ❖ Currículo de Carolina (0-3 aos 6 meses)
- ❖ A Autism Diagnostic Interview - Revised (ADI-R)
- ❖ O Psychoeducational Profile (PEP) e o PEP-R (Psychoeducational Profile – Revised), (6 meses e 12 anos)
- ❖ Vineland Adaptative Behavior Scales

#### *1.4.1. Participação da Família*

Dada a importância da precocidade da avaliação psicopedagógica junto de um bebé/criança com PEA, a participação da família nesse processo é indispensável e crucial. Trata-se de um momento emotivo para os pais e de grande ansiedade que determina o seu grau de participação que deve ser respeitado. Diante dos inúmeros instrumentos de avaliação a aplicar por pediatras, psicólogos e técnicos de educação de intervenção precoce, a família tem o direito de optar por responder sem reservas aos questionários ou pode apenas contribuir com dados complementares à avaliação, dando informações sobre a criança.

#### *1.5. Prevalência da PEA em Portugal*

Ribeiro (2012) homenageia duas pessoas que, na sua opinião, tiveram um papel primordial para o começo e visibilidade do autismo em Portugal: O Dr. Almeida Gonçalves e a dra. Isabel Cottinelli Telmo. Na verdade, o primeiro lutou pela “descoberta” do diagnóstico de autismo, desconhecido à data em Portugal, e sua divulgação que originou o início das fundações dum projeto de apoio aos autistas que foi posteriormente consolidado pela APPDA.

“ O conhecimento em Portugal sobre o que é o autismo deu-se no início dos anos 1960 e está ligado à pessoa do dermatologista Almeida Gonçalves, falecido em 2011. O seu filho Luís, que este ano perfaz 52 anos, pode ser considerado o primeiro autista diagnosticado em Portugal. (...) Decepcionado com a falta de respostas para o grave problema do filho, Almeida Gonçalves decidiu investigar e descobriu que o seu filho era “Criança psicótica de tipo autista”.

Gonçalves entrou em contato com a National Autistic Society (NAS), formada em 1962 e que tinha como uma das suas fundadoras a psiquiatra Lorna Wing, ela própria mãe de uma autista e uma das maiores referências nos estudos sobre o autismo.

No ano de 1971, criou a primeira escola para autistas, a Associação Portuguesa para a Protecção das Crianças Autistas (APPCA), com técnicos formados pela NAS. Em 1984, e de forma a enquadrar-se no crescimento das crianças que apoiava, a APPCA passou a designar-se Associação para a Protecção dos Deficientes Autistas (APPDA) e foi criada a Delegação do Porto. Em 1990 foi criada a delegação de Coimbra com sub-delegações em

Viseu e Leiria. No ano de 2002, as delegações e a sub-delegação de Viseu autonomizaram-se, e no ano de 2003 foi criada a Federação Portuguesa de Autismo.

Segundo Ribeiro (2012: 31), não se sabe quantas pessoas com PEA existem em Portugal. Crê-se que estamos dentro dos 1% da prevalência estimada na Europa. Nos últimos anos houve um aumento de casos diagnosticados, muito fruto de uma maior sensibilização e informação entre educadores, professores e médicos, embora o autor considere que ainda há muito a fazer nesta matéria.

Viveiros (2011) aponta que o número de diagnósticos aumentou e são identificados em idades cada vez mais precoces. Neste contexto, a PEA passou de um fenómeno raro para algo mais comum do que se pensava.

O único estudo de âmbito nacional surge em 1999-2000 por investigadores do Hospital Pediátrico de Coimbra, nomeadamente a Dr<sup>a</sup> Guiomar Oliveira e do Instituto Nacional Ricardo Jorge, que realizaram uma investigação clínica junto de 345 mil crianças, nascidas de 1990 a 1992 (entre os 7 e os 9 anos) que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico. As conclusões sobre a PEA em Portugal apontam para um aumento, nomeadamente de 1 caso em cada 1000 crianças. Estes estudos revelam ainda que a prevalência de PEA em Portugal é menor do que na Europa e América do Norte e que a prevalência de Autismo no Norte do país é metade da verificada no resto de Portugal, sendo que nas regiões do Centro, Lisboa, Vale do Tejo e Açores a prevalência ronda 1,5 autistas por mil crianças. Note-se ainda que há uma maior incidência de autismo no sexo masculino, sendo a proporção de 4 meninos para cada menina. A prevalência global estimada das PEA nas crianças em idade escolar é 0,92 por cada mil crianças em Portugal Continental e de 1,56 por cada mil nos Açores. Conclui-se ainda que somente um terço das crianças tinha diagnóstico correto, apesar de quase todas estarem a beneficiarem de intervenção por, problemas de comportamento e aprendizagem.

Lima (2012: 13) refere que “os recentes estudos moleculares associados ao Autismo levaram ao aumento da prevalência estimada” que poderá decorrer da inclusão de doentes com um maior espectro de sintomatologia, mas também à melhoria das estratégias diagnósticas.

“ Existirão dois fatores importantes na variação genética para a susceptibilidade para as PEA. Primeiro, a hereditariedade independente de domínios nucleares das variações frequentes no risco da doença e no fenótipo existente. Simultaneamente, o facto de que a disrupção funcional de moléculas simples parece ser suficiente para causar doença, sugere que a identificação de variantes raras também é importante”. Lima (2012: 20)

Socorrendo-se dos estudos de Geschwind (2009), a autora refere que o aumento progressivo da prevalência do Autismo levou a preocupações acerca da existência de fatores ambientais lembrando que “ ... as evidências de que as PEA são uma situação neurodesenvolvimental que se inicia in útero ou precocemente na vida pós-natal são muitas.” (Lima, 2012: 18). Contudo a influência ambiental para a sua patogênese tem sido muito discutível mas a sua especificidade é difícil de avaliar necessitando de estudos mais criteriosos no campo das vacinas VASPR (Sarampo, Papeira e Rubéola); doenças infecciosas, fármacos e drogas na gravidez; e idade dos progenitores.

Na opinião de Lima (2012: 7), este aumento na prevalência deve-se a vários fatores relacionados com a sinalização e melhor diagnóstico das crianças, nomeadamente:

- Um aumento da consciência dos pais para a existência da patologia;
- Uma melhor definição dos critérios de diagnóstico que são agora mais abrangentes e incluem patologias como Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação;
- Um conhecimento mais alargado de todos os técnicos que intervêm com a criança (educadores, médicos, pediatras, etc.) acerca da patologia;
- Criação de mais instrumentos de rastreio e diagnóstico.

Ozonoff, Rogers & Hendren (2003: 39) reiteram a ideia de que na base do aumento das PEA está a consciencialização dos clínicos, as práticas de melhor identificação e de referenciação, ferramentas de diagnóstico mais sensíveis e sistemas de classificação mais amplos” não descurando fatores de risco ambientais e biológicos cada vez mais objeto de estudos.

Lima (2012: 20), informa que “ não há famílias sem risco, qualquer casal tem um risco de 2% de ter um filho com doença genética, e esse risco é imutável”. Será importante no futuro esclarecer como os fatores genéticos e ambientais interagem e influenciam o risco desta patologia.

### 1.5.1. Causas da PEA

Interrogamo-nos sobre o que causa a PEA. Será psicogénico ou organogénico? A PEA é apresentada como uma perturbação do neurodesenvolvimento de base biológica. Infelizmente, até aos anos 60, as teorias de base psicanalítica prejudicaram muito as famílias das crianças com Autismo ao alimentar a culpa materna denunciando como causa desta perturbação a má interação mãe-bebé surgindo o conceito de “mãe frigorífico”.

A PEA é hoje considerada como uma alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética, sendo atualmente uma das patologias complexas hereditáveis. Lima (2012: 13) refere que “A investigação nos últimos 10 anos tem-se focado na identificação de fatores que influenciem o desenvolvimento cerebral, e que possam alterar trajetórias neurobiológicas e neurodesenvolvimentais que determinam as PEA”. Notamos assim, a evidência da existência de fatores genéticos, mas reduzida presença de fatores ambientais.

Salientamos que a PEA envolve um diagnóstico pleno de interrogações, e que diante da ausência atual de cura, deve-se promover a qualidade de vida das crianças com PEA através de uma intervenção educativa adequada e contínua ao longo da sua vida; apoio às famílias, aos profissionais envolvidos e implementação de serviços adequados.

Note-se que são várias as teorias que tentam explicar a PEA Infantil e contribuir para a prevenção e aconselhamento genético, bem como no desenvolvimento de uma intervenção farmacológica mais adequada. Viveiros (2011: 19) adverte que “Apesar de não ter sido descoberto um marcador biológico específico, alguns estudos realizados mostram que os fatores emocionais não são causas isoladas da doença e os fatores biológicos aparecem em quase todos os casos de autismo uma vez que, alguns estudos efetuados apontam para anormal organização minicolunar cerebral. Com os avanços da neurocirurgia, algumas investigações sugerem um dano físico no sistema nervoso central que desempenha um papel primordial no seu aparecimento”. Os estudos de Rotta (2006) apontam que o autismo é um transtorno genético complexo suspeitando-se que os responsáveis sejam os cromossomas 2 e 7.

Acrescentamos ainda as avaliações do trato gastrointestinal; as deficiências imunológicas; de toxicidade por metais pesados; erros inatos do metabolismo que têm promovido inúmeras investigações de base orgânica e genética cujos resultados ainda são inconclusivos na procura da etiologia do Autismo.

Salientamos que existem inúmeras teorias que procuram explicar a etiologia da PEA, nomeadamente Teorias Psicogenéticas, Biológicas, Psicológicas, Afetivas e Cognitivas.

### *1.6. O Espectro de Autismo*

Ozonoff, Rogers & Hendren (2003: 17) referem que a expressão “ perturbações do espectro significa que existem muitas variantes e expressões parciais de uma dada perturbação em pessoas com risco biológico e familiar semelhantes”.

O DSM-IV-TR apresenta as 5 seguintes Perturbações Globais do Desenvolvimento:

- Perturbação Autística (ou autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner)
- Perturbação de Rett
- Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância
- Perturbação de Asperger
- Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra Especificação (autismo atípico)

Salientamos que as manifestações desta perturbação variam de criança para criança tendo em conta o nível de desenvolvimento e a idade cronológica (DSM- IV-TR, 2002).

Nas crianças com PEA verificam-se áreas fortes ao nível da memória visual e auditiva e, por vezes, na aplicação das sequências de regras, acontecimentos ou operações mentais. Todavia há crianças que apresentam comportamentos de auto e hetero agressão.

Síndromes Vs Triade Comportamental	Autismo Clássico	Asperger	Rett	Perturbação Desintegrativa da 2ª Infância	Perturbações Pervasivas Do Desenvolvimento NCOP
Deficits qualitativos na interacção social	São observáveis distúrbios a nível da atenção, apego e outras particularidades da interacção social; estas crianças não revelam interesses relativos a jogos habituais de imitação; despendem tempo descomedido a explorar um ambiente inanimado; a percepção dos sentimentos e das respostas dos que o rodeiam está igualmente afectada; o contacto ocular está afectado.	O contacto ocular encontra-se afectado; são notórios gestos bizarros, peculiares ou estranhos; é evidente uma inabilidade, por parte destas crianças, no relacionamento com os pares; isolam-se frequentemente; têm grande dificuldade em interiorizar regras sociais; têm muitas dificuldades no contacto físico; adoptam um comportamento social e emocional inapropriado.	O padrão de regressão desta Síndrome tem o seu início antes dos quatro anos de idade, habitualmente durante o 1º ou 2º ano de vida e a perda de aptidões é persistente e progressiva. Esta síndrome, é caracterizada por 4 fases: a primeira fase é representada por uma estagnação do desenvolvimento e desaceleração do perímetro cefálico, a segunda por uma rápida regressão psicomotora, a terceira denomina-se como pseudo-estacionária (ocorre uma melhoria de alguns sintomas) e na quarta fase é notória uma deterioração motora progressiva.	São observáveis distúrbios a nível da atenção, apego e outras particularidades da interacção social; estas crianças não revelam interesses relativos a jogos habituais de imitação; despendem tempo descomedido a explorar um ambiente inanimado; a percepção dos sentimentos e das respostas dos que o rodeiam está igualmente afectada; o contacto ocular está afectado.	Refere-se a uma colecção de características semelhantes ao autismo clássico, mas que podem não ser tão graves ou extensivas. São Perturbações caracterizadas por alguns dos critérios do DSM-IV para o autismo clássico, mas não todos.
Deficits qualitativos na comunicação	A sua linguagem é caracterizada pela ecolália (repetição do que a criança ouve) e omissão de pronomes, podendo referir-se a si mesmo como "tu", "ele" ou "ela"; fazem uma compreensão literal do discurso, por isso o humor e o sarcasmo não são bem entendidos; não conseguem compensar eficazmente a linguagem falada.	Não apresentam um atraso significativo no desenvolvimento linguístico (por volta dos cinco anos não se verifica um grande desvio em relação à normalidade); manifestam dificuldades na compreensão verbal, e uma utilização tardia de pronomes pessoais; recorrem a um discurso repetitivo; fazem uma interpretação literal do discurso.	A fala está sempre muito comprometida e, muitas vezes, totalmente ausente. Algumas crianças chegam a falar, contudo à medida que a deterioração avança esta capacidade vai sendo gradualmente perdida.	A sua linguagem é caracterizada pela ecolália (repetição do que a criança ouve) e omissão de pronomes, podendo referir-se a si mesmo como "tu", "ele" ou "ela"; fazem uma compreensão literal do discurso, por isso o humor e o sarcasmo não são bem entendidos; não conseguem compensar eficazmente a linguagem falada.	
Repertório restrito de comportamentos, actividades e interesses	Exibem comportamentos estereotipados repetitivos (andar nas pontas dos pés, estalar os dedos, balançar o corpo e outros maneirismos); revelam um interesse exagerado e obsessivo por uma actividade repetitiva; têm aversão a mudanças na sua habitual rotina, demonstrando sentimentos de ansiedade sempre que uma alteração se avizinha.	Têm os mesmos interesses que as crianças que padecem de autismo clássico; as rotinas e os rituais rígidos são característicos destas crianças; possuem também muitas estereotípias motoras, tal como no autismo clássico.		Exibem comportamentos estereotipados repetitivos (andar nas pontas dos pés, estalar os dedos, balançar o corpo e outros maneirismos); revelam um interesse exagerado e obsessivo por uma actividade repetitiva; têm aversão a mudanças na sua habitual rotina, demonstrando sentimentos de ansiedade sempre que uma alteração se avizinha.	

Tabela 2- Características específicas de cada PEA

Fonte: <http://umolhardiferente-to.blogspot.pt/>

## 1.7. As Comorbilidades na PEA

Associada à PEA encontramos várias patologias que agravam o perfil de funcionalidade da criança e que passamos a destacar:

❖ Défice Cognitivo (DC) - 4 graus de severidade: ligeiro, moderado, grave e profundo.

O Autismo está frequentemente associado a um DC que influencia a Aprendizagem e a Socialização. Lima (2012) relembra que nos anos 90 definia-se 90% da população autista com DC, mas atualmente, os estudos apontam para menos de 50%. Note-se que o perfil cognitivo de uma criança com PEA é heterogéneo, com competências ora superiores ora inferiores à sua média no que diz respeito às seguintes áreas:

- Atenção – Focalização e manutenção da atenção em determinado objeto/pessoa em detrimento do todo;
- Pensamento – Processamento concreto em detrimento dos conceitos abstratos;
- Memória – Memória imediata e memória por repetição;
- Funções Executivas – Dificuldade em preparar e executar comportamentos complexos relacionados com planeamento, inibição, autocontrolo, representação mental das tarefas e dos objetos, flexibilidade cognitiva, adaptação à mudança e resolução de problemas.

❖ Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA)

Na perspetiva de Lima (2012:29), “ nas PEA existe quase sempre hiperatividade, desatenção e impulsividade que podem ser incapacitantes do desempenho...” prejudicando as atividades da criança no dia-a-dia levando a que algumas crianças sejam sujeitas a terapêutica farmacológica.

❖ Síndrome de X-Frágil (SXF)

Segundo Lima (2012: 27) “... cerca de 30% dos rapazes com SXF têm PEA, o que se manifesta por dificuldades nas áreas da comunicação, da linguagem e da socialização, por comportamentos repetitivos, perseverantes e por problemas de integração sensorial”.

#### ❖ Perturbação do Sono

Na PEA os problemas do sono são mais frequentes nas crianças (latentes e idade pré-escolar) mas perpetuam-se ao longo do tempo independentemente do perfil cognitivo. Note-se que esta carência do sono interfere na eficácia das intervenções comportamentais e educacionais e afetam ainda a qualidade de vida do agregado familiar, aumentando o stress e cansaço extremo sobretudo materno. Lima (2012) apresenta estudos de Bramble (1997) que estabelecem ligação entre o comportamento durante o dia (agressividade, ansiedade, medo) e o sono. Para atenuar este contexto, Lima (2012) aposta nos princípios básicos da higiene do sono como por exemplo, a temperatura do quarto, o nível de barulho e de luminosidade, horários regulares e rotinas relacionadas com o momento de ir para a cama. A mesma autora sugere a elaboração de um diário de sono ao longo de algumas semanas para se compreender melhor os hábitos comportamentais inadequados que dificultam o sono ou recorrer a abordagens comportamentais e se necessário à farmacologia.

#### ❖ Perturbações Alimentares

A seletividade alimentar, os rituais alimentares e as recusas em ingerir vários alimentos verifica-se na maioria das crianças com PEA que se alimentam de acordo com uma pequena lista de alimentos de maneira inflexível, pois apresentam uma sensibilidade peculiar a texturas, ao gosto, ao cheiro e à aparência. Lima (2012) apela calma e paciência aos pais que devem evitar lutas e respeitar este comportamento ritualizado, adotando estratégias de mudança muito gradual.

#### ❖ Epilepsia

As convulsões são muito frequentes nas crianças com PEA em relação à população em geral sendo o seu tratamento semelhante ao recomendado para as crianças sem PEA.

## Capítulo 2 - A PEA e os Pais

---



## *2.1. Compreender os Pais dos alunos com PEA*

Entrar no Universo dos pais das crianças com PEA e investigar a sua Satisfação relativamente à escola impõe que se explore e domine conscientemente algumas considerações teóricas sobre o funcionamento da família para que se possa compreendê-la melhor e, conseqüentemente, abrir e descobrir caminhos novos para com ela caminhar pelo sucesso educativo das crianças com PEA.

Na verdade, a família de crianças com PEA torna-se vulnerável, insegura e, por conseguinte, torna-se imperativo compreendê-la e oferecer-lhe o apoio necessário a partir de uma equipa multidisciplinar que promova o desenvolvimento da criança.

Pereira (1996) recorre a estudos de Frude (1991) que compara o nível de "stress" existente em famílias com crianças com PEA, com Síndrome de Down e com problemas psiquiátricos e concluiu que os pais de crianças com PEA são os que apresentam níveis mais elevados de "stress" e este facto como tantos outros cientificamente comprovados deve ser considerado pelos profissionais de educação que acolhem o aluno com PEA.

Macedo (2013: 21) afirma que o respeito pelas crianças com NEE e suas famílias esteve na génese da escola para Pais NEE. Na perspetiva da autora, os pais sentem falta de serviços sociais e apoio psicológico; falta de articulação entre os diferentes serviços sociais; aumento das despesas do orçamento familiar; problemas de inclusão da criança na escola e na sociedade e falta de recursos especializados.

“ É determinante que os pais/mães promovam o desenvolvimento de um equilíbrio emocional de auto-estima e uma capacidade de fazer face à frustração. (...) Se não souberem gerir as emoções, é possível que percam o controlo e, como consequência, sejam incapazes de regular os estados emocionais de forma apropriada”. (Macedo, 2013)

### *2.1.1. O Impacto Emocional na Família*

Infelizmente, ainda encontramos técnicos de saúde que não se encontram preparados para dar a notícia aos pais da forma mais adequada, pois nem sempre dominam cientificamente esta PGD nem as potencialidades a desenvolver nas crianças com PEA. Ora, este contexto de falta de informação científica promove geralmente consequências muito negativas para a família. Note-se que como a PEA não é facilmente identificável em termos

de características físicas, a surpresa para os pais é ainda maior. Cada pai e cada mãe tem de procurar no seu ego mecanismos de defesa e proteção psíquica para manter o seu equilíbrio emocional no dia-a-dia, no trabalho, na vida do casal, na família, na sociedade e na educação e bem estar do seu filho com PEA.

Nielsen (1999) refere que ao longo do período de gestação, os pais idealizam o bebé como um ser perfeito. De facto, os pais, inconscientemente, canalizam a sua atenção e expectativas para o filho ainda em desenvolvimento intra-uterino prevendo um estereótipo de bebé. Neste contexto idílico, quando é diagnosticada uma determinada problemática, os pais vêem-se, inesperadamente, confrontados com o nascimento de um bebé diferente. Segue-se a fase das interrogações retóricas clássicas perante o choque emocional indescritível que provoca um impacto profundo e coloca em risco o equilíbrio emocional do casal. Nielsen (1999) distingue a fase do choque inicial, a que se segue, geralmente, a fase da rejeição e da incredulidade, culminando na dor. Há pais que se recusam a aceitar a problemática da criança e, nesse contexto, os profissionais sentem extrema dificuldade em orientá-los.

Segundo Correia (1997), as reações dos pais face à informação de que o seu filho é possuidor de alguma deficiência é comparada à perda de alguém muito querido, neste caso, idealizado. Assim, a um choque inicial, segue-se um período de luto, normalmente de rejeição e incredulidade culminando na dor por parte dos pais que vivem momentos de angústia, decepção pela falta do filho idealizado, medo, constrangimento e stress. Na verdade, a PEA pode levar à rutura dos pais com os outros membros do contexto familiar.

Segundo Marques (2000), o processo de adaptação psicológica ao autismo é um processo de aceitação, no qual a “criança sonhada” já não existe e existe outra criança diferente, no seu lugar. O nascimento de uma criança com PEA provoca uma reorganização na família de forma a se adaptarem às necessidades especiais da sua criança.

Note-se que a angústia dos pais inicia-se com os primeiros sintomas da PEA mantendo um ritmo crescente até à confirmação do diagnóstico. Diante da realidade, gera-se a situação que muitos autores classificam de “crise” para os pais. Notemos que a verdadeira expressão do sofrimento parental começa com a culpabilização mútua entre os pais. Para Pereira (1996), o impacto, a angústia é tanto maior quanto maior for o problema da criança.

Batista (1997) relembra MacKeith (1973) que propôs cinco estádios de reações parentais face ao diagnóstico e que se repetem e desenvolvem ao longo do “ciclo de vida”.

- Choque;
- Negação;

- Um misto de tristeza e raiva;
- Adaptação;
- Reorganização.

Na verdade, enquanto que o período de crise intensa surge no momento em que os pais tomam consciência da problemática do filho; a atitude de negação ocorre no início da escolarização da criança em que os pais têm de enfrentar a realidade escolar, o nível de desenvolvimento e expectativas para o seu filho, assim como os reflexos em termos académicos e de autonomia. O terceiro estágio de reação corresponde ao momento em que dada a sua faixa etária, a criança sai da escola apesar das suas limitações no seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e psicológico, assim como funcional. Salientamos que geralmente a adolescência é um período de agravamento em termos de alterações de comportamento, um período de insegurança, frustrações e confusão em que os pais se preocupam em procurar preparar o futuro, em termos de autonomia e independência. Na opinião de MacKeith (1973), o período de crise final, o de reorganização, desenvolve-se quando os pais tomam consciência de que não podem assumir por mais tempo a responsabilidade de cuidar do seu filho e precisam de encontrar uma solução.

Em 1996, Gayhardt interpretou estes sentimentos mediante um esquema de dor ou sofrimento comum aos pais cujo estado emocional apresenta uma sequência de sentimentos com diferentes graus, desde o Choque, Negação, Culpa, Ansiedade, Revolta e Aceitação.

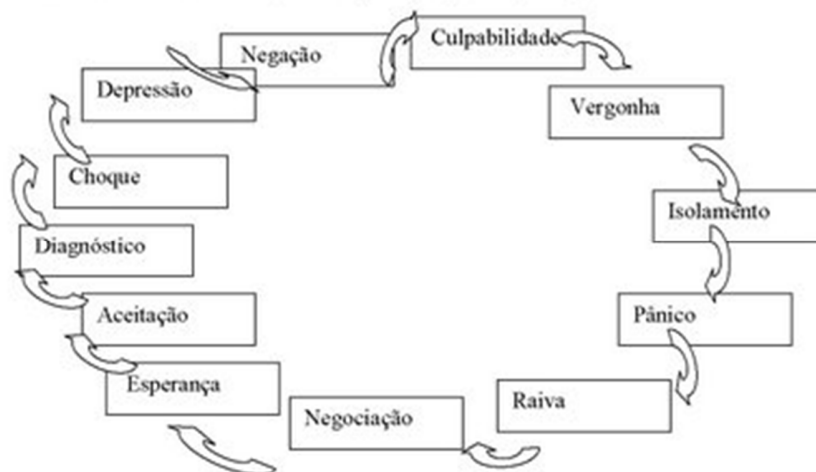


Figura 2 - Ciclo de sofrimento e dor - padrão típico

Fonte: Gayhardt (1996)

Importa salientar que estes estádios podem repetir-se por esta ou outra sequência, em diferentes períodos da vida mais críticos.

Segundo Siegel (1997) citado por Marques (2000) há três tipos de modelos que estudam os processos intrapsíquicos dos pais das crianças com PEA:

- A Teoria Psicanalítica apresenta a perturbação como uma agressão narcísica da criança aos pais, que tem de ser resolvida. Os pais passam por um período inicial em que interiorizam a sua criança como normal e interpretam a PEA como uma agressão narcísica, decorrente das dificuldades em cuidar da criança, que gera comportamentos depressivos e baixa autoestima.
- O Modelo de Adaptação à Doença Crónica mediante a qual os pais não se libertam do sofrimento provocado pela PEA o que não impede o seu investimento e orgulho no filho.
- O Modelo de Confronto mais Elaborado ou Modelo de Sofrimento composto por fases caracterizadas por sentimentos de natureza diversa, que têm início com sentimentos muito fortes de fuga, evitando pensamentos intrusivos e dificuldade em enfrentar a realidade.

Concordamos que independentemente da sequencialidade do tipo de reações emocionais, os pais vivem um conjunto de padrões emocionais comuns que se agrupam em três grandes estádios, que vão desde o choque inicial à aceitação da realidade.

- ✓ O Primeiro Estádio que aparece com o diagnóstico da PEA em que a família fica em estado de choque, caracteriza-se pela desilusão, angústia, revolta, culpabilização, desinteresse, confusão, depressão, insegurança e isolamento.
- ✓ O Segundo Estádio relaciona-se com uma desorganização emocional, nomeadamente, com sentimentos de culpa, raiva, frustração e de fuga à realidade em que os pais tentam suportar a mágoa e a dor.
- ✓ O Terceiro Estádio reflete uma organização emocional, isto é, uma tomada de consciência da realidade. Nesta fase, os pais revelam-se mais capazes de estruturar a sua ação e resolver os problemas de forma mais racional e já aceitam a colaboração de outros elementos da família.

Destacamos a necessidade de um período de tempo vital no qual os pais vivenciem um ciclo de sentimentos e emoções intensas que posteriormente permitirá que encararem de forma mais realista e positiva, as limitações do filho, aceitando, investindo e intervindo. Torna-se necessário permitir à criança que esta cumpra o seu papel de filho na família. Silva (2012: 17), apresenta a família como uma "... rede social insubstituível, com diversas faces possíveis e papéis fluidos e assentes na base sólida de um amor responsável e leal".

Nielsen (1999) defende que os pais de crianças com NEE enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, cuja dimensão os outros pais nunca se depararão. Realçamos ainda o facto de predominarem sentimentos de culpa em que, de forma ilógica, aos pais atribuem a si mesmo a responsabilidade pela problemática do filho. Nesta mesma linha de emoções, para justificar a situação extremamente atroz por que estão a passar, os pais podem culpabilizar os médicos ou outros profissionais, incluindo os professores.

Nielsen (1999) sugere que para atenuar este sentimento inexplicável, toma-se, pois, indispensável a presença de professores sensibilizados pelos problemas dos pais ajudando-os a estabelecer objetivos académicos e sociais adequados às necessidades e interesses dos seus filhos demonstrando capacidade de desenvolver na criança todo o seu potencial individual. É vital que nesta caminhada, os pais sintam que os professores se encontram do seu lado.

Neste contexto, sendo a família um sistema e, segundo a abordagem sistémica de L. Von Bertalanffy, a dimensão da realidade da PEA afetará e vulnerará todos os elementos integrados nessa família, pois, para além de se defrontarem com as pressões sociais e os receios típicos das famílias normais, acrescem as contrariedades e problemas específicos de uma criança com PEA. É, pois, provável que se instale um clima de ansiedade, desânimo, frustração e tensão em toda a estrutura familiar. Saliente-se, que o nascimento deste bebé desencadeará uma situação de crise no âmbito parental. Botelho (1994) apresenta distintamente as vivências maternas, as vivências paternas e as vivências destes enquanto casal.

### *2.1.2. Ciclos de Vida da Família*

O conhecimento da situação familiar em que a criança com PEA se encontra inserida reveste-se de carácter vital para o sucesso da atuação pedagógico-social protagonizada pelo professor que, por conseguinte, deverá conhecer os ciclos da vida familiar.

Os pais de uma criança com PEA atravessam um período de luto pela perda de um filho «idealizado». Importa compreender que em função deste acontecimento inesperado, o ciclo de vida da família será irremediavelmente alterado, passando usualmente pelos estádios caracterizados sinteticamente por Relvas (1996) no quadro que se segue:

<b>Estádio</b>	<b>Áreas de Stress</b>
Casal	Expetativas de ter filhos. Adaptação à vida a dois.
Crescimento/ Desenvolvimento Pré- escola	Medo que a criança tenha algum problema. Diagnóstico. Procura de ajuda e tratamento. Falar aos outros familiares acerca do problema.
Idade Escolar	Reações de outras crianças e famílias às características especiais da criança. Escolaridade.
Adolescência	Rejeição dos companheiros. Preparação vocacional. Aspectos relacionados com a emergência da sexualidade.
Iniciação à vida adulta	Preocupações financeiras. Oportunidades de socialização.
Pós-parental	Preocupação com a segurança a longo prazo do filho. Interações com as instituições que providenciam serviços. Lidar com os interesses do filho no que respeita às amizades ou namoro.
Envelhecimento	Cuidados e supervisão do filho com NEE após a morte dos pais. Transferir as responsabilidades parentais para outros subsistemas da família ou instituições.

Tabela 3 - Estádios do ciclo de vida da família

Fonte – Relvas (1996)

Ora, inúmeros acontecimentos podem perturbar, significativamente, o ciclo vital familiar. Na verdade, um dos factos que fomenta uma profunda e intensa consequência é sem dúvida o nascimento de uma criança diferente. As reações dos pais à informação de que o seu filho é uma criança com PEA têm sido comparáveis à perda de uma pessoa amada, por morte ou separação.

Depreendemos, facilmente que o nascimento de uma criança diferente afeta a rotina da vida familiar a vários níveis: económico, afetivo, emocional e saúde provocando nos seus elementos um estado de ansiedade e de stress profundo face à ambição desmesurada de ajudar os filhos a desenvolverem-se cognitivamente e a tentar ultrapassar as suas dificuldades de comunicação e interação com que se deparam diariamente.

Correia & Serrano (1999: 152) socorrendo-se de Allen (1992) apresentam outras fontes de stress que poderão invadir estas famílias, que tendo em conta o âmbito deste trabalho relativamente à PEA, destacamos as seguintes:

- Hospitalizações e tratamentos médicos caros.
- Problemas de despesas e complicações financeiras devido à necessidade de alimentação e equipamentos especiais.
- Crises de desânimo ou preocupações constantes devido a problemas graves que podem surgir.
- Problemas de transporte, de ter com quem deixar os outros filhos, dispensa do emprego para acompanhar o filho às consultas, tratamentos e terapias.
- Dificuldade em encontrar um espaço educacional adequado para o seu filho.
- As rotinas que estas crianças necessitam e que são um problema para os pais e exigem deles uma dedicação contínua diurna ou noturna.
- A fadiga constante, insónias, o pouco tempo livre para atividades recreativas ou de lazer.
- Os ciúmes ou rejeições por parte dos irmãos que vêm a criança com NEE como tendo a atenção e recursos da família.

- Problemas conjugais provocados por questões financeiras, fadiga, divergências de opinião face à educação da criança; ou ainda ciúme do pai ou mãe face à atenção dada à criança pelo outro cônjuge.

## *2.2. O Medo do Futuro*

Os pais de crianças com PEA substituem sentimentos comuns de esperança e expectativa no futuro dos filhos por ansiedade, angústia e medo pela chegada desse mesmo futuro. Trata-se de uma reação normal. A família deve reajustar de forma contínua as suas aspirações, sonhos, expectativas em relação ao futuro da criança à medida que esta desenvolve as diferentes áreas em déficit. Os pais devem integrar uma equipa de intervenção psicopedagógica e criar um plano com objetivos reais e concretizáveis a médio prazo tendo em conta a especificidade da PEA do seu filho.

## *2.3. O Papel da Família no Desenvolvimento da Criança*

A família é a primeira instituição responsável pela socialização da criança, ocupando de forma insubstituível uma influência relevante no desenvolvimento da sua personalidade. Na verdade, desde a fase intra-uterina até à idade escolar, o papel da família é imprescindível. Note-se que na fase intra-uterina, o bebé já percebe a voz da mãe beneficiando da influência da comunicação verbal, combinada com todos os outros elementos neurobiológicos, psicológicos e sociais que a acompanham. Quando nasce, o recém-nascido inicia junto da família, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem tendo como principais modelos aqueles que o rodeiam, que regra geral são os pais. Todas as interações físicas e verbais que envolvem a criança e os pais influenciarão o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do novo ser. Segundo Bairrão (1994), na Educação Pré- Escolar, a socialização adota características mais formais e aproxima-se da futura fase escolar. Com a escolaridade, a criança expande o seu universo para outros contextos educativos. Nas crianças oriundas da classe média e acima da média, não se observam discrepâncias significativas em termos de socialização entre a família e os outros

contextos educativos. Nas crianças em privação cultural, as discrepâncias são acentuadas e geram consequências nefastas no seu desenvolvimento.

Depreendemos que os primeiros anos de vida de uma criança representam um período crucial para o seu desenvolvimento global. Correia e Serrano (1998) salientam o facto da interação genético-ambiental ser determinante para o crescimento harmonioso da criança.

Neste contexto, apresenta-se de extrema importância os programas de intervenção precoce cujo sucesso é efetivo e genuíno, se beneficiar de um envolvimento consciente e ativo por parte dos pais.

Torna-se evidente a magnitude da inclusão da família no processo pedagógico-didático que envolve a planificação, a execução e a avaliação, promovendo o desenvolvimento das competências dos pais em relação à intervenção junto da criança com PEA.

### *2.3.1. A inclusão da família na escola*

Em Portugal pouco se tem atuado para envolver e tornar os pais participantes no processo educativo que as escolas implementam. Marques (1991) constata que quando os filhos entram na escola, os pais entregam-nos aos profissionais de educação sentindo, a partir daí, falta de poder de intervenção escolar. Torna-se necessário promover a colaboração de todas as pessoas que diariamente convivem com a criança desde que o diagnóstico é realizado. Neste contexto, a escola deve incluir os pais no seu plano educativo e pedagógico fomentando o respeito pela intervenção destes junto do filho com PEA; valorizando o seu conhecimento sobre a problemática do filho, reconhecendo o seu papel em relação ao filho. A escola deve envolver a família nas aprendizagens da criança, mostrando-lhe o valor dessas aprendizagens no âmbito académico, emocional, comunicativo, motor e social.

### *2.3.2. Os direitos dos Pais de crianças com NEE*

Apontar os direitos dos pais em relação à escola e à educação dos seus filhos com NEE exige uma retrospectiva ao encontro do Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto que reconheceu e promoveu o envolvimento parental com a escola.

Na mesma linha de intervenção, o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (no art.º 40º) preconizou a melhoria da qualidade e da humanização das escolas, pelo direito de participação dos pais na vida da escola. Com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, chega finalmente o grande marco na valorização da parceria dos pais em relação à escola elencando inúmeros direitos, nomeadamente, o de participar ativamente na educação especial a prestar ao seu filho, o de aceder a toda a informação constante do processo educativo e o de manifestar obrigatoriamente o seu acordo ou desacordo em relação às medidas educativas propostas pela escola, recorrendo em caso de desacordo aos serviços competentes do Ministério da Educação (ME), mediante documento escrito, no qual fundamentem a sua posição.

Importa lembrar a defesa de Nielsen (1999) sobre o direito dos pais a uma vida normal, pois, como especifica existem inúmeros profissionais e grupos de apoio que podem ajudá-los a adaptar-se à nova realidade apesar do forte impacto sentido na sua vida familiar. Neste sentido, os pais podem ser aconselhados e apoiados ao longo das várias crises que podem ocorrer, podendo aprender a aceitar os desafios inerentes a uma criança com NEEs.

Dentro da comunidade educativa, os pais têm direitos que devem ver respeitados. Serrano e Correia (2002) especificam os direitos dos pais das crianças com NEE apontados pelo ME (1992):

- Ser ouvidos, quando pretendem dar informações acerca do seu filho;
- Ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos;
- Ser esclarecidos sobre as normas e regras que regem o funcionamento da escola e que dizem respeito aos alunos;
- Dialogar com os intervenientes no processo educativo criando uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos;
- Autorizar por escrito a avaliação para possível aplicação de medida(s) do Regime Educativo Especial;
- Manifestar a sua opinião em relação à avaliação;
- Exigir que se proceda à avaliação antes de ser adotada uma medida do regime Educativo especial;
- Colaborar na elaboração do PEI;

- Recorrer à Direcção Regional de Educação se não estiverem de acordo com as decisões do OGAE no que respeita ao PEI elaborado para o seu filho;
- Conhecer, dar a opinião e autorizar a(s) proposta(s) de alteração do PEI;
- Serem participantes ativos na execução das diversas atividades;
- Ver tomadas em consideração as suas diferenças culturais, na seleção, interpretação e gestão do resultado da avaliação e na elaboração do PEI;
- Ver usada na avaliação a sua língua materna;
- Consultar todos os documentos que existem no processo dos seus filhos e obter cópia dos mesmos;
- Ter assegurada a confidencialidade das informações a respeito dos seus filhos.

Segundo Barroso (1995: 12), “ a partir dos anos 60, tem-se assistido na maioria dos países do ocidente europeu, a um reforço dos “direitos parentais” sob o controlo da escola pública. Estes direitos adquirem uma dimensão e um campo de aplicação muito diversificados, conforme os países e as épocas, mas situam-se fundamentalmente em quatro domínios:

- A definição das políticas educativas;
- A escolha da escola frequentada pelos filhos, de acordo com os valores, interesses e estratégias que adotam para orientar o seu percurso escolar e profissional;
- A gestão da escola e o controlo sobre o seu funcionamento;
- O acompanhamento da escolarização dos seus educandos e a decisão sobre o seu futuro escolar.

Nesta lógica, os pais são responsáveis pela educação dos alunos e são coeducadores, pelo que a escola deve permitir e fomentar a sua participação na gestão. É lícito referir, que este conjunto de direitos tem de ser respeitado pelos professores para que a parceria entre a escola e a família seja frutífera. Na verdade, torna-se para nós inconcebível que haja professores que os desconheçam ou que lhes sejam indiferentes!

Segundo Pereira (1998) uma vida familiar de sucesso requer que todas as necessidades das famílias, incluindo as dos pais, sejam identificadas e resolvidas. É extremamente crucial para um modelo centrado na família que o seu foco seja colocado nas necessidades da família inteira, e não apenas nas da criança.

#### *2.4. Estratégias de Intervenção para a Família de Crianças com PEA*

A intervenção junto de uma criança com PEA tem de estimular o desenvolvimento das suas áreas em déficit, nomeadamente, a socialização, a comunicação, a interação e a imaginação. Neste contexto, o reforço positivo e o elogio tornam-se muito importantes.

Apresentamos algumas sugestões com o intuito de auxiliar os pais a lidar com a criança com PEA. Realçamos que este manual de sugestões tem de ser adaptado à especificidade de cada criança, respeitando-se a sua faixa etária e as suas NEEs. Os pais de crianças com PEA devem:

- Encontrar uma rede de apoio junto da família, amigos ou pais de crianças com PEA.
- Procurar informações científicas sobre PEA.
- Desenvolver uma atitude positiva para encarar a situação.
- Implementar um relacionamento de cooperação com a escola e serviços de saúde.
- Frequentar locais públicos com o filho, como por exemplo parques públicos onde estimule a criança a relacionar-se com outras crianças.
- Promover a independência/autonomia do filho nas atividades da vida diária, como por exemplo, a vestir-se sozinho, a servir-se nas refeições, a comer, a beber.
- Implementar rotinas que promovam a organização do quotidiano da criança. Por exemplo, para promover uma boa noite de sono, em horários pré-fixados, deve-se criar uma determinada sequência: jantar, banho, vestir o pijama, ir para a cama e apagar a luz.
- Manter por perto um objeto que ajudará a criança com PEA a acalmar-se, como um brinquedo preferido.
- Retirar do ambiente objetos que desencadeiem comportamentos compulsivos.
- Ajudar a estruturar o dia da criança recorrendo, por exemplo, a objetos reais, fotografias, desenhos ou horários das atividades diárias.

- Ensinar a quebrar intencionalmente rotinas, como por exemplo, o lugar da criança à mesa ou o caminho de ir para a escola, pois, como as rotinas não são inalteráveis, a criança deve aprender a aceitar algumas mudanças.
- Promover o uso de diários como facilitador da compreensão e expressão das suas emoções recorrendo à linguagem verbal, desenhos ou pistas visuais. Iniciar com emoções simples como alegria, tristeza, medo e depois passar para emoções complexas como vergonha, insegurança e orgulho.
- Implementar a noção de tempo e espaço estruturando com estímulos visuais, a sequência de atividades diárias a desenvolver.
- Incentivar a participação da criança em atividades recreativas, educativas e terapêuticas.
- Incitar a parceria da criança em jogos cooperativos e competitivos, como por exemplo, jogos de cartas, de futebol, construção de um puzzle, partida de bicicleta.
- Solicitar a ajuda da criança nas atividades do quotidiano da família, dentro e fora de casa, por exemplo, preparação da refeição, auxílio nas compras.
- Criar um cantinho tranquilo e confortável da criança para que esta o procure quando quiser ficar sozinha ou relaxar.
- Estimular todas as situações de interação com a criança.
- Valorizar a intenção comunicativa da criança; usar frases simples e curtas, falar devagar e claramente, saber esperar, não exagerar na entoação da voz e nas expressões faciais.
- Responder a qualquer iniciativa de comunicação.
- Respeitar o tempo da criança, ter paciência e esperar a sua reação.
- Criar necessidades de comunicação.
- Ser consistente nas regras estabelecidas.
- Aumentar o apoio visual quando a criança estiver triste ou stressada.
- Desenvolver aprendizagens de conceitos, aproveitando situações e momentos agradáveis para a criança (banho, refeição).
- Brincar na frente do espelho onde a criança se possa ver inteira – realizar exercícios corporais ajuda a tomar consciência do eu e dos outros. É importante brincar, abraçar, tocar na mão, no cabelo, apontar, nomear a mãe, o pai e a própria criança.

- Dançar - Envolver toda a família e dançar com a criança, colocando músicas infantis, inventando passos, fazendo uma roda mesmo que ela não demonstre interesse.
- Realizar massagens – aprender esta arte terapêutica usando óleo ou creme antialérgico de odor suave, comunicando e respeitando o espaço e o tempo da criança.

## *2.5. Testemunhos de Pais na Literatura*

A leitura de relatos e livros escritos por pais de crianças com PEA permite uma visão pura sobre o universo diário desses pais. Entre as figuras públicas que escreveram sobre os seus filhos autistas destacam-se os atores Sylvester Stallone e William Christopher, a cantora Beverly Sills; o jornalista desportivo Myron Cope e o escritor Charles A. Amenta III.

Podemos ainda ler testemunhos de pessoas com autismo como os escritores Sean Barron; Thomas A. McKeen e Donna Williams; o canadiano Moe Norman, profissional do golfe; Temple Grandin, professora assistente de Ciência Animal no Colorado State University. Grandin escreveu *Emergence: Labelled Autistic* (1986) e *Thinking in Pictures* (1995), duas obras que proporcionam ao leitor uma visão da mente e das emoções de um autista. Donna Williams licenciou-se e escreveu duas autobiografias, *Nobody Nowhere* (1992) e *Somebody Somewhere* (1994), que nos ajudam a compreender melhor a sua luta.

No livro *Fala Comigo* de Marti Leimbach (2007), factos e ficção cruzam-se num romance que apresenta a devoção incondicional de uma mãe americana a viver em Londres cujo filho mais novo tem autismo. Trata-se de uma história de amor verídica em que a autora entra na essência da própria natureza humana, pois relata-se na perfeição um dos maiores desafios que se podem colocar a uma mãe. A crítica caracterizou esta história com esperança e alegria.

Apresentamos outros livros cuja sensibilidade literária ajuda-nos a ver na perspetiva do outro o mundo do autismo: “*Juntos ao Luar*” de Nicholas Sparks, Editoria Presença; “*Mil manhãs*” de Karen Kingsbury, da Flamingo; “*Autista, quem...? Eu...?*” de Ana Martins, da Livros e Livros e “*Nascido num dia Azul*” de Daniel Tammet, da Estrela Polar, entre muitos outros.

## Capítulo 3 - O Momento da Escolha e da Grande Decisão

---



### *3.1. Critérios de seleção da nova escola*

A entrada de uma criança para a escola é um marco importante na sua vida, e, por conseguinte, um desafio para os seus pais e instituição escolar. Atualmente em Portugal a legislação procura desenvolver progressivamente a liberdade de escolha, por parte das famílias do projeto educativo e da escola onde pretendem matricular o seu filho. A ansiedade provocada por um manancial de dúvidas pode impedir um ambiente calmo indispensável ao diálogo entre todos os que intervêm diretamente com a criança. Os pais podem temer que a criança não esteja preparada para fazer parte deste novo universo, não se adapte à rotina da sala de aula, sinta dificuldades na aprendizagem dos conteúdos curriculares, sinta receio e não se aproxime dos novos colegas.

Nesse sentido, inicia-se um processo de procura de informação e contactos com escolas: a adaptação da criança com PEA à nova escola deve ser previamente estruturada tornando-se indispensável o diálogo entre os diferentes profissionais da educação, pais e, se possível, a criança.

“ No início da vida escolar de uma criança, esta estabelece uma relação próxima com a sua professora do 1º ciclo, a qual por vezes a acompanha durante quatro anos. A professora é quase como uma extensão da própria família e que a substitui durante os períodos escolares.” Fernandes (2008: 68) parafraseando Martins (2000)

Na verdade e corroborando da opinião de Fernandes (2008) tal como a segurança dada pela mãe na infância, também a professora pode estabelecer uma relação de confiança, ou não, entre aluno-professor-escola e pais.

Walberg, H.J. (2007) refere que no momento da escolha da escola, as entrevistas e inquéritos são essenciais para se avaliar as opiniões das várias partes interessadas, pois todas as opiniões devem ser tomadas em consideração. O mesmo autor reforça a ideia de que é improvável que um especialista possa escolher melhor a escola de uma criança do que um pai informado. Os pais devem sentir um clima de compreensão, aceitação, adaptação e inclusão junto da nova escola. Os pais devem sentir-se informados e seguros quanto às melhores estratégias educativas a adotar em prol do sucesso pessoal e escolar do seu filho.

Na verdade, no 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo exige-se ao aluno que faça aprendizagens inscritas no Programa Nacional relativas às áreas de Português, de Matemática e de Estudo do Meio. O aluno deve dominar as áreas de expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita; ou seja tem de participar oralmente na sala de aula por iniciativa ou quando solicitado, tem de Ler e Escrever enunciados simples e interpretá-los bem como respeitar as regras de Saber Estar dentro de uma sala de aula.

➤ **Adiamento da matrícula 2013/14**

No contexto do momento da grande decisão a tomar por parte dos pais e dos profissionais que acompanham a criança com PEA sobre a sua entrada no 1.º ciclo, pode-se optar pelo adiamento da matrícula e continuação no ensino pré-escolar por mais um ano letivo não renovável, caso se verifique de forma excepcional a ausência de alguns pré-requisitos no desenvolvimento da criança. Relativamente às matrículas 2013/14, o Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril no seu artigo 4.º prevê que em situações excecionais previstas na lei, o membro do Governo responsável pela área da educação autorize, a requerimento do encarregado da educação, o adiamento da matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Esta decisão deve ser bem ponderada depois de reunida o máximo de informações junto dos pais, educador, professor de educação especial, psicólogo e pediatra de desenvolvimento sobre o desenvolvimento da criança. O referido despacho preconiza que o requerimento deve ser apresentado no estabelecimento de educação e de ensino frequentado pela criança ou, se não for o caso, que pretende frequentar, até 15 de maio do ano escolar imediatamente anterior ao pretendido para adiamento da matrícula, acompanhado de um parecer técnico fundamentado, o qual integra, obrigatoriamente, uma avaliação psicopedagógica da criança.

❖ **Adequações no Processo de Matrícula (Decreto-lei 3/2008 - Artigo 19º)**

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

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular -se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.” (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008:159)

➤ **Prioridades na matrícula ou renovação de matrícula 2013/14**

Relativamente à educação pré-escolar, o Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril no seu artigo 9.º prevê que as vagas existentes sejam preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente às crianças:

“ 1ª - Que completem os cinco anos de idade até 31 de dezembro;

2ª - Com necessidades educativas especiais de carácter permanente, de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio”. (Diário da República, 2.ª série — N.º 72 — 12 de abril de 2013 - 12320- (6)

Salientamos que as crianças com NEEs de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo frequentar o jardim -de -infância ou a escola, independentemente da sua área de residência. Relativamente às crianças e jovens com PEA podem matricular -se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado (UEEA) independentemente da sua área de residência.

Relativamente ao ensino básico, as vagas existentes em cada estabelecimento de ensino para a matrícula ou renovação de matrícula são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos:

1ª - Com necessidades educativas especiais de carácter permanente que exijam condições de acessibilidade específicas ou respostas diferenciadas no âmbito das modalidades específicas de educação, conforme o previsto nos n.º 4, 5, 6 e 7 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio;

2ª - Com necessidades educativas especiais de carácter permanente não abrangidos pelas condições referidas na prioridade anterior.

➤ **Constituição das turmas**

O referido Decreto-Lei n.º 3/2008 no seu artigo 19.º (Constituição de turmas no 1.º ciclo do ensino básico) e artigo 20.º (Constituição de turmas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico) preconiza que as turmas que integrem alunos com NEEs de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

### 3.2. Do Decreto-Lei n.º 3/2008 à Inclusão: Acolher na escola o aluno com PEA

A escola pertence à Criança! A escola deve receber a diferença, a diversidade e ser capaz de acolhê-la. O Governo Português aprovou o dia 7 de Janeiro atribuindo à Educação Especial o poder de promover uma escola democrática e inclusiva "... consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades". (Educação Especial, Manual de Apoio à Prática, 2008:11)

Para Pereira (2009), a Escola é por excelência um espaço social de aprendizagem, de desenvolvimento, de acolhimento e de sonhos porém como afirma Nielsen (1999) em geral, a frequência de um aluno com PEA numa turma regular é encarada com ceticismo. A autora que defende a inclusão adverte que " Separar crianças autistas do meio normal parece resultar na intensificação dos seus problemas".

" ... a tarefa de educar crianças com autismo não difere muito das demais, se supomos na criança um sujeito.(...) A tarefa do professor, portanto, encontra-se entre o tratar e o educar na perspectiva da psicanálise, desde que o professor suponha ali um sujeito que possa advir, colaborando na retomada do desenvolvimento e da estruturação psíquica da criança". Pereira (2009:141)

A inclusão exige o desafio de reestruturar o sistema educativo. Neste contexto, o ME propôs um conjunto de normas reestruturadoras das respostas às NEEs dos alunos, com o objetivo de evitar a discriminação e proporcionar a essas crianças oportunidades justas de frequência e aprendizagem na escola promovendo a igualdade de oportunidades, a melhoria da qualidade do ensino, a equidade e o sucesso educativo de todas crianças e jovens.

Neste sentido, torna-se necessário adequar

"... as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social." (Educação Especial, Manual de Apoio à Prática, 2008:11)

Viveiro (2011:33) considera a perspectiva de Falcão (1999), e defende que, " sendo o autista uma pessoa extraordinária, deve-lhe corresponder um técnico também extraordinário". Na verdade, um aluno com PEA ao frequentar a sala do ensino regular, a tempo inteiro ou de forma parcial, deve ver respeitado as suas NEEs, beneficiando das

medidas educativas da Educação Especial adequadas ao seu perfil a implementar no seu PEI. A escola tem de se preparar para acolher o aluno com PEA, oferecendo-lhe uma resposta educativa justa e recursos físicos e humanos especializados proporcionando o desenvolvimento das suas inúmeras potencialidades.

Pereira (2009:117) refere que a escola deve reconhecer à criança com PEA um lugar de aluno; oferecendo um espaço de convívio a estas crianças "... com dificuldades no laço social " acrescentando que " a escola oferece um lugar de reconhecimento para o sujeito, um lugar de identificação, um lugar de sujeito para a criança com Autismo". Falcão (1999: 64), adverte que " Dada a grande delicadeza e exigência da relação que deve ser estabelecida com a pessoa autista, existe um certo número de requisitos que o técnico deve preencher para melhor desempenhar a sua função". Parafraseando o autor, Viveiros (2011:32) elenca os seguintes requisitos:

" - Gostar do diferente;

– Ter uma imaginação viva;

– Ser capaz de dar sem receber agradecimentos directos;

– Ter a coragem de trabalhar «só no deserto»;

– Nunca estar satisfeito com o conhecimento adquirido;

– Aceitar que cada pequeno progresso implica um novo problema;

– Ter capacidade analítica e pedagógica bem desenvolvidas;

– Estar disposto a trabalhar em equipa;

– Ser humilde."

Na perspetiva de Correia (1995), o princípio da inclusão integra-se na Escola Contemporânea que respeita a criança no seu Todo, e por conseguinte, promove os três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócioemocional e pessoal, no sentido a proporcionar-lhe uma educação adequada, diferenciada e justa. Acreditamos que a escola acolhendo a criança com PEA na sua singularidade contribui com um efeito terapêutico ao oferecer-lhe o convívio com as outras crianças e com o professor. Pereira (2009:73) reafirma a importância dos intervalos, recreios, sala de aula onde o convívio social entre a comunidade educativa e o aluno " ...ocupam um lugar entre o educativo e o terapêutico". A autora reitera a ideia de que a inclusão escolar tem a ver com cidadania e em simultâneo a constituição do sujeito." A presença da criança com Autismo mobiliza, incomoda o educador

e faz emergir um movimento em busca de saberes para a construção de um ambiente escolar satisfatório". (Pereira: 122)

Apesar da impossibilidade atual de cura desta síndrome, é possível melhorar a QdV das crianças com PEA. O aluno deve beneficiar de um atendimento escolar estruturado que enfatize as suas competências e capacidades tendo em conta o grau de severidade da PEA, atenuar comportamentos inadequados, ofereça rotinas funcionais, aumente a sua autonomia e intensifique estratégias de inclusão junto da sociedade que o rodeia.

Uma inclusão de sucesso das crianças com PEA exige que os profissionais de educação compreendam a sua forma alternativa de encarar o mundo, e para isso, esses profissionais têm de adaptar as suas abordagens curriculares e atitudes pessoais.

Correia e Martins (2002) defendem que a classe regular de uma escola regular é o local ideal para que o aluno com NEE desenvolva as suas aprendizagens junto dos seus pares sem NEE, num ambiente de socialização. Neste contexto, numa escola inclusiva a criança com NEE é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.

#### ➤ **O PEI (Programa Educativo Individual)**

O PEI apresenta-se como um documento importante para os alunos com NEEs de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Na verdade, respeitando a especificidade das NEEs de cada aluno, o PEI é um instrumento dinâmico de trabalho fundamental no que se refere à implementação, operacionalização, eficácia e avaliação da adequação das respostas educativas específicas para o processo de ensino e de aprendizagem. Como documento formal garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEEs de carácter permanente. Salientamos a responsabilidade que o PEI confere à escola e aos encarregados de educação pela implementação de medidas educativas justas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEEs de carácter permanente. O artigo 8º do Decreto-lei 3/2008 refere que o PEI elenca as NEEs da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008:156).

O artigo 10.º do Decreto-lei 3/2008 preconiza que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo diretor de turma,

dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo Encarregado de Educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha diretamente com ele. Poder-se-á solicitar a participação de outros elementos do departamento de Educação Especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros elementos sempre que se considere necessário. Promove-se assim, uma intervenção inclusiva, um trabalho de equipa, de parceria, de partilha de informação sobre o aluno; de análise dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno e de participação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação. Como instrumento dinâmico, o PEI deve ser obrigatoriamente revisto e reformulado no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico, ou sempre que se considere necessário integrando sempre o processo do aluno. Realçamos que o coordenador do PEI é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o Diretor de turma do aluno mas para que este documento seja implementado tem necessariamente que ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico, homologado pela Direção e autorizado pelo encarregado de educação. O artigo 13º do Decreto-lei 3/2008 preconiza que sempre que os pais ou o encarregado de educação discordem das medidas propostas têm o direito de recorrer aos serviços regionais do ME, mediante a apresentação de um documento escrito no qual fundamentem as razões dessa discordância.

### ➤ **As Medidas Educativas**

As medidas educativas promovem a adequação do processo de ensino e de aprendizagem junto dos alunos com NEEs de carácter permanente promovendo a sua aprendizagem, participação social e vida autónoma, facilitando o acesso ao currículo.

### ❖ **Apoio Pedagógico Personalizado** (Decreto-lei 3/2008 - Artigo 17º) que inclui:

- a)* “ O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b)* O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c)* A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- d)* O reforço e desenvolvimento de competências específicas.” (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008: 158)

#### ❖ **Adequações Curriculares Individuais** (Decreto-lei 3/2008 - Artigo 18º)

A medida adequações curriculares individuais traduz-se em adequações de âmbito curricular, que não põem em causa o currículo comum ou as orientações curriculares do pré-escolar permitindo no ensino básico a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as competências essenciais das disciplinas. Tendo em conta a especificidade do aluno, pode-se introduzir áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e atividade motora adaptada, entre outras.

“ Estas adequações podem ainda traduzir-se na introdução de objetivos e conteúdos intermédios ou na dispensa de atividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução. A dispensa de atividades deverá ser aplicada, única e exclusivamente, quando o recurso a tecnologias de apoio não for suficiente para permitir a sua realização”. (Educação Especial, Manual de Apoio à Prática, 2008: 35)

#### ❖ **Adequações no Processo de Matrícula** (Decreto-lei 3/2008 - Artigo 19º)

As crianças e jovens com NEEs de carácter permanente beneficiam de condições especiais de matrícula conforme já foi referido e que a seguir elencamos:

- Frequência do jardim -de -infância ou escola, independentemente da sua área de residência.
- Frequência por parte das crianças e jovens com PEA de escolas com UEEA independentemente da sua área de residência.
- Adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória.
- Matrícula por disciplinas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

#### ❖ **Adequações no Processo de Avaliação** (Decreto-lei 3/2008 - Artigo 20º)

O processo de avaliação dos alunos com NEEs de carácter permanente, à exceção dos que têm um currículo específico individual (CEI), segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade, podendo, no entanto, proceder-se a adequações que, entre outras, consistem em alterações do tipo de provas; dos

instrumentos de avaliação e certificação; das condições de avaliação (i.e. formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma).

Relativamente aos alunos com CEI "... não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual". (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008:159)

#### ❖ **Currículo Específico Individual** (Decreto-lei 3/2008 - Artigo 21º)

O CEI substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma alterando significativamente o currículo comum, introduzindo, substituindo ou eliminando objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do aluno. Importa salientar que o CEI inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, comunicação e organização do processo de transição para a vida pós -escolar. Neste contexto, compete à Direção e ao departamento de Educação Especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Salientamos que a planificação do CEI deve apostar nos seguintes objetivos:

- Apresentar um cariz funcional, ou seja, propor atividades que sejam úteis para a vida presente e futura (pós- escolar) do aluno;
- Selecionar competências a desenvolver mediante o critério da sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno;
- Realizar sempre que possível a aprendizagem das competências nos contextos reais para dar-lhes significado;
- Relacionar as atividades, sempre que possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno.

De acordo com as Orientações Gerais 2013 do Júri Nacional de Exames, estes alunos são dispensados da realização das Provas Finais de Ciclo do Ensino Básico, ou seja, não

realizam as provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade. Segundo as mesmas orientações “ estes alunos não podem realizar nem provas finais de ciclo nem provas finais a nível de escola e não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do currículo comum, uma vez que têm um currículo funcional, centrado nos contextos de vida, promotor do desenvolvimento de competências pessoais, sociais, e, sempre que possível, ligadas à inserção no mercado de trabalho, consignados num Plano Individual de Transição, de acordo com os artigos 14.º e 21.º do Decreto –Lei n.3/2008, de 7 de Janeiro”. Aos alunos que frequentam um CEI será emitido um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória, para efeitos de admissão no mercado de trabalho. Estes alunos não podem ingressar em cursos de nível secundário para prosseguimento de estudos, mas podem frequentar um CEI ao abrigo do disposto nos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 janeiro, em estabelecimentos do ensino secundário.

#### ❖ **Tecnologias de Apoio** (Decreto-lei 3/2008 - Artigo 22º)

No âmbito da educação especial referimo-nos a tecnologias de apoio como um conjunto de dispositivos facilitadores e equipamentos que têm por objetivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente, sendo por isso elementos facilitadores do desempenho de atividades e da participação dos alunos com NEEs em diferentes domínios (aprendizagem, vida social e profissional).

As tecnologias de apoio podem ser utilizadas em diferentes áreas, tais como cuidados pessoais e de higiene; mobilidade; adaptações para mobiliário e espaço físico; comunicação, informação e sinalização e recreação.

#### *3.2.1. Unidades de Ensino Estruturado (UEEA)*

Atualmente em Portugal, algumas escolas são apoiadas pelas UEEA que oferecem aos alunos com PEA estratégias alternativas e adaptadas à especificidade dessa PGD e cujos objetivos elencamos a partir do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro:

- “ a) “Promover a participação dos alunos com PEA nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família”.

Realçamos que o Decreto-Lei n.º 3/2008 ao prever a criação de UEEA pretende garantir as adequações de carácter organizativo indispensáveis para as crianças com PEA nas escolas regulares. Destacamos, uma possível lista de verificação como apoio ao funcionamento de uma UEEA:

<b>Lista de Verificação UEEA</b>	
É implementado um modelo de ensino estruturado, assente em informação visual; na organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades.	
Foram efetuadas as adequações curriculares necessárias.	
Foram adotadas medidas educativas flexíveis e de carácter individual e dinâmico;	
São promovidas metodologias de intervenção transdisciplinares;	
Os alunos participam em actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma à qual pertencem;	
São desenvolvidas actividades para a integração social dos alunos, em parcerias com instituições da comunidade.	

Tabela 4 - Apoio ao funcionamento de Unidades de apoio especializado - lista de verificação

Fonte: Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores – Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para directores (Ministério da Educação – dgidc, 2011:12)

### 3.3. As metodologias de intervenção

Lima (2012:41) defende que a intervenção na PEA deve estimular as seguintes áreas:

- Cognição;
- Socialização;
- Comunicação
- Comportamento;
- Autonomia;
- Jogo;
- Competências académicas.

Ao longo dos anos, desenvolveram-se inúmeras metodologias de intervenção, e, por conseguinte, os pais devem ter acesso e procurar informação que lhes permita escolher de forma consciente as intervenções que melhor promovam a QdV dos seus filhos e da sua família.

#### 3.3.1. Modelo DIR - Floortime

O modelo DIR (modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação) apresenta-se desde 2000 como um modelo de avaliação e intervenção intensiva e global nas áreas de funcionalidade das crianças com PEA que combina a abordagem Floortime com o envolvimento e participação da família. Este modelo recorre a diferentes especialidades terapêuticas (Terapeuta Ocupacional - TO, Terapeuta da Fala -TF, integração sensorial) procurando articular com as escolas.

Segundo Lima (2012: 43) “ O modelo DIR baseia-se em sessões de chão (Floortime) que se traduzem em atividades de jogo para a promoção da relação e das interações sociais e emocionais. O objetivo essencial é promover a interação social”. Lima (2012:43-44) refere que na perspetiva de Greenspan (1992b) e Greenspan & Wieder (1998) a abordagem Floortime é um modo de intervenção interativa não dirigida, que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva. Os seus princípios básicos são os seguintes:

- Seguir a atividade da criança;

- Entrar na sua atividade e apoiar as suas intenções, tendo sempre em conta as diferenças individuais e os estádios do desenvolvimento emocional da criança;
- Levar a criança a envolver-se e a interagir connosco através da nossa própria expressão afetiva e das nossas ações;
- Abrir e fechar ciclos de comunicação (comunicação recíproca), utilizando estratégias como o «jogo obstrutivo»;
- Alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo;
- Alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial;
- Adaptar as intervenções às diferenças individuais de processamento auditivo e visuo-espacial, planeamento motor e modulação sensorial;
- Tentar mobilizar em simultâneo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional (atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional).

Lima (2012) critica o facto deste modelo colocar de parte a estimulação das aprendizagens cognitivas e académicas apontando a falta de estudos que comprovem os benefícios terapêuticos deste modelo. Apesar do contexto das dificuldades inerentes à aplicação deste programa de intervenção intensiva com custos elevados para as famílias do ponto de vista material, de disponibilidade e organização, verifica-se alguma adesão por parte das famílias e dos técnicos.

### *3.3.2. Metodologia ABA - Intervenção cognitivo comportamental*

A metodologia ABA (Applied Behavior Analysis) aplica os princípios do behaviorismo tentando modificar os comportamentos sociais, motores e de comunicação assim como a capacidade de raciocínio. Com ABA pretende-se ensinar comportamentos adaptados a crianças com PEA generalizando-os a novos ambientes e situações. Trata-se de um método que pode ser utilizado pelos pais, professores ou analistas de comportamento certificados.

A ABA realiza uma avaliação funcional rigorosa do comportamento disruptivo, observação desse comportamento e implementação do reforço positivo (recompensa) para ensinar cada passo do comportamento desejado. O objetivo é determinar os antecedentes, consequências e outros fatores ambientais que contribuem para manter o comportamento

não desejado e o modo como esse comportamento é reforçado. A ideia é eliminar do ambiente da criança, a causa que leva a criança a iniciar esse comportamento, sendo atribuídos novos reforços de modo a direcionar a criança a adotar um comportamento correto.

O Discret Trial Teaching (DTT) é na opinião de Lima (2012: 44) “ ... uma das técnicas do ABA mais conhecida e foi descrita por Loovas ” que consiste em ensinar através de várias tentativas (trials) oferecendo um reforço se a resposta for correta. Os exercícios são repetidos de forma contínua e pretende-se que a criança aprenda a generalizar os comportamentos a outros ambientes o que nem sempre se verifica.

### *3.3.3. Metodologia Teacch – Intervenção cognitivo comportamental*

A metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) surge nos anos 60, no departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de Carolina do Norte - EUA pelas mãos de Eric Schopler psicólogo americano, com doutoramento em Autismo e seus colaboradores. Schopler recusava a teoria psicanalítica da altura que encontrava a causa do autismo nas relações frias de vinculação entre os pais e as crianças. Para Schopler, o Autismo era uma perturbação neurobiológica, de etiologia desconhecida que provocaria Défices Cognitivos e seria determinado por inúmeras causas. O projeto de investigação pretendia ensinar aos pais de crianças com PEA técnicas e métodos de educação especial que correspondessem às NEEs dos seus filhos. Segundo Lima (2012:43), este modelo apela a “... uma intervenção que a partir da co-terapia entre pais e terapeutas, compilasse as informações e recursos necessários para o desenvolvimento e implementação de programas de tratamento psicoeducacional individualizado para crianças com Autismo”. Em 1971, Shopler e colaboradores criaram o instrumento de avaliação que ainda hoje é usado no diagnóstico do autismo - a CARS (Childhood Autism Rating Scale).

“ A metodologia TEACCH consiste num programa estruturado que fornece informações claras e objetivas sobre como se deve avaliar, delinear e implementar uma intervenção elaborada para uma pessoa com Autismo e envolve desde o início os pais e todos aqueles que intervêm no processo psicoeducacional.” (Lima 2012: 43)

De facto, o ensino estruturado centra-se nas áreas fortes da criança com PEA, ou seja, processamento visual; memorização de rotinas e interesses específicos. A mesma autora apresenta de forma sucinta os principais pontos da metodologia TEACCH:

- Compreender a “cultura do Autismo”;
- Elaborar um Programa de Intervenção individualizado centrado na criança e na família;
- Estruturar o ambiente físico;
- Usar suporte visual como meio para tornar a sequência do dia previsível e compreendida;
- Usar suporte visual para permitir a compreensão do trabalho individual.

Lima (2012: 48) refere as principais vantagens da metodologia TEACCH:

- Respeitar e adequar-se às características de cada criança;
- Centrar-se nas áreas fortes encontradas no Autismo;
- Adaptar-se à funcionalidade e necessidades de cada criança;
- Envolver a família e todos os que intervêm no processo educativo;
- Diminuir as dificuldades ao nível da linguagem recetiva;
- Diminuir os problemas de comportamento;
- Aumentar as possibilidades de comunicação;
- Permitir diversidade de contextos.

Podemos acrescentar que a metodologia TEACCH permite ainda proporcionar uma informação clara e objetiva das rotinas num ambiente calmo, seguro e previsível ao propor atividades diárias que o aluno é capaz de realizar fomentando assim a sua autonomia e confiança nas suas capacidades.

Desde 1996 que Portugal tem adoptado o ensino estruturado aplicado pelo modelo TEACCH como opção do ME em prol da inclusão dos alunos com PEA nas escolas do ensino regular.

A implementação do ensino estruturado obedece a uma organização prévia do espaço, materiais pedagógicos e atividades educativas que permitem implementar estratégias individualizadas para cada aluno de modo a que as aprendizagens realizadas possam ser generalizadas fora da sala de aula em ambientes menos estruturados. Note-se que a

adequada organização do ambiente é a chave do sucesso deste modelo, pois a criança com PEA sente-se segura num ambiente estruturado, estável e coerente com atividades adequadas e com as rotinas do dia-a-dia estabelecidas e previsíveis o que fomenta uma diminuição dos problemas comportamentais.

Neste espaço, as estruturas visuais, promovem a comunicação entre a criança e os outros através da implementação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa.

Recordamos que mediante este modelo, a participação dos pais no processo de planeamento e execução das tarefas é fundamental.

### *3.4. Intervenção: abordagem interdisciplinar*

Segundo Nielsen (1999), a educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa pautado pela partilha e pela colaboração. Salientamos que o trabalho da equipa interdisciplinar é indispensável, pois, como refere Lima (2012: 42) a PEA "... é uma Perturbação Global do Desenvolvimento que atinge a maioria das áreas do desenvolvimento normal de uma criança" e "...exige um acompanhamento ao longo da vida". Segundo Rotta (2006), as prioridades a nível educacional e comportamental variam à medida que a criança se desenvolve.

Em conjunto, promove-se a QdV da criança com PEA atenuando as suas dificuldades de comunicação, de socialização, de cognição, jogo, autonomia e maximizando as suas áreas fortes. Neste contexto, a equipa promove a unificação das metas educativas em prol do sucesso do desenvolvimento global da criança.

Tendo em conta a especificidade das NEE da criança com PEA e a sua família, a abordagem interdisciplinar beneficia das capacidades singulares de cada especialidade profissional. Neste contexto, respeitando o perfil de funcionalidade do aluno com PEA, a equipa interdisciplinar pode ser constituída por um educador/ professor titular de turma/ Diretor de turma e professores do conselho de turma; professor de educação especial, Profissionais de saúde, Psicólogo, Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Assistente Operacional, Diretor da escola, os pais e Encarregados de Educação.

#### ❖ A intervenção precoce

De acordo com Correia (2005), a intervenção precoce no autismo é fundamental para que as manifestações primárias da síndrome não se agravem, dificultando a intervenção numa fase posterior e para atenuar o défice no desenvolvimento da criança. Assim, a intervenção precoce no autismo consiste em atuar sobre os sintomas iniciais, evitando que estes se tornem irreversíveis.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, no seu artigo 27.º preconiza que:

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

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.” (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008:163)

Importa salientar que Lima (2012) recorda que a intervenção deve ser iniciada o mais precoce possível e de forma intensiva logo que haja suspeita de PEA. Atualmente, verifica-se uma evolução na intervenção precoce na PEA graças ao facto do diagnóstico surgir cada vez mais cedo, por volta dos 18 meses de idade. Esta identificação é realizada pelos instrumentos de avaliação tendo por base as dificuldades das crianças na orientação para estímulos sociais, o contacto ocular social, a atenção compartilhada, a imitação motora e o jogo simbólico. Dawson & Zanolli (2003), citados por Correia (2005), defendem que, como a PEA está associada a alterações ao nível cerebral, a intervenção precoce pode ajudar a criança autista a ter uma atividade cerebral mais normal, visto que esta provoca transformações nas sinapses neuronais que ainda se encontram flexíveis devido à plasticidade neural que estas crianças ainda apresentam.

A intervenção terapêutica e educacional deve iniciar-se o mais precocemente possível, pois os melhores resultados são atingidos com o auxílio do factor tempo. Este tem um papel preponderante na estimulação das crianças com PEA.

Segundo Correia (2005), na intervenção precoce, é necessário criar situações, em contextos naturais de interação, que induzam na criança a necessidade de comunicar com os outros, por iniciativa própria. Acresce referir que deve ser implementada uma rotina e consistência nestas interações uma vez que estas crianças alteram o seu comportamento face às mudanças no ambiente.

O programa de intervenção a adotar deve ajudar a minimizar os comportamentos disruptivos, desenvolver com a criança atividades efetivas de comunicação para que esta aprenda a expressar as suas intenções, através dos gestos, do olhar, de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa (SAAC) ou se possível, da fala.

Correia (2005) refere que a intervenção deve ser individualizada, respeitando sempre a singularidade de cada criança. Para tal, é imprescindível analisar pormenorizadamente as suas habilidades, dificuldades e capacidades, bem como considerar os seus gostos, necessidades e interesses para o desenvolvimento das estratégias de intervenção.

Segundo Lima (2012), é imprescindível a inclusão dos membros da família através de treino parental, pois desta forma esta será estimulada a desenvolver as capacidades sociocomunicativas da criança de forma natural nas diversas situações do quotidiano.

No caso específico das crianças com alterações do espectro do autismo, a intervenção centrada na família constitui uma exigência para o sucesso terapêutico, independentemente do modelo ou do programa de intervenção adoptado.” Segundo a autora, nesta primeira fase da intervenção precoce “... procuramos avaliar as expectativas da família, suas capacidades e recursos, de forma a poderem ser integrados estes dados no plano de intervenção”. “Para além das etapas de Avaliação/Diagnóstico e Esclarecimento, um dos objectivos desta fase é também consciencializar os pais da sua importância e potencialidade como principais estimuladores da criança, fornecendo-lhes um apoio e reforço através de uma mensagem positiva quanto às possibilidades de evolução do filho”. (Coleta:2002:47)

De acordo com Guralnick (2000), citado por Correia (2005), a família de uma criança com NEE é afetada por vários fatores que podem prejudicar a sua interação com a criança e, por conseguinte, o desenvolvimento desta. Neste contexto destacamos:

1. A falta de informação que a família possui em relação aos problemas do desenvolvimento infantil;
2. Dificuldade da família em aceitar a perturbação da sua criança;
3. Alterações na rotina da família e graves dificuldades no orçamento familiar; devido à necessidade de oferecer um tratamento de qualidade à criança;
4. Capacidade da família administrar os fatores anteriores, de forma a manter-se unida, o que, quando não acontece, pode ser devastador para todos os seus membros.

Correia (2005) adverte que é fundamental dar apoio, atenção especial e informação à família para que esta encontre um suporte para enfrentar as adversidades e compreenda que unida consegue enfrentá-las.

#### ❖ O Pediatra

Ozonoff, Rogers & Hendren (2003:127) referem que “ o pediatra tem um papel da maior importância enquanto elemento da equipa de avaliação e tratamento. O exame médico de rotina inclui testes citogenéticos de alta resolução; análise ao sangue e à urina, avaliação da audição e visão...” e outros. A mesma autora defende que “ ... a relação médico-família é da maior importância para melhorar as capacidades e resultados das crianças com autismo” .(...) Estabelecer um diagnóstico claro, instilar esperança quanto ao futuro, aplicar intervenções eficazes e dar oportunidade para o diálogo são atitudes...” que se associa ao sucesso da intervenção. (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003: 50)

#### ❖ O Educador

O Educador de Infância é responsável por um grupo de crianças cujas idades varia entre os quatro meses e os cinco anos de idade. Este profissional da educação organiza e aplica os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral de cada criança, nomeadamente, a nível psicomotor, afetivo, intelectual, social e moral; acompanhando diariamente a sua evolução. Importa salientar que dada a faixa etária das crianças, o educador estabelece inúmeros contactos com os pais implementando uma ação educativa mais integrada. O educador deve conhecer bem o grupo pelo qual é responsável identificando-se com os seus interesses e necessidades, com as realidades pessoais de cada um. Munido de todas as informações, o educador é a pessoa adequada para proporcionar momentos de aprendizagem que estejam ajustados ao estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Neste contexto, a intervenção do educador de infância é complexa, pois obedece a etapas distintas de observação, planeamento e ação. Na verdade, este profissional deve observar cada criança /grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. No momento seguinte, o educador precisa de se informar sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem para compreender melhor as suas características. O educador deve planear o processo educativo tendo em conta as informações recolhidas junto do

grupo, concretizando-o junto dos seus alunos. No momento final, o educador deve avaliar todo o processo, adequando-o às necessidades das crianças e do grupo.

Importa salientar que este profissional de educação exerce uma função muito importante ao trocar opiniões com os pais e ao comunicar-lhes todos os aspetos do desenvolvimento dos filhos. O papel do educador na aprendizagem das crianças é crucial, já que é este que as orienta no caminho a percorrer, de forma a serem capazes de se tornarem nos principais atores do seu desenvolvimento.

#### ❖ O Professor do ensino regular

Ao professor do ensino regular cabe o desempenho de um papel primordial, crucial e indispensável no contexto da intervenção educativa relativa aos alunos com NEE, onde a sua ação deve ser centrada no conjunto do processo de ensino – aprendizagem e não exclusivamente no aluno.

A intervenção educativa adequada aos alunos com NEE reside na correta operacionalização do processo pedagógico, incluindo a adequação curricular, os métodos de ensino diferenciados, a natureza dos materiais a utilizar, a organização do espaço, a gestão do tempo, entre outros.

Neste sentido, exige-se ao professor do ensino regular que crie condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, pois como defende Costa (1998:64) estes profissionais da educação devem pensar “na forma como poderá interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projetos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem”.

Neste contexto, cabe ao professor do ensino regular o desempenho das seguintes funções:

- ✓ Conhecer a situação de cada aluno e detetar as suas dificuldades;
- ✓ Adequar o processo educativo às características individuais do aluno para atenuar as dificuldades detetadas;
- ✓ Desenvolver métodos e estratégias que promovam o sucesso educativo;
- ✓ Solicitar, quando necessário, o apoio de colegas, órgãos pedagógicos e diretivos da escola;

- ✓ Solicitar, quando necessário, a intervenção do S.P.O. (Serviço de Orientação e Psicologia) através de um relatório circunstanciado sobre o aluno;
- ✓ Atuar em conformidade com as recomendações estabelecidas no PEI e colaborar com os restantes intervenientes na respetiva execução, em particular com o professor de educação especial e os pais.

Fernandes (2008 : 69) recorre a Cassidy (2000) que descreveu os medos que os professores sentem quando confrontados com alunos com NEEs em turmas regulares, sugerindo formas de preparação das aulas e estabelecendo estratégias específicas para lidar com esses alunos". Segundo Fernandes (2008 : 68) " Muitos professores sentem-se responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo das crianças e pelos seus progressos na aprendizagem, assim como pelo bem estar social, físico e emocional".

#### ❖ O Professor de Educação Especial

O professor de educação especial é um recurso humano especializado fundamental que contribui para a igualdade de oportunidade de todas as crianças intervindo com respostas pedagógicas diversificadas e diferenciadas adequadas às NEEs de cada criança na promoção do seu desenvolvimento global. Salientamos que o docente de educação especial presta apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem. Na verdade, deve trabalhar em equipa com a comunidade educativa, diagnosticando as necessidades das crianças e das suas famílias, colaborando na obtenção dos recursos de que necessitam. Desta forma, este profissional da educação dinamiza um apoio especializado e individualizado à criança, como também promove uma proximidade com a família, ajudando-a a compreender melhor o seu filho. Com efeito, ao profissional de Educação Especial já não se lhe exige, exclusivamente, a realização de diagnósticos dos alunos e, com base nestes, a realização de uma série de prescrições com o objetivo de atenuar as suas NEEs. Como referem Porter (1995), Baptista (1999) e Bénard da Costa (1998), os professores de Educação Especial surgem, agora, como "consultores" que aconselham, apoiam e colaboram com os professores do ensino regular, pensando na melhor estratégia educativa para dar resposta a cada aluno.

Salientamos que o apoio direto da educação especial deve ser dinamizado prioritariamente dentro da sala de aula no grupo/turma em articulação com o docente da turma, podendo ser complementado fora da sala de aula e fora do tempo letivo.

#### ❖ O Psicólogo

O psicólogo ajuda-nos a desenvolver a nossa satisfação pessoal recorrendo a técnicas específicas. Aqueles que trabalham em psicologia da educação atuam em vários domínios do sistema educativo e junto dos principais intervenientes desta área: escola, família, autarquias, instituições de apoio. Note-se que a função do psicólogo varia consoante o seu campo de intervenção, todavia encontramos nas suas intervenções um procedimento comum, ou seja, partem de um diagnóstico da situação ou problema apresentado e das NEEs da criança, elaboram um plano de intervenção e apoio psico-pedagógico dos alunos com NEE e, mais tarde, avaliam os resultados. A sua colaboração com a escola e outros serviços, nomeadamente, os serviços de medicina pedagógica e saúde escolar são fundamentais para o sucesso da intervenção. Importa salientar que a função do psicólogo é muito importante, sobretudo no domínio da prevenção, podendo ajudar por exemplo, as crianças a readaptarem-se à escola ao tomarem conhecimento de alguns distúrbios de conduta ou problemática educativa considerada complexa. Sempre que possível, o psicólogo deve ajudar a elaborar, com base nos dados da sua avaliação, o PEI do aluno.

Segundo Ozonoff, Rogers & Hendren (2003: 102) “ os psicólogos podem desempenhar diversos papéis úteis na equipa interdisciplinar de avaliação de crianças suspeitas de PEA. Eles podem:

- . Ajudar outros elementos da equipa a assumir um perspectiva do desenvolvimento na compreensão da criança;
- . Medir, de forma objetiva e normalizada, os sintomas nucleares do autismo, os sintomas de co-morbilidade psiquiátrica, a inteligência, o comportamento adaptativo, as capacidades escolares e a função neuropsicológica;
- . Avaliar os resultados da terapia;
- . Realizar tratamentos psicológicos e o seguimento a longo prazo; entre outros.

#### ❖ O Terapeuta Ocupacional (TO)

A partir da avaliação das funções físicas, psicológicas e sociais da criança e identificação das áreas de disfunção, o TO oferece à criança com PEA um programa devidamente estruturado de atividades específicas que respeitam a sua problemática, as suas necessidades pessoais, sociais e culturais. A Terapia Ocupacional apresenta-se, assim, como uma terapia que promove o tratamento de condições físicas e psiquiátricas com o objetivo de proporcionar à criança com PEA o seu máximo nível de funcionalidade e de autonomia nas atividades do seu dia a dia.

#### ❖ O Terapeuta da Fala (TF)

O TF desempenha um papel importante junto das crianças com PEA, pois intervém na área da prevenção, orientação e tratamento da comunicação oral e escrita, voz, audição e funções da mastigação, deglutição e respiração, bem como na implementação de um Sistema Aumentativo Alternativo de Comunicação adequado a cada criança com PEA.

#### ❖ O Fisioterapeuta

O Fisioterapeuta intervém na reabilitação de incapacidades que têm origem em disfunções físicas, do foro funcional músculo-esquelético, cardiovascular, respiratório e neurológico, entre outros, e disfunções psíquicas. A atividade deste técnico torna-se ainda importante na identificação, prevenção, recuperação e reeducação permitindo que a criança com PEA desenvolva a sua autonomia, funcionalidade e QdV.

### *3.5. Intervenção mediada pelos pares: os tutores*

Segundo Ozonoff, Rogers & Hendren (2003: 166) “ as intervenções destinadas a melhorar o comportamento social mediadas pelos companheiros da criança...” apresentam-se de extrema importância.

“ Ensinam-se os companheiros normais em idade pré-escolar a iniciar comportamentos de «organização de jogos» tais como partilhar, ajudar, demonstrar afecto e apreço para com as crianças com autismo. (...) Estas estratégias tem elevado potencial para aumentar as interações sociais das crianças pequenas com autismo”. (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003: 167)

Na perspetiva de Ozonoff, Rogers & Hendren (2003: 167), a exposição diária da criança com PEA aos seus companheiros da mesma idade numa turma mista “... aumenta a participação social, a capacidade social e o jogo construtivo e contribui para diminuir as atividades destituídas de finalidade”. Socorrendo-se de estudos efetuados, os autores concluem que se “ ... observaram aumentos significativos em diversos comportamentos sociais, incluindo a aproximação, o jogo apropriado, o tempo gasto a olhar para os companheiros e o tempo de participação social com os companheiros”.

No AE de Escariz todos alunos com PEA têm o apoio direto do seu tutor que tendo em conta a sua faixa etária promove a sua atenção/concentração na sala de aula, auxilia nas atividades propostas pelo professor, supervisiona a organização do caderno diário, interage nas aulas práticas como Ed. Física, comunica de forma natural ou recorrendo ao SAAC, brinca no recreio, ajuda a orientar-se no tempo e no espaço da escola, enfim, é um amigo!

### *3.6. Intervenção terapêutica alternativa e complementar*

#### *3.6.1. Musicoterapia*

Esta terapia complementar recorre à música para promover a satisfação das necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças com PEA melhorando a sua QdV.

Na verdade, promovendo atividades estruturadas que incluem o cantar, ouvir, tocar instrumentos e exercícios de imaginação, alcançamos inúmeros objetivos terapêuticos, tais como:

- Bem-estar;
- Alívio da dor;
- Oportunidade de expressão de sentimentos e emoções;

- Capacidade de memorização;
- Aquisição de técnicas de comunicação;
- Promoção da coordenação;
- Desenvolvimento da reabilitação física;
- Promoção de comportamentos sociais;
- Criação de laços entre as crianças e/ou entre a criança e o seu meio ambiente;
- Estimulação da atenção;
- Reforço natural para obter as respostas desejadas;
- Aumento da participação adequada e socialmente aceitável;
- Participação e expressão de crianças que não possuem comunicação verbal;
- Estimulação cognitiva;
- Estimulação multi-sensorial (auditiva, visual e tátil);
- Promoção de sensação de segurança e familiaridade;
- Oportunidade para concretização de experiências bem sucedidas na área da música.

Importa salientar que as famílias de crianças com PEA também encontram inúmeros benefícios na musicoterapia que passamos a destacar:

- Melhora da QdV para toda a família.
- Diminui o stress ou tensão sobre os membros da família.
- Proporciona novas oportunidades de interação, socialização e criação de relações positivas entre os membros da família.
- Promove a generalização de competências desenvolvidas nas sessões para o ambiente familiar.
- Permite ver a criança num "mundo diferente", a sua força e aptidão, observando novas respostas não verificadas noutras locais.
- Aumenta a auto-estima, a capacidade de comunicação e interação fomentando esperança para o futuro e a capacidade de acreditar na capacidade da criança com PEA.

### 3.6.2. Balneoterapia/ Hidroterapia

A Balneoterapia é um método de hidroterapia que faz uso de aplicações locais e gerais, onde os efeitos obtidos estão relacionados com a duração, temperatura e composição da água. Segundo Coleta (2002: 54), “ A Balneoterapia consiste num processo terapêutico, que visa promover a relação mãe-filho, nas suas várias dimensões, utilizando a água como meio privilegiado para o estabelecimento da referida relação”. É uma técnica de toque sensorial e íntima, que utiliza o corpo da criança considerando todos os seus aspectos funcionais (motores, sensoriais e cognitivos) e a interligação entre eles.

Para Coleta (2012) o objetivo da balneoterapia é ajudar a criança a valorizar os significados e significantes de forma a criar uma relação entre eles, promovendo a compreensão e, conseqüentemente, a comunicação.

Salientamos que as crianças com NEE que usufruem de uma intervenção contínua de hidroterapia apresentam uma melhoria no seu desenvolvimento em várias áreas, nomeadamente, a nível fisiológico:

- . Estimulação motora e sensorial, na respiração; nos rins;
- . Tônus muscular;
- . Flexibilidade; controlo do equilíbrio.

Importa acrescentar que esta terapia de meio aquático promove o bem estar na saúde e na vida bem como uma melhoria no desenvolvimento de comportamentos sociais. A água surge como um meio privilegiado mediante o qual torna-se possível a concretização de exercícios específicos ao oferecer oportunidades estimulantes para alguns movimentos que não estão dentro dos programas tradicionais de exercícios no solo.

Segundo Coleta (2012), a balneoterapia apresenta-se como uma modalidade terapêutica bastante eficaz na promoção do desenvolvimento das crianças com PEA nas áreas do contacto ocular, corporal, percepção, socialização, coordenação motora, estabilidade pélvica e regras sociais. Na opinião da mesma autora, esta modalidade complementa o programa de intervenção psicoeducacional, pois privilegia variáveis que são muito específicas neste tipo de alterações do desenvolvimento.

Trata-se de uma abordagem holística, que reúne conhecimentos sobre a água e o corpo; ensino e aprendizagem; motivação; desafio; atividades, jogos e música; dinâmica de grupo; questões de igualdade e natação.

“ ...o adulto nesta terapia vai desempenhar igualmente um papel fundamental, estimulando a criança a agir e a sentir, envolvendo-se corporalmente favorecendo a comunicação e conseqüente dando-lhe segurança para integrar novas sensações e dar-lhes sentido. A mãe é uma participante activa, envolvendo-se corporal e emocionalmente com a filha/o utilizando a linguagem dos afectos permitindo assim um intercâmbio no qual a sua postura, os seus movimentos, a sua linguagem estão perfeitamente sincronizados. A terapeuta é a condutora e a simples mediadora de todo este processo”. Coleta (2002:53)



Figura 3 - Piscina municipal de Escariz

Espaço onde os alunos com PEA do AE de Escariz beneficiam de duas sessões semanais de Natação adaptada/ Adaptação ao meio aquático

### *3.6.3. Estimulação multi-sensorial - Sala Snoezelen*

A Estimulação Sensorial é uma das abordagens do modelo de Neurodesenvolvimento aplicada em crianças com PEA e que apresentem problemas ao nível do Sistema Nervoso Central (SNC). Na verdade, recorre-se ao input sensorial que permite organizar o funcionamento do SNC, facilitando a mudança na organização sensório-motora do sistema nervoso promovendo um comportamento motor voluntário adequado. Esta abordagem promove o controlo de estímulos sensoriais, através de respostas adaptativas que produzam determinados comportamentos motores que facilitam a interação efetiva com o ambiente, sobretudo em resposta ao estímulo.

A Técnica de Snoezelen materializa-se numa sala de estímulos multi-sensoriais que respeita as NEEs de cada criança e onde se adequam técnicas de relaxamento com

exercícios adaptados que promovem a calma e a concentração. Todos os sentidos são estimulados uma vez que se explora o meio ambiente da criança através da experiência sensorial (luz, sons, estímulos táteis, cheiros e sabores). A criança sente-se num ambiente seguro e estimulador de todos os seus sentidos primários (o toque, o paladar, a visão, a audição e o olfato). Nesta sala, a criança pode relaxar, libertar o stress, interagir com outros, experimentar sensações e objetos, tendo em conta o seu ritmo, a sua vontade e curiosidade, sentir emoções positivas como o bem-estar, a alegria e a satisfação.



Figura 4 - Sala Snoezelen da UEEA do AE de Escariz

Importa salientar que numa sala Snoezelen, a decoração é criteriosa: luzes psicadélicas; almofadas; puffs; bolas; espelhos; colchão de Água; colunas borbulhantes; coluna de ar; piscina de bolas; espelho convexo; música; entre outros.

Este espaço especial promove um sentimento agradável de processos de auto-regulação, auto-controlo, autonomia, confiança, descoberta e exploração, oferecendo também uma intervenção terapêutica e pedagógica.

#### *3.6.4. Terapia Assistida com Animais (TAA)*

Esta terapia promove de forma natural a criação de laços entre a criança e o animal e nesse contexto facilitador desenvolvem-se objetivos previamente estabelecidos como a

concentração, a atenção, a interação, o toque e inúmeras aprendizagens, nomeadamente, académicas, como os números, os tamanhos, as cores, entre outros.

Victor (2004) acredita que os relacionamentos com animais facilitam a socialização das crianças e dos adolescentes, pois segundo o autor a interação homem – animal é uma relação psíquica, afetiva, intelectual e filosófica.

Durante a Semana do Conhecimento, no dia 13 de março, os alunos, pais e professores da Escola Básica e Secundária de Escariz viveram momentos únicos com a visita da associação " Cães Amigos" especializada em Terapia Assistida com Animais (TAA). Após uma palestra sobre os benefícios da TAA nas crianças com PEA, alunos do 1º e 2º ciclos participaram com entusiasmo em inúmeros jogos com a Sara (uma labrador); o Skip (un Schnauzer miniatura) e a Tekas (uma Golden Retriever). A interação entre os alunos com PEA, Pais e os três amigos especiais deu-se com naturalidade ao ritmo de cada um, num ambiente de simpatia, alegria, aprendizagem e bem estar. Tratou-se de um dia inesquecível para todos nós!

### *3.6.5. Tratamentos biomédicos ou biológicos para a PEA*

Na última década, como forma de tratamento da PEA, alguns pais têm recorrido a terapias alternativas complementares cujos resultados benéficos ainda estão a ser fruto de estudo. Assim, Ozonoff, Rogers & Hendren (2003: 212) adverte que “ os meios de comunicação e a Internet veiculam muita informação sobre estas abordagens (nem toda ela digna de confiança) ”. Encontramos na dieta alimentar a terapia que recorre à vitamina B6, ao magnésio, à restrição de glúten e caseína na dieta alimentar, aos antifúngos, aos probióticos, à secretina, à imunoterapia endovenosa, aos antibacteriais, à homeopatia, ao tratamento de globulina gama, à terapia de fator de transferência, ao tratamento de alergias a alimentos, e alternativas para terapia com antibióticos.

Alguns pais e profissionais têm apontado alterações significativas quando eliminam algumas das substâncias apresentadas da dieta alimentar da criança. Ora a eliminação de produtos lácteos, que contêm caseína, ou cereais que contenham glúten deve ser bem ponderada, pois ainda não existem vantagens cientificamente comprovadas. Uma nutrição apropriada deve ser uma das prioridades não dispensando uma consulta num nutricionista ou gastroenterologista que garanta uma alimentação adequada.

### 3.6.6. *Tratamento farmacológico*

O recurso a psicofarmacologia deve ser implementado tendo em conta a especificidade dos sintomas e das comorbilidades associadas à PEA sendo resultado da intervenção do médico que acompanha a criança após auscultação dos pais, professores e terapeutas que devem pesar os benefícios e efeitos secundários. Para Rotta (2006), o plano de tratamento deve ser individualizado e multidisciplinar, devendo incluir as perspetivas e os objetivos de todos nele implicados. A título de exemplo, as crianças com PEA e PHDA podem ser medicadas com metilfenidato apesar dos efeitos secundários adversos, como por exemplo “...diminuição do apetite, perturbação do sono, aumento dos tiques, desconforto abdominal, aumento da ansiedade, inibição do crescimento, taquicardia, aumento da tensão arterial e comportamentos repetitivos.” (Lima,2012:29) A Risperidona também é usual sobretudo para controlar comportamentos violentos e de autoagressão.

Rotta (2006), o plano de tratamento farmacológico deve ser individualizado, ajustado e multidisciplinar, devendo incluir as perspetivas e os objetivos de todos nele implicados. ao longo do tempo, calculando-se sempre os riscos e benefícios.

Como refere Lima (2012: 30),

“ O objetivo prioritário do tratamento é minimizar os sintomas principais e os associados, de modo a facilitar o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização entre outros, e a medicação é muitas vezes útil na modelação do comportamento destas crianças e permitindo um melhor benefício das intervenções educativas que são a pedra angular da PEA”.

## Capítulo 4 - Intervenção Educativa no AE de Escariz

---



#### 4.1. Caracterização do AE de Escariz

O AE de Escariz, cuja escola sede se situa na mesma freguesia, foi inaugurado no ano letivo 2001/2002 e engloba diversos estabelecimentos do serviço público de educação e ensino que visam prosseguir os objetivos da educação pré-escolar e escolar, estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

➤ Caracterização geográfica de Escariz

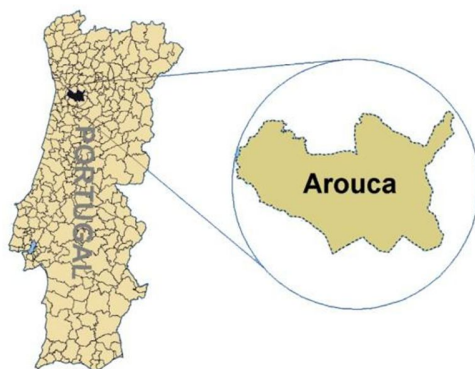


Figura 5 - Localização geográfica de Escariz

O Concelho de Arouca pertence ao distrito de Aveiro mas nem sempre teve a atual configuração. A Nascente e Poente do concelho existiram, dois outros concelhos, cujos territórios se integram hoje no de Arouca: o de Alvarenga e o de Fermêdo, ambos com foral de 1514. Em 1836 foi extinto o concelho de Alvarenga e parte das suas freguesias foram integradas no de Arouca: Alvarenga, Espiunca, Canelas e Janarde. Nova Reforma Administrativa extinguiria o concelho de Fermêdo e as freguesias de Escariz, Fermedo, S. Miguel do Mato e Louredo seriam integradas também no concelho de Arouca. A freguesia de Louredo passou posteriormente para o concelho da Feira. Por Lei de 1917, Covêlo de Paivó, do vizinho concelho de S. Pedro do Sul, passou para o de Arouca, completando-se assim o alargamento do território concelhio que se estende por cerca de 328 kms<sup>2</sup> e é atualmente constituído por 20 freguesias.

A escola sede do AE de Escariz abrange pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo e secundário, assim como Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), com equivalência ao 9º ano,

em regime diurno. Em termos de dimensão engloba escolas das freguesias de Chave, Mansores, Escariz, Fermedo e São Miguel do Mato. Este agrupamento, em três anos vê as suas onze escolas de 1º ciclo reduzidas, agora, a 3 polos escolares mais uma escolinha na freguesia de Mansores que se manteve aberta. Neste ano letivo 2012/2013 iniciou-se o ensino secundário, com uma turma.

### **Recursos Humanos**

#### ➤ Alunos 2012/2013

Frequentam o Agrupamento cerca de 800 alunos, desde o pré- escolar até ao ensino secundário, distribuídos da seguinte forma:

Ciclos	Alunos	Alunos com PEA
Pré escolar	159	5
1º ciclo	254	5
2º ciclo	136	2
3º ciclo	207	5
Secundário	22	0

Tabela 5 - Distribuição dos alunos por ciclos

#### ➤ Pessoal docente em 2012/2013

Lecionam no Agrupamento cerca de 99 professores, desde o pré- escolar até ao ensino secundário, distribuídos da seguinte forma:

Ciclo	Nº de Professores
Pré escolar	9
1º ciclo	20
2º e 3º ciclo	52
Secundário	9
Educação Especial	10

Tabela 6 - Distribuição do pessoal docente

## ❖ **Constituição do Departamento de Educação Especial**

O Departamento de Educação Especial do AE de Escariz é constituído por 10 professores de Educação Especial, colocados ao abrigo da legislação vigente e presta apoio a alunos com NEEs, incluindo os da UEEA.

As Metas orientadoras da nossa intervenção respeitam o artº 2º do Decreto-lei 3/2008:

- Justiça e solidariedade social;
- Não discriminação e combate à exclusão social;
- Igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo;
- Participação dos Encarregados de Educação;
- Confidencialidade da informação.

A nossa prática pedagógica volta-se para os objetivos preconizados no ponto 2 do artº 1º do Decreto-lei 3/2008:

1. Promover a inclusão educativa;
2. Proporcionar acesso e sucesso educativo;
3. Desenvolver a autonomia;
4. Criar estabilidade emocional;
5. Propiciar igualdade de oportunidades;
6. Preparar para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional;
7. Promover a transição da escola para o emprego.

### *4.1.1. Missão da Unidade Orgânica*

Na linha do Projeto Educativo 2009/2013, o AE de Escariz tem como missão:

“Promover um clima de eficiência no desempenho dos vários agentes no processo organizativo e funcional na estrutura escolar, desenvolvendo, assim, uma cultura de melhoria da qualidade no desempenho das várias funções no quotidiano escolar e contribuindo para o desenvolvimento profissional, colectivo e pessoal”. (Projeto Educativo do AE de Escariz 2009/2013:22)

Neste contexto, o AE de Escariz rege-se pelos seguintes princípios:

- Autonomia;
- Gestão democrática;
- Definição da pessoa humana;
- Maturação cívica e moral;
- Igualdade de direitos e oportunidades;
- Defesa do meio ambiente e do património histórico-cultural;
- Ocupação dos tempos livres.

#### 4.1.2. Metas e Estratégias

Tendo em conta o Projeto Educativo do Agrupamento relativo a 2009/13, o Departamento de Educação Especial estrutura a sua intervenção mediante as seguintes metas e estratégias:

Metas	Estratégias
- Melhoria do sucesso educativo de todos os alunos independentemente das suas dificuldades ou incapacidades, consagrando o Agrupamento como uma organização qualificante e inclusiva no caminho da excelência.	- Incentivar professores e alunos para o contacto com outras realidades, outros valores, de ordem social, cultural, científica e desportiva; - Promover a articulação interdisciplinar e inter-ciclos; - Implementar projetos transversais de âmbito concelhio, nacional e internacional.
- Garantir que os alunos possuam equidade nas oportunidades de acesso ao currículo e de sucesso educativo através, quer da diversificação dos processos de ensino de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, quer da participação nas atividades escolares, de acordo com o seu nível de funcionalidade.	- Diagnosticar e apoiar alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; - Referenciar alunos com dificuldades de integração encaminhando-os para os serviços especializados de apoio educativo; - Promover incentivos à auto-disciplina, sentido de responsabilidade, cooperação, sociabilidade e participação ativa; - Implementar medidas educativas previstas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro;
- Proporcionar os meios necessários ao cumprimento dos programas de saberes e competências essenciais à formação e sucesso escolar dos alunos, melhorando assim, as taxas de sucesso nas passagens de ciclo;	- Dinamizar internamente, em cada Departamento Curricular, o planeamento, a conceção de processos, de critérios comuns, momentos e instrumentos de avaliação, articulando-os de forma coerente, no contexto de ensino-aprendizagem; - Promover incentivos à auto-disciplina, sentido de

	<p>responsabilidade, cooperação, sociabilidade e participação ativa;</p> <p>- Assegurar espaços de aula aprazíveis e funcionais.</p>
<p>- Intensificar o processo de ligação Comunidade/ Agrupamento.</p>	<p>- Valorizar o papel da família na orientação educativa e no acompanhamento escolar dos alunos solicitando a sua colaboração na implementação do Projeto Educativo, do regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades e outras atividades para que seja solicitada;</p> <p>- Dinamizar atividades culturais, desportivas e lúdicas-recreativas abertas à comunidade escolar;</p> <p>- Promover atividades que apelem à visita dos Pais/Encarregados de Educação (exposições, colóquios, teatros, etc.);</p> <p>- Reforçar o papel do Diretor de Turma como elo de ligação Escola – Família;</p> <p>- Participar nas atividades promovidas pela autarquia;</p> <p>- Motivar os elementos da comunidade para uma participação ativa e cooperante no processo educativo.</p>
<p>- Criar condições para a definição/implementação de estratégias de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.</p>	<p>- Criar um centro de recursos associado à UEEA que possibilite a estimulação sensorial dos alunos com espectro autista.</p> <p>- Garantir que se estabeleça uma correta caracterização dos alunos com NEE que abordará o domínio biopsicossocial de cada aluno.</p>

Tabela 7 - Metas e estratégias do AE de Escariz

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escariz 2011/13: 25-30

#### *4.2. Ações de sensibilização dinamizadas pelo Departamento de Educação Especial no AE de Escariz (2010/2011 a 2012/13)*

Tendo em conta o nº 6 do artigo 25.º do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, o Departamento de Educação Especial do AE de Escariz tem dinamizado desde o ano letivo 2010/2011 a 2012/13 formação específica sobre a PEA e o modelo de ensino estruturado; criando espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais; colaborando com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com PEA, fomentando junto de toda a

comunidade, nomeadamente, a família um espírito constante de atualização, partilha de experiências em prol da Inclusão que passamos a identificar:

- ✓ “Sentir para incluir - Autismo” dinamizada pela Dr.<sup>a</sup> Noémia Coleta no dia 19 de Janeiro de 2011;
- ✓ “A Educação Especial como Parte da Escola Inclusiva” dinamizada pelo Dr. Veríssimo Cabral no dia 30 de Março de 2011;
- ✓ “Comportamentos em Sala de Aula” dinamizada pelo Dr. Jorge Barbosa no dia 8 de junho de 2011;
- ✓ “A Educação Especial como Parte da Escola Inclusiva”- Parte II dinamizada pelo Dr. Veríssimo Cabral no dia 7 de dezembro de 2011;
- ✓ “A Educação Parental nos Dias de Hoje” em parceria com o Centro de neuróbica do Porto no dia 25 de Janeiro 2012;
- ✓ “A Importância da Autoestima no Desenvolvimento Infantil” em parceria com o Centro de neuróbica do Porto no dia 14 de março de 2012;
- ✓ “Epilepsia – Conhecer e compreender para melhor agir” dinamizada pela EPI-APFAPE (Associação Portuguesa de Familiares, Amigos e Pessoas com Epilepsia) no dia 30 de maio de 2012;
- ✓ “A Importância do Sono nos Jovens” dinamizada pela Enfermeira Joana Dias no dia 7 de Fevereiro de 2012;
- ✓ Oficina de formação “Magiceye” e “Magickeyboard” dinamizada pelo Eng. Luís Figueiredo do Instituto politécnico da Guarda no dia 7 de novembro de 2012;
- ✓ Ação de sensibilização acerca da Síndrome de Asperger dinamizada pela APSA (Associação Portuguesa de Síndrome Asperger na voz dos Pais) no dia 9 de Janeiro de 2013;
- ✓ “Respostas Educativas para Alunos com PEA” dinamizada pela APEE Autismo no dia 06 de fevereiro de 2013;
- ✓ “ Terapia Assistida com Animais” e duas Sessões de TAA dinamizadas pela associação Cães Amigos para alunos com PEA no dia 13 de Março de 2013;
- ✓ “ Dificuldades de aprendizagem: Estratégias de Intervenção” dinamizada pela Dr.<sup>a</sup> Helena Serra no dia 09 de maio de 2013;
- ✓ “Acreditar – Tratar a criança com cancro e não só o cancro na criança” dinamizada pelo Dr. José Carvalhinho da Associação Acreditar no dia 15 de maio de 2013.

#### *4.3. Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA (UEEA)*

Segundo as Normas orientadoras do ME (2008), as crianças com PEA através das UEEA, frequentam uma turma de referência e usufruem destas unidades enquanto recurso/resposta pedagógica especializada disponíveis nas escolas ou AE do ensino regular que concentrem grupos de alunos com esta problemática oriundos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes. Salientamos que a estrutura da intervenção educativa na UEEA respeita o grau de severidade, o nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos.

O artigo 25.º do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro especifica os objetivos da UEEA que passamos a transcrever:

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

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;*
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;*
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;*
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;*
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;*
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;*
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós -escolar;*
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;*
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.*

(...)

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

(Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008: 162)

O mesmo decreto-lei preconiza que as UEEA possuam mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas dos alunos com PEA e se adapte o espaço e os materiais para que se implemente o modelo de ensino TEACCH.

A UEEA do AE de Escariz foi criada no ano letivo de 2007/08 na EB1/JI de Cabeçais apoiada pedagogicamente pela DREN Educação Especial com a supervisão da Dr.ª Noémia Coleta. A partir do ano letivo 2010/11, a UEEA passa a desenvolver a sua ação educativa na

sala 7 do novo edifício da Escola Básica de Escariz que convive com duas turmas do Jardim de Infância, quatro turmas do 1º ciclo e algumas turmas do 2º ciclo fomentando de forma permanente a inclusão de todos os alunos nas suas turmas do ensino regular a que pertencem tendo em conta o seu perfil de funcionalidade, o seu Programa Educativo Individual, e as medidas educativas de que beneficiam (CEI, Adequações Curriculares Individuais, entre outras).

No ano letivo 2012/13, a UEEA acolheu 12 alunos com PEA do 1º, 2º e 3º Ciclos oferecendo apoio pedagógico-educativo especializado a 5 alunos com PEA que frequentam o Jardim de Infância de Escariz localizado no mesmo edifício. Trata-se de uma Unidade de referência que acolhe alunos que provêm dos concelhos de Arouca, Oliveira de Azeméis, Vale de Cambra, Castelo de Paiva e Santa Maria da Feira.

O grupo discente apresenta PEA com um grau de severidade que varia desde o mais profundo ao ligeiro e ainda outras comorbilidades associadas. Os nossos alunos estão integrados na maior parte do tempo nas suas turmas e são apoiados por 9 docentes de Educação Especial, 1 psicólogo, 1 Terapeuta da Fala, 1 Terapeuta Ocupacional, 1 Fisioterapeuta, 3 assistentes operacionais, duas estagiárias do curso de animação cultural a tempo parcial e uma Professora de Educação Especial voluntária a tempo parcial.

A inclusão dos alunos é um processo bilateral que promovemos diariamente em inúmeros espaços da escola e da comunidade, respeitando as NEEs de cada aluno, a especificidade da sua problemática, o seu perfil funcional, a sua autonomia e as medidas educativas implementadas no seu PEI.

Na organização da sala, houve o cuidado de respeitar os princípios do modelo TEACCH que compreende quatro componentes principais:

- Estruturação física
- Horários de Trabalho
- Plano de trabalho
- Suporte visual.



Figura 6 - UEEA do AE de Escariz

Lima (2012) refere que o Ensino Estruturado tem sido uma opção do ME para o ensino das crianças com PEA. Ao longo dos anos têm sido criadas várias salas integradas em escolas do Ensino Regular vocacionadas para as crianças com PEA, pois o Decreto – Lei nº. 3/2008 veio assegurar o direito das crianças com PEA e favorecer o aparecimento das salas com metodologia TEACCH.

O TEACCH é a metodologia de ensino adotada na UEEA do AE de Escariz apesar dos profissionais de educação respeitarem outras metodologias alternativas e complementares seguidas pelos pais dos alunos com PEA apostando num diálogo constante e de grande respeito pelas suas opções educativas. Lima (2012: 47-48) parafraseando Schopler (2004) refere que “O TEACCH é um modelo que através de uma estrutura externa, organização de espaço, materiais e atividades permite criar mentalmente “ estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em “ estratégias” e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados. O objetivo final é ajudar a criança com PEA a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta”. Na verdade, o TEACCH adapta-se à funcionalidade das necessidades de cada criança, envolvendo a família e todos os que intervêm no processo educativo, diminuindo assim as dificuldades ao nível da linguagem recetiva.

#### 4.3.1. Estruturação Física: as 7 áreas da UEEA Escariz

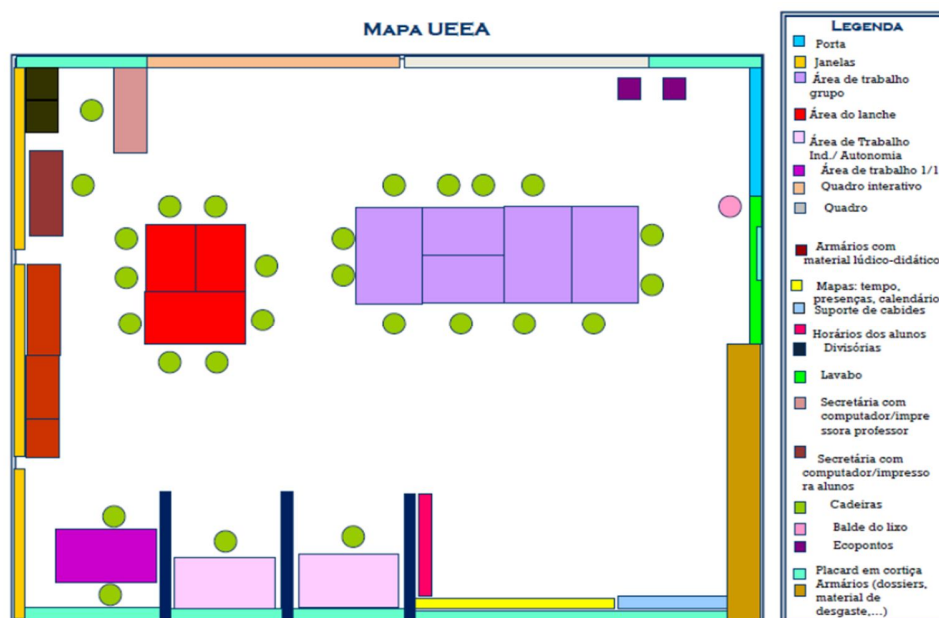


Figura 7 - Planta da UEEA do AE de Escariz

Fonte: Stéphanie Santos

Lima (2012: 50) refere que a estrutura física é um dos aspetos mais importantes na metodologia TEACCH. Na verdade, "... estruturar significa organizar, colocar limites físicos e visuais muito claros" no ambiente de ensino/aprendizagem. Neste ambiente, o aluno deve ser capaz de se organizar o mais autonomamente possível e, por conseguinte, a organização do espaço deve respeitar as características cognitivas, comunicacionais e comportamentais de cada criança com PEA.

Realçamos que a estrutura deve ser flexível e deve evoluir com a criança à medida que esta ganha autonomia no seu ambiente. Note-se que também os materiais didáticos e as atividades a desenvolver também devem estar criteriosamente estruturados tendo em conta a especificidade das NEEs de cada aluno com PEA. As diferentes áreas de aprendizagem permitem que cada aluno com PEA compreenda melhor o que se espera que ele realize em cada um dos espaços.

A UEEA do AE de Escariz tem sete áreas de aprendizagem bem definidas que passamos a descrever:

### ➤ Área de Reunião

A Reunião da UEEA do AE de Escariz realiza-se no início de cada manhã pelas 08h25 na presença de todos os alunos, uma professora de educação especial e uma assistente operacional. Neste espaço desenvolvem-se atividades que promovem a comunicação e a interação social, pois os alunos exploram noções espaciotemporais, autonomia e compreensão de ordens verbais.



Figura 8 - Área da Reunião da UEEA do AE de Escariz

Apresentamos algumas situações pedagógico- didáticas que trabalhamos nesta área:

- ✓ Exploração do tempo, calendário, mapas de presenças;
- ✓ Exploração de objetos, imagens, sons;
- ✓ Exploração do Go Talk 32 e Caderno de Comunicação;
- ✓ Aprendizagem e entoação de canções “ Bom Dia”;
- ✓ Audição de histórias;
- ✓ Realização de escolhas;
- ✓ Imitação de batimentos, gestos;
- ✓ Consolidação do Saber estar;
- ✓ Organização/relato de experiências vividas no dia anterior; refeições tomadas;
- ✓ Planificação de novos temas;
- ✓ Generalização de aprendizagens em conjunto.



Figura 9 - Painel espaciotemporal e registro de presenças explorados na Reunião

### ➤ Área de Transição

Neste espaço encontram-se os horários individuais de cada aluno que irão orientar as suas atividades diárias. Os pictogramas, pistas visuais, oferecem ao aluno informações sobre as atividades que vai realizar durante o dia, onde e quando. Este sistema permite que na eventualidade de uma mudança de rotina que seja do conhecimento do professor, a planificação do horário terá esse facto em conta que será explicado antecipadamente ao aluno ajudando-o a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina, mesmo em situações que aparentemente possam parecer pouco significativas. Importa salientar que diante da previsibilidade implementada pela sequência temporal, o aluno compreende melhor as ordens verbais, atenua os seus problemas de comportamento e desenvolve a sua autonomia.

Note-se que o aluno dirige-se a este espaço sempre que termina um plano de trabalho e necessita de consultar o seu horário de trabalho individual para iniciar outra atividade.

Na UEEA de Escariz os horários individuais respeitam a especificidade de cada aluno e por isso adaptam-se ao perfil de cada um. Neste contexto, elaboramos horários com Símbolos PECS, Fotos e Palavras.



Figura 10 - Área de Transição: Horário com símbolos Pecs, fotografias e palavras

Na verdade, o Horário de Trabalho Individual é um instrumento de enorme importância, pois permite saber o antes e o depois, transmitindo a informação de como vai ser a organização temporal do dia. Ora a noção temporal é um conceito abstrato difícil de aprender para a criança com PEA pelo que é crucial que esta saiba prever o que vai fazer ao longo do dia. Lima (2012) reforça a ideia de que a previsibilidade do dia permite informar a criança, adequar os seus comportamentos, diminuir birras e aumentar a tolerância à frustração. O Horário individual possibilita ainda que o aluno aprenda a manifestar uma decisão e ter a liberdade de escolher o que quer fazer.

➤ **Área de Aprender: Trabalho 1:1**

Neste espaço corresponde a criança está sentada de frente para o adulto e de costas para fatores de distração.

- ✓ Privilegia o desenvolvimento de novas aprendizagens e a sua consolidação.
- ✓ Desenvolve a atenção e concentração.
- ✓ Facilita a interação e a focalização do olhar com o seu interlocutor.



Figura 11 - Área de Aprender: Trabalho 1:1

➤ **Área de Autonomia: Trabalho individual**

Este espaço corresponde à área de trabalho individual e autônomo sem o apoio constante da professora e permite:

- ✓ Reduzir estímulos distratores;
- ✓ Focalizar a atenção nos aspetos importantes da tarefa;
- ✓ Indicar à criança as atividades a realizar e a sua sequência; as tarefas propostas estão organizadas em caixas individuais (Começar/Acabou).



Figura 12 - Gabinete de Trabalho Individual: Autonomia

Neste contexto, o aluno realiza de forma autónoma as atividades já aprendidas mediante um plano de trabalho que lhe transmite a informação visual sobre o que fazer e qual a sequência, com base em rotinas funcionais (esquerda/direita, cima/baixo). Este sistema de trabalho é muito importante, pois estabelece uma relação de causa-efeito.

O aluno desenvolve o conceito de princípio, meio e fim (começar, fazer e acabar), tornando-se autónomo para realizar uma tarefa ou sequência de tarefas. A escolha dos planos de trabalho depende do nível de funcionalidade de cada criança com PEA. A criança deve compreender o seu horário pelo que este deve ser elaborado com rigor. Com o uso do SAAC comunicamos com o aluno e promovemos um ambiente interativo para que este comunique connosco através do uso de símbolos com os quais deve estar familiarizado.



Figura 13 - Pormenores do gabinete de Trabalho autónomo

### ➤ **Área de Brincar**

Nesta área, existe material didático que ajuda a descontrair os alunos como tapete almofadado, almofadas, brinquedos variados, música e outros materiais que no momento se entendam adequados, inclusive, objetos pessoais dos alunos.



Figura 14 - Exemplo de um momento na Área de Brincar

As estratégias educativas são implementadas de forma implícita de maneira a que a criança com PEA:

- ✓ Aprenda a relaxar;
- ✓ Aprenda a brincar (com a presença do adulto ou do seu par);
- ✓ Trabalhe o jogo simbólico;
- ✓ Faça curtos momentos de espera;
- ✓ Oriente as estereotipias;
- ✓ Escolha as suas brincadeiras;
- ✓ Imite atividades da vida diária.

➤ **Área do Computador:**

Tendo em conta o perfil cognitivo de cada aluno com PEA e a sua autonomia, esta área é utilizada ora de forma autónoma, ora com ajuda das professoras de educação especial na aula de Informática Funcional e nas sessões de terapia da fala. Trata-se de um recurso tecnológico que promove a atenção e a concentração, ajuda a consolidar aprendizagens e a minimizar dificuldades na escrita.



Figura 15 - Área do Computador

Na verdade, exploramos as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para desenvolver a coordenação óculo-manual, atenuar as dificuldades de produção de enunciados; generalizar aprendizagens, melhorar competências como o entendimento de conceitos e a exploração de alguns softwares com SAAC. Importa salientar que aliado à área do computador, os alunos da UEEA do AE de Escariz usufruem do Quadro Interativo beneficiando de todas as potencialidades que este recurso oferece e de um monitor táctil.

Como refere Larkey (2007:83), “ Os alunos com autismo são aprendizes visuais. Usando computadores, podemos sustentar as instruções verbais com uma apresentação visual”. A autora reitera o facto dos computadores se adequarem aos alunos com PEA, pois oferecerem-lhes “... rotinas, informação e respostas previsíveis...” proporcionando uma excelente oportunidade para que o aluno adquira o domínio das competências a desenvolver.

Nos computadores da UEEA, os alunos exploram jogos educativos que ajudam a treinar competências que se tornam úteis e funcionais nas situações de comunicação. Realçamos ainda que os alunos que sabem escrever, produzem com frequência o seu diário onde relatam as atividades desenvolvidas durante o dia e os seus sentimentos.

Na verdade, concordamos com Larkey (2007: 83) que defende os computadores como um “ ... importante instrumento para o ensino de alunos com PEA, uma vez que permite ao professor apresentar-lhes a informação formatada à medida dos estilos de aprendizagem

únicos de cada aluno”. De facto, a autora aponta os seguintes benefícios do uso de computadores: estilo de aprendizagem, oportunidade para praticar competências, desenvolvimento da motricidade fina, exploração do jogo e recreação, promoção de competências de trabalho independente, interação, motivação e oportunidades de emprego.

➤ **Área do Trabalho de Grupo**

- ✓ Promove a interação social;
- ✓ Estimula a partilha, a cooperação e o trabalho com os pares;
- ✓ Fomenta a diversificação de atividades;
- ✓ Desenvolve a noção do “outro”, do seu ritmo.

#### *4.3.2. Horário Individual de Trabalho*

O horário é elaborado tendo em conta o perfil de funcionalidade de cada aluno e estrutura o tempo da criança criando um suporte para a comunicação e para a interiorização de rotinas. Esta ferramenta possibilita que o aluno tenha uma noção de sequência indicando-lhe o que irá fazer ao longo do dia promovendo a antecipação e previsão. Este contexto facilitador diminui a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumenta a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina, promove a independência, autonomia e o êxito nas atividades realizadas.

Segundo Larkey (2007: 14), os horários têm a vantagem “... de aumentar a Independência, Compreensão, Sucesso, acesso ao currículo escolar e participação na vida da comunidade escolar” e de “ diminuir a dependência do professor ou do seu assistente, dependência dos lembretes verbais, quantidade de perguntas e problemas comportamentais”.

#### *4.3.3. Planos de trabalho*

Os Planos de Trabalho devem adaptar-se ao perfil funcional de cada aluno informando-o sobre as tarefas a realizar e a sua sequência. Desta forma, ao promover a previsibilidade

nos diferentes contextos, desenvolve-se a noção espaço-temporal de princípio, meio e fim estimulando em simultâneo a autonomia e a independência do aluno.

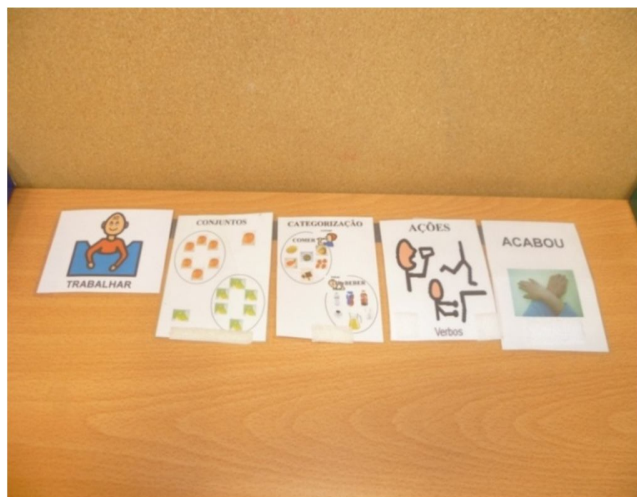


Figura 16 - Exemplo de um Plano de Trabalho Individual com símbolos e palavras

#### 4.4. O Sistema aumentativo e alternativo de comunicação de Escariz/ Tecnologias de apoio

“ Os SAAC são um conjunto de sistemas designados para compensar as perturbações orais e escritas. Os sistemas servem de um modo geral para potenciar a comunicação e linguagem existentes, permitindo assim, que o sujeito faça pedidos e transmita as suas necessidades e desejos. Os sistemas incluem símbolos, ajudas técnicas e estratégias, e podem ser definidos em função das necessidades de cada criança, podendo evoluir com o tempo e com o desenvolvimento de novas competências comunicacionais e linguísticas”. Lima (2012: 119)

Realçamos que há dois grupos distintos de SAAC:

- SAAC sem ajuda – fala, gestos, expressões faciais, sistemas de língua gestual e outros signos realizados com as mãos.
- SAAC com ajuda – sistemas tangíveis ou “signos tácteis” (objetos que simbolizam acontecimentos; podendo apresentar formas e texturas diferentes, geralmente, feitos em madeira ou plástico) ou fotográficos e pictográficos (PECS, Bliss, SPC, PIC, etc.).

Note-se ainda que há SAAC que necessitam de ajuda externa, nomeadamente, de tecnologia, como por exemplo, os dispositivos com fala digitalizada, computadores e outros

tipos de tecnologias de apoio, com os quais se procede a uma seleção de signos, elaboram-se tabelas de comunicação e exploram-se inúmeros softwares educativos.

Na verdade, o SAAC complementa ou substitui a fala. O conceito “aumentativo” ambiciona um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e adequar uma forma de comunicação alternativa na relação interpessoal. Ora, o sucesso da intervenção educativa com SAAC junto do aluno com PEA envolve todos os que intervêm com a criança, com especial destaque para a família, os pares, os professores, os assistentes operacionais, a TF e a TO que devem incentivar a comunicação em ambientes naturais em Atividades da Vida Diária (AVDs), nomeadamente, em casa, na escola e noutros ambientes sociais. Neste contexto, a participação da família durante este processo é indispensável e imprescindível.

A escolha do melhor SAAC para os alunos com PEA da UEEA de Escariz tem por base as características percetivas da criança. Defendemos que toda a equipa de profissionais, pares e pais usem o mesmo SAAC. Assim, tendo em conta a especificidade de cada aluno, recorre-se sobretudo ao PECS. Acreditamos que a nossa intervenção com um SAAC poderá apresentar-se para alguns alunos como uma língua materna alternativa nos seus relacionamentos interpessoais tornando-os mais autónomos. Os alunos da UEEA do AE de Escariz usufruem de algumas “tecnologias de apoio”, ou seja, equipamentos e dispositivos que são utilizados pelos alunos para aumentar, manter ou melhorar as suas competências funcionais a nível da comunicação.

Realçamos neste espaço que pertencemos à área de abrangência do Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Santa Maria da Feira (CRTIC) com quem temos mantido um diálogo contínuo e promovido visitas regulares com o objetivo de Avaliação ou Reavaliação dos nossos alunos no domínio das tecnologias de apoio num processo em que envolvemos os terapeutas, os professores de educação especial e o psicólogo. No processo da prescrição de um suporte do item de tecnologia de apoio, temos em conta a avaliação dos dispositivos que o aluno já domina; as necessidades da família e da criança. Numa fase posterior, treinamos o uso da tecnologia de apoio, com a criança e família, nomeadamente ao fim de semana e durante as férias e procedemos a reavaliações periódicas que podem levar a adaptações, modificações ou substituição de dispositivos.

Apresentamos algumas Tecnologias de apoio que os nossos alunos utilizam em diferentes momentos do seu dia a dia:

✓ **Monitor Táctil**

O monitor Táctil inclui uma membrana táctil incorporada no próprio monitor mediante a qual o aluno acede aos softwares propostos pelo computador por selecção directa com o dedo. Trata-se de uma ferramenta didáctica que motiva e estimula a atenção do aluno com PEA.

✓ **GO TALK 32 - Comunicador de voz gravada**

O GoTalk 32 é uma ferramenta com uma excelente qualidade de som, pela qual o aluno com PEA comunica com sucesso, iniciando, mantendo e terminando o ato comunicativo, pois a cada célula com um símbolo visual (SPC) corresponde um som, uma mensagem e, por conseguinte, o utilizador pode reproduzir inúmeras mensagens intencionais.



Figura 17 - Aluno ajuda o colega a explorar o Go Talk 32 na pastelaria de Escariz

✓ **Pranchas de comunicação**

As pranchas de comunicação são construídas com símbolos, letras, sílabas, palavras, frases. As pranchas são personalizadas e respeitam o perfil cognitivo da criança. Estas pranchas são individuais e agrupadas em cadernos de comunicação distribuídas por temas.

✓ **Software Boardmaker**

Salientamos que na UEEA de Escariz, as NEEs dos nossos alunos na área do SAAC têm sido atenuadas com o programa Boardmaker, entre outros. Trata-se de um programa de computador com 4.500 Símbolos de Comunicação Pictórica, a preto e

branco ou a cores e em Português que permite facilmente a criação de grelhas de comunicação em pranchas com qualidade profissional com imagens digitalizadas de qualquer fonte, de qualquer tamanho e espaçamento. Todo o material didático criado pode ser guardado e imprimido.

#### *4.4.1. O Sistema de intercâmbio de imagens - PECS*

Este sistema de comunicação de troca de imagens PECS (Picture Exchange Communication System) desenvolvido por Bondy & Fost (1985) para crianças com PEA vai ao encontro daquilo que atrai as crianças como alimentos, bebidas, livros, etc. Ao longo de seis fases, a criança com PEA aprende a comunicar desenvolvendo a iniciativa na interação, pegando na imagem e entregando-a ao seu interlocutor como forma de comunicar. Progressivamente, o grau de dificuldade vai sendo aumentado ao ponto deste sistema ensinar a criança a criar enunciados simples a partir de várias imagens de uma sequência de frases desenvolvendo laços de confiança com o outro.

##### **Fase I: Ensinar a natureza da comunicação à criança**

Esta fase que corresponde à introdução do sistema requer a presença de 2 pessoas (o interlocutor que atua diretamente com a criança e a pessoa que atua como sombra que ajuda fisicamente a criança para que esta perceba as trocas que deve fazer ensinando-a comunicar a partir da troca de uma figura por um objeto desejado).

##### **Fase II: Distância e persistência**

Nesta fase ensina-se a criança a ser persistente colocando alguns obstáculos à comunicação aumentando a distância entre a criança e o interlocutor e posteriormente a distância entre a criança e os símbolos. Assim, a criança tem de procurar pelas figuras, e procurar alguém para fazer uma pergunta/pedido.

##### **Fase II: Discriminação de Símbolos**

Nesta fase pretende-se que a criança faça a discriminação perceptiva, escolhendo um símbolo específico para fazer um pedido específico. Neste contexto, a criança aprende a

fazer escolhas diante de um objeto desejável e um que a criança não prefira. O reforço e os elogios perante a opção correta são essenciais.

#### **Fase IV: Estruturação da frase**

Nesta fase, a criança faz pedidos de artigos presentes e não presentes usando uma frase através do uso de uma “Barra de Frases”.

A criança coloca a imagem de “Eu quero” numa tira de velcro, depois coloca um símbolo do que deseja e entrega-a ao seu interlocutor.

#### **Fase V: Aprender a responder à questão “ O que é que tu queres?”**

Nesta fase, a criança compreende a pergunta «O que é que tu queres?» e responde no quadro de comunicação «Eu quero» selecionando os símbolos adequados para efetuar o seu pedido.

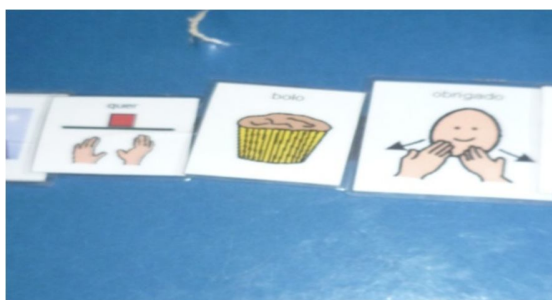


Figura 18 - Exemplo de um pedido de um aluno da UEEA de Escariz no Bufete

#### **Fase VI: Pedidos e comentários espontâneos**

Nesta fase, a criança responde de modo apropriado a questões como «O que queres?», «O que vêes?», «O que tens?» e a outras perguntas semelhantes tecendo comentários sobre o que observa, o que sente ou o que ouve.

Concluimos então que o PECS é um método bem estruturado e de fácil aplicação que não requer materiais complexos. Trata-se de um SAAC que pode ser usado pelo aluno em vários contextos, independentemente, da sua faixa etária, nível de linguagem e cognitivo podendo ser utilizado por todos os que rodeiam a criança inclusive os próprios pais. Torna-se, pois indispensável que a criança possua um lugar no quarto ou na casa onde os símbolos estejam disponíveis. O recurso a intervenções intensas e estruturadas neste

domínio torna-se benéfico no relacionamento inter-pessoal das crianças com PEA, pois esta inicia um ato comunicativo para obter um resultado concreto no contexto social.

Inicialmente deve ser disponibilizado um sistema de símbolos que podem ser desenhos lineares em preto e branco ou a cores, fotos comerciais e fotografias pessoais.

#### *4.5. Currículo escolar dos alunos com PEA do AE de Escariz*

Lima (2012: 161) defende que “ a capacidade de aprendizagem académica está intimamente relacionada com o nível cognitivo e linguístico da criança com PEA”, pois “... quanto mais elevadas forem as competências cognitivas e linguísticas mais fácil será o acesso à aprendizagem académica”. As nossas crianças com PEA do AE de Escariz frequentam a tempo parcial a sala da UEEA que segue a metodologia TEACCH e, independentemente, da medida educativa de que beneficiam (CEI ou ACIs), os alunos são integrados na turma do ensino regular em todas as disciplinas ou em disciplinas selecionadas tendo em conta as suas NEEs, o seu perfil de funcionalidade, o seu potencial cognitivo, linguístico e comportamental.

Neste contexto, há alunos que recorrem à UEEA apenas para beneficiarem de terapias, e outros beneficiam de disciplinas do seu CEI, como a Matemática Funcional, Português Funcional, Informática Funcional, Estimulação Cognitiva e Atividades da Vida Diária.

##### ❖ Estimulação das Aprendizagens Académicas

- Disciplinas do Currículo Comum
- Português Funcional
- Matemática Funcional
- Informática Funcional

Tendo em conta a heterogeneidade do espectro do autismo, as áreas deficitárias prejudicam a qualidade da interação social, na comunicação e no comportamento e interferem em maior ou menor grau na escolarização da criança.

Relativamente à aprendizagem da Leitura e da Escrita, Lima (2012: 157) refere que “ Aprender a ler e a escrever é uma etapa fundamental no desenvolvimento típico da criança”. Ora esta aprendizagem já se inicia no ensino pré-escolar com o desenvolvimento da consciência fonológica, dos números e do abecedário. Todavia a autora refere que “ a entrada no 1º ciclo corresponde à etapa da aprendizagem formal da leitura, escrita e cálculo, entre outros domínios”. A aprendizagem das áreas do Português e de Matemática são muito importantes para a autonomia pessoal de cada pessoa.

Em relação à leitura, recorreremos sobretudo à aprendizagem pelo método global uma vez que este privilegia a memória visual. Realçamos que quando a criança com PEA manifesta capacidade, pré requisitos a nível linguístico bem como atenção e motivação para aceder ao método sintético, a intervenção educativa deve optar por esse método que permite uma aprendizagem generalizada da leitura. Deve-se recorrer a jornais, revistas, livros que apresentem conteúdos e imagens do interesse do aluno como um ponto de partida criativo.

No que diz respeito à escrita, os alunos devem ser encorajados a desenharem à mão as letras ou palavras significativas do seu universo, por exemplo, usando um dedo para traçar linhas numa caixa/tabuleiro A4 de areia na sala de aula; num quadro negro ou branco portátil; numa folha de papel A4 plastificada e só depois no computador.

A aprendizagem do Cálculo deve ser incentivada junto das crianças com PEA, pois proporciona-lhe o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato, capacidade de resolução de problemas, entre outras competências. Há a preocupação de que a criança com PEA aprenda conceitos matemáticos na aula e faça uso desses conhecimentos em casa, classificando objetos segundo a forma e tamanho, ordenando-os do menor para o maior, fazendo construções, usando as cores preferidas; assimilando conceitos de “menos” e de “mais”, de soma, subtração, multiplicação e divisão, concretizando, por exemplo, em momentos de partilha de alimentos e distribuição de porções aos colegas da turma. Realçamos que torna-se importante adaptar a terminologia da Matemática ao mundo de referência de cada aluno.

Devemo-nos socorrer das áreas fortes dos nossos alunos com PEA, nomeadamente, os seus interesses específicos e a sua capacidade de ordenar, memorizar e descodificar as palavras. De facto, alguns alunos fazem uma memorização global das palavras associando-as à sua imagem ou objeto. Salientamos ainda que as aprendizagens devem ser objetivas sobre conceitos concretos.

Importa referir que dada a especificidade da aprendizagem dos alunos com PEA e tendo em conta o universo de referência do aluno e o seu perfil de funcionalidade, o profissional de educação deve construir e adaptar os seus próprios materiais didáticos. Os TPC assumem também a sua importância, nomeadamente, como meio de cooperação com os pais e encarregados de educação em relação às aprendizagens efetuadas na escola. Nesse sentido, os profissionais de educação devem estruturar e planear os TPC com critérios pré acordados registando lembretes nos cadernos diários.

#### ❖ **Estimulação Cognitiva**

Trata-se de uma área que está presente em todas as restantes áreas, uma vez que se pretende estimular a motricidade fina e grossa, o contacto ocular, a atenção e concentração. Neste contexto, propomos atividades como rasgar um jornal ou revista; brincar com massas de diferentes tamanhos e formas colocando-as dum recipiente para o outro com as mãos ou com uma colher; pintar com as mãos solicitando diferentes cores; explorar estímulos sonoros alternando diferentes tipos de música para que a criança manifeste as suas preferências. Os inúmeros jogos, os puzzles, os Legos e as brincadeiras apresentam-se como aliados alternativos para promover a interação com a criança e as suas aprendizagens.

#### ❖ **Atividades da Vida Diária (AVD) / Treino de competências sociais (TCS)**

Respeitando o facto de que a criança com PEA sente dificuldade ao longo do seu desenvolvimento de interagir enquanto ser social, a inclusão escolar promove situações da vida diária de preferência em ambiente natural estruturado de modo a que a criança se familiarize e se identifique com essas situações, aprenda atitudes que fomentem a comunicação, a interação, a autonomia, bem estar e QdV. Em AVDs, a intervenção promove na criança a necessidade de comunicar e de ter um meio para o fazer.

No AE de Escariz, recorreremos ao TCS como instrumento de intervenção e avaliação com base no Modelo Cognitivo-Comportamental junto dos alunos com adequações curriculares individuais. Na verdade, Treino de Competências Sociais faz parte da disciplina de AVDs tendo como objetivo o desenvolvimento de competências e comportamentos adequados a diferentes situações do dia-a-dia sobretudo através da Modelagem, uma vez

que a intervenção é estruturada para que por repetição, o aluno aprenda o comportamento correto a adoptar em determinada situação social.

Na verdade, recorreremos à expressão de Ozonoff, Rogers & Hendren (2003: 163) "...«**lições» sociais didáticas...**» para uma melhor compreensão dos objetivos desta oferta do AE de Escariz:

- ✓ Promover a **comunicação interpessoal** (comunicação verbal/não verbal):
  - Cumprimentar
  - Agradecer
  - Dar opinião
  - Pedir informações
  - Expressar sentimentos e estados físicos
  - Manter uma conversação por mais turnos pergunta-resposta
  - Relatar acontecimentos vividos no próprio dia
  - Compreender sinais não-verbais no interlocutor (expressões faciais)
  - Aumentar o contacto ocular com o interlocutor
  - Produzir frases simples
  - Cumprir regras de convivência
  
- ✓ Estimular a **Autonomia** no seu dia a dia
  - Realizar percursos pedestres na via pública
  - Reconhecer a importância das passeadeiras
  - Identificar alguns sinais de trânsito
  - Descrever o itinerário utilizado
  - Conhecer a funcionalidade de diversas moedas e notas
  - Comportar-se adequadamente nos espaços públicos que frequenta.

A autonomia de um aluno com PEA varia mediante o seu perfil de funcionalidade, mas apresenta sempre algumas limitações. Na verdade, a autonomia é um conceito de carácter polissémico, simples e ao mesmo tempo complexo.

Sasaki (2003: 36) apresenta a autonomia como " a condição de domínio no ambiente físico e social". Ora segundo o mesmo autor " Ter maior ou menor autonomia significa que a pessoa tem maior ou menor controle nos vários ambientes físicos e sociais que ela queira e/ou necessite frequentar para atingir seus objetivos". Sasaki (2003:36)

Pinto (1995:17) apresenta a autonomia da pessoa como um "... processo que não supõe a ausência de relações, de dependências (...) Mas que acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa experiência; permite a afirmação do sujeito, nomeadamente, na concretização dos seus projectos". Neste contexto, a autonomia não pressupõe isolamento, nem é sinónimo de independência ou autogestão. Na verdade, autonomia relaciona-se com a gestão das interdependências, ou seja, "uma maneira de agir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis".

"A escola é a oportunidade que o aluno tem para ampliar a sua autonomia. A partir do momento em que o jovem sai de casa e vai para a escola, esta abre-lhe um espaço individual para se relacionar com outras pessoas que não só a sua família e os seus amigos, e para aprender outras coisas, que os seus pais não lhe ensinaram e que por vezes nem imaginam existir". Fernandes (2008:69)

A inclusão escolar da criança com PEA só é possível mediante a parceria escola – família. A inclusão escolar além de favorecer o processo de socialização facultar ferramentas que permitem que o aluno com PEA se estruture enquanto sujeito e desenvolva a sua autonomia em relação ao meio que o rodeia promovendo uma melhor preparação para vida ativa. (Nielsen, 1999) aconselha a escola a orientar a intervenção dos pais atualizando a informação sobre os progressos que vão sendo obtidos a nível da autonomia.

Macedo (2011) alerta para o facto da atitude de super protecção dos pais das crianças com NEE prejudicar o plano de intervenção educacional uma vez que limitam a liberdade da criança para explorar a sua aprendizagem e desenvolver a sua autonomia pessoal.

Dada a dificuldade em proceder a generalizações com alunos com PEA e tendo em conta o seu perfil de funcionalidade, a escola deve desenvolver as competências funcionais do mesmo, em situações da vida real. Nielsen (1999) sugere que se use alimentos reais, ao estudar a nutrição ou notas e moedas reais quando os conteúdos a lecionar recaem sobre dinheiro. Neste contexto, os alunos devem frequentar locais específicos, quando estão a aprender e a praticar comportamentos públicos adequados. As visitas de estudo proporcionam aos alunos autistas excelentes experiências concretas de aprendizagem.

Tendo em conta a especificidade da PEA, nomeadamente, no que diz respeito à Tríade de Incapacidades – Comunicação, Socialização e Imaginação; a intervenção deve respeitar objetivos inscritos no PEI do aluno e no Plano de Intervenção da TF e TO susceptíveis de

serem exploradas no âmbito do Treino de Competências Sociais. A intervenção deve orientar o envolvimento social do aluno numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora de inclusão e QdV promovendo a sua participação ativa tendo em conta os interesses individuais. Explorando o cenário social real, a pastelaria local, o bufete, a cantina escolar, a papelaria/reprografia, a Biblioteca, o ecoponto, a Horta Pedagógica, pretende-se que os alunos possam generalizar comportamentos/atitudes para outras situações sociais.

Salientamos assim importantes «lições» **sociais didáticas** áreas que são dinamizadas em AVD de que muito nos orgulhamos dado o interesse dos alunos e a sua constante aprendizagem diária:

- Percursos pedestres (caminhada);
- Lanche semanal na Pastelaria de Escariz e Bufete da escola;

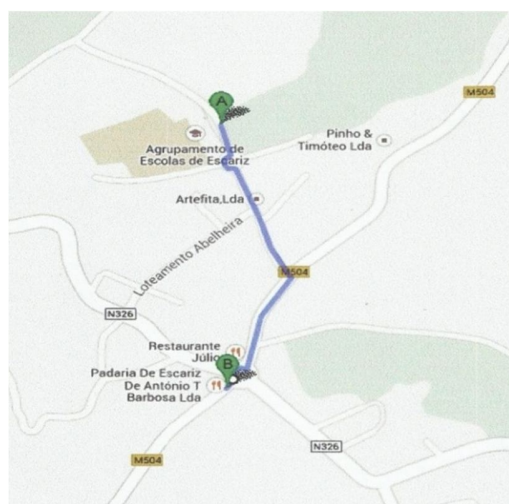


Figura 19 - Exemplo de um dos percursos pedestres semanais

AE de Escariz/Pastelaria de Escariz

- Higiene Ambiental e Reciclagem;
- Culinária;
- Reprografia/papelaria;
- Exploração da BEE;
- Horta Pedagógica.

A intervenção junto dos nossos alunos com PEA pretende fomentar o desenvolvimento global da criança, a nível cognitivo, emocional, motor, da comunicação, socialização e interação, aumentando a sua autonomia; possibilitando o contacto com a Natureza e a Horta pedagógica, promovendo a sua participação ativa nas atividades propostas dentro e fora da sala de aula com os pares da turma a que pertencem; fomentando uma atitude de respeito pelas regras de trabalho; desenvolvendo o sentido de cooperação; promovendo o gosto por atividades relacionadas com a culinária, segurança e higiene no trabalho; desenvolvendo hábitos de organização e limpeza de um espaço; criando hábitos de prevenção de poluição, categorizando e separando e distribuindo os materiais para reciclar nos ecopontos adequados.

Salientamos que a intervenção educativa é previamente estruturada por uma equipa multidisciplinar em função das necessidades e interesses do aluno.

No AE de Escariz os alunos frequentam ainda disciplinas que desenvolvem a criatividade, a sensibilidade, a coordenação, o relaxamento e o bem estar.

- Atelier de Artes
- Psicomotricidade
- Música
- Adaptação ao Meio Aquático / Natação Adaptada
- Terapia Snoezelen

Neste Agrupamento a intervenção junto dos alunos com PEA aposta no seu desenvolvimento biopsicossocial, oferecendo atividades físicas e desportivas, orientadas e livres que promovem o desenvolvimento motor, da coordenação, manipulação, locomoção, equilíbrio, lateralidade, contorno de obstáculos, auto-confiança, iniciativa, imaginação, comunicação e interação.

- ✓ Salientamos ainda o facto da intervenção pedagógica dedicar a sua atenção ao universo das **Emoções/Sentimento**.

Na verdade, os pais e profissionais da educação devem expressar e nomear os seus sentimentos no momento em que eles ocorrem (por ex. mostrar que se está feliz e dizê-lo) ajudando a criança com PEA a compreender e a explicar os seus sentimentos e a desenvolver a empatia/simpatia pelo sentimento dos outros. É imprescindível que se conheça bem a criança e acalmá-la quando se encontra ansiosa ou aborrecida, procurando

um lugar sossegado; aceitando que a criança precise de algum tempo para estar sozinha. Torna-se ainda objeto de aprendizagem a adoção da atitude emocional adequada a cada situação que a criança enfrente desde a alegria, o alívio, o amor, a ansiedade, o medo, a tristeza, a vergonha, a gratidão, a cólera, entre outros. A intervenção deve explorar em casa e na escola situações do quotidiano da criança explicando regras sociais, ajudando-a a encontrar estratégias facilitadoras de interação com o outro recorrendo a objetos e situações que a criança manifeste interesse para iniciar a interação social. A promoção da criação de um grupo de amigos é importante assim como o facto de não poderem ser amigos de toda a gente.

Em relação à **Mudança**, o plano de intervenção deve ajudar a criança a prever mudanças, confrontando-a com mudanças graduais e recorrendo a meios visuais, como cronogramas, para introduzir essas mesmas mudanças. Independentemente da medida educativa de que beneficia o aluno com PEA e do tempo que passa com a turma do ensino regular, os profissionais de educação e os pais devem ajuda-lo a estruturar o seu dia, recorrendo a objetos reais, fotografias, desenhos ou horários das atividades diárias para que ela preveja onde vai, o que vai acontecer e o que se espera dela ao longo do dia nas diferentes situações. Sempre que possível, deve-se estimular as escolhas mediante alternativas aumentando progressivamente o grau de exigência diante de novos conhecimentos minimizando os seus fracassos/insucessos perante os quais reagirá negativamente.

Acrescentamos que a intervenção pedagógica junto da criança com PEA deve estabelecer regras de conduta claras e consistentes para dentro e fora da sala de aula evitando oferecer-lhe aquilo que ela espera obter através do comportamento inadequado. Todavia, deve-se retirar a criança da sala de aula (“time-out”) por alguns minutos quando o seu comportamento disruptivo perturba o trabalho dos pares.

Em síntese, os profissionais da educação regular e especial devem aprender a conhecer melhor o seu aluno com PEA, as suas NEEs, as dificuldades específicas, os seus interesses, o que detesta, os seus pontos fracos e fortes, a origem dos seus diferentes comportamentos, reforçando sistematicamente os seus progressos. Relembramos que estes intervenientes devem comunicar e partilhar com os pais as suas estratégias pedagógicas e respetivos resultados junto dos filhos com PEA. Devem ainda trabalhar em parceria com outros profissionais especializados para que o sucesso educativo seja uma realidade.

### ➤ **Estratégias de Intervenção**

O sucesso da intervenção passa ainda pelo recurso a estratégias como a implementação do elogio verbal e/ou uso de um simples gesto (por exemplo, mão fechada com o polegar apontado para cima) transmitindo um sinal de recompensa visual; de reforços positivos verbais e sociais pelas tentativas/iniciativa de comunicação; recurso ao nome do aluno antes de qualquer instrução, apresentação de atividades previamente estruturadas, recurso a uma linguagem simples, utilização de apoios visuais; não utilização de linguagem indireta com sentidos ocultos ou expressões idiomáticas, generalização das aprendizagens, apresentação de temas de interesse, utilização de instruções precisas, diretas e explícitas, repetição da instrução e sua exemplificação sempre que for necessário, promoção de situações da vida diária que impliquem ajuda e regras de convivência, realização de percursos pedestres pelas redondezas da escola, realização semanal de pequeno lanche na pastelaria local e no bufete da escola, dinamização de atividades práticas com moedas e notas e criação de oportunidades para fazer escolhas; diversificação de contextos e interlocutores de comunicação (sala de aula, recreio, bufete, cantina, UEEA, ...)

Salientamos que é preciso dar tempo à criança, ter paciência e esperar a sua reação. A abordagem educativa parte dos interesses da criança para ampliar a sua área de intervenção procurando a aplicabilidade funcional desses mesmos interesses transformando-os em hobbies, por exemplo, criando oportunidades para desenvolver novos interesses.

### ➤ **Avaliação da Intervenção**

No sentido de obter o feedback necessário à reformulação da intervenção, a avaliação é indispensável e com ela os instrumentos de avaliação, como por exemplo: observação direta; grelhas de registo sobre as formas de comunicação usadas pelo aluno e respetivo objetivo; grelhas de registo das frases/palavras proferidas pelo aluno, grelhas de registo sobre as iniciativas comunicativas do aluno; grelhas de registo sobre os tópicos de conversação; grelhas de registo sobre comportamentos e atitudes do aluno e auto-avaliação.

#### *4.5.1. A rotina escolar*

Os pais devem conhecer, minimamente, a rotina escolar dos seus educandos com PEA, ou seja, como define Marques (2000) o conjunto dos rituais que compõem o dia-a-dia da escola. Ora, segundo o mesmo autor, é pela rotina escolar que as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. Esta rotina escolar é, previamente, planeada pelo professor e tem, claramente, uma intencionalidade educativa que ao se apresentar com transparência junto dos pais, beneficiará a sua atuação pedagógico-social.

Na altura da escolarização de todas as crianças e, em particular, das crianças com PEA, os pais ocupam um importantíssimo lugar de relevo. Marques (2000) menciona que a socialização primária ocorre no interior da família, durante os primeiros anos da vida da criança que será complementada pela socialização secundária, quando a criança começa a frequentar a escola. A socialização, de facto é uma das finalidades da educação que visa o desenvolvimento de atitudes, hábitos e competências necessárias à integração social do aluno. Um dos fins da educação é preparar o aluno para a vida em sociedade.

Note-se que o processo de socialização deve promover espaço para a diferença, criatividade e espírito crítico e não apenas para a emissão de valores e ideais.

## Capítulo 5 - Escola Inclusiva Contemporânea

---



### *5.1. A Inclusão: responsabilidade/ transformação da escola*

A inclusão implica uma escola para todos com igualdade de direitos e oportunidades, respeitando as necessidades de cada aluno e tendo em conta a sua heterogeneidade. Correia (1995) defende que segundo o princípio da inclusão a Escola Contemporânea tem em atenção a criança no seu todo, e por conseguinte, respeita três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. A escola inclusiva baseia-se nos princípios orientadores da Declaração de Salamanca (1994) que proclama que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Realçamos que de forma inovadora e justa, esta Declaração de Salamanca valoriza simultaneamente uma intervenção especializada e diferenciada, junto da criança com NEE que promova o seu desenvolvimento, envolvendo a família e a comunidade na vida da escola.

Segundo Stainback (1994: 489), “o objectivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade”. Na verdade, na opinião de Ainscow (1999), há inclusão quando se aceita que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e a escola adapta-se beneficiando da diversidade. A diferença surge como uma mais valia, como uma oportunidade de desenvolvimento.

Neste contexto, Tilstone (1998:160) defende que a inclusão implica uma “reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira a que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo”.

Forlin (1996) defende que a inclusão possibilita que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. Neste contexto, a escola deve organizar-se de forma a acolher o aluno e oferecer-lhe uma resposta de qualidade. Ora, Freire (2008) menciona que esta conjetura implica uma grande mudança concetual e estrutural, que passa por uma nova forma, não só de conceber a escola, como também de conceber a diferença.

Costa (1996:153) refere que “... 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”.

Importa reforçar a opinião de Thousand e Villa (1999) que defende que as escolas inclusivas têm sucesso, exatamente, porque atuam com base em diversas equipas *ad hoc*, que se constituem e dissolvem à medida das necessidades quando a escola se depara com alunos com dificuldades de aprendizagem. Estas equipas tentam derrubar as barreiras que existem à aprendizagem do aluno, documentando-se e melhorando disposições curriculares, tecnológicas e/ou organizacionais existentes, ou desenvolvendo novas disposições. As escolas inclusivas adaptam-se à heterogeneidade e aos ritmos de aprendizagem do aluno, de modo a garantir a qualidade na educação de todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com as respetivas comunidades.

Para que esta inclusão seja possível, é necessário sensibilizar todos os agentes educativos para uma implementação de uma nova dinâmica educativa, com novos princípios, com novos modos de estar e de encarar a sua profissão e as dificuldades dos alunos, com uma relação de colaboração e cooperação entre outros agentes educativos. Nesta sensibilização, a escola deve oferecer formação contínua a toda a comunidade educativa que promova novas competências de modo a que todos, como defende Ainscow (1999), desenvolvam um trabalho voltado para a resolução de problemas, alicerçado na colaboração e na partilha de experiências e de saberes e no desejo contínuo de aprender.

Nesta conjuntura de transformação da cultura da escola é indispensável um esforço organizado nos diferentes níveis do sistema educativo – sala de aula e escola, mas também no contexto legislativo, político e social mais amplo. A inclusão requer a transformação da sociedade, pois a escola depende das orientações legislativas e dos valores sociais e culturais dominantes na sociedade. Note-se que só mediante um contexto legislativo favorável à mudança e à implementação dos novos princípios se torna possível a implementação de uma escola inclusiva alicerçada numa sociedade que tem de ser também mais inclusiva dando prioridade a valores como o respeito pelas diferenças, justiça e equidade social, solidariedade, participação democrática e colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições. Partilhando um espaço comum, as crianças com NEEs e sem NEEs aprendem a viver em conjunto numa sociedade a que todos pertencem e onde podem dar o seu contributo único e pessoal.

“ A Educação Inclusiva é (...) uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”. Rodrigues (2000:10)

Correia (1995) propôs três níveis de inclusão, que dominou de inclusão progressiva, que devem ter por base as atividades académicas e sociais desenvolvidas num mesmo espaço físico – a escola regular.

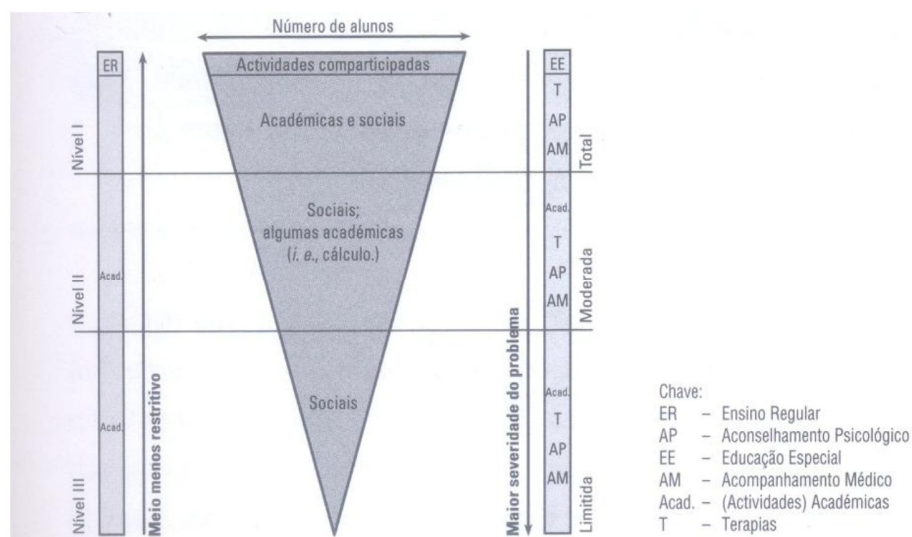


Figura 20 - Modelo de inclusão progressiva

Fonte: Correia (1995)

Viveiros (2011:36) analisa que as “... atividades compartilhadas vão aumentando à medida que a severidade do problema vai diminuindo. Contudo é importante referenciar que a maioria dos alunos com NEE (situações ligeiras e moderadas) deve ser inserida no nível I – inclusão total. Só um pequeno número de alunos (situações moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais) deve ser considerado ao nível II – inclusão moderada. E só um número muito reduzido de alunos (situações muito severas que o exijam) é que deve ser considerado ao nível III – inclusão limitada.” Na escola contemporânea, o modelo de Correia (1995) enfatiza e co-responsabiliza a escola, a família, a comunidade e o estado pela inclusão das crianças com NEE.

Correia (1999) entende que a escola inclusiva dá resposta às necessidades dos alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Esta perspetiva é reforçada na Declaração de Salamanca (1994) que proclama que as crianças e jovens com NEEs devem ter acesso às escolas regulares, que a eles se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades. Este conceito de escola inclusiva, *escola aberta a todos*, enquadra-se no princípio de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos têm direito. A educação inclusiva visa a equidade educativa, ou seja, a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

Marques (2000) defende que a Escola inclusiva pretende o sucesso de todas as crianças, independentemente do seu perfil cognitivo ou dificuldades de aprendizagem. O mesmo autor refere que numa escola inclusiva dá-se prioridade à pedagogia diferenciada e à discriminação positiva em favor das crianças diferentes. As crianças com NEEs são incluídas no grupo/turma e beneficiam das mesmas oportunidades educativas. À escola compete encontrar os recursos necessários e implementar um ambiente pedagógico onde todos possam participar na vida da escola; respeitando as características específicas de cada aluno e respondendo às suas NEEs.

Rodrigues (2005) define educação inclusiva como uma estrutura, onde os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo. Este autor afirma que a perspetiva da educação inclusiva é oposta à conceção da escola tradicional por promover uma escola de sucesso e uma pedagogia diferenciada, cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos no ensino regular.

Na opinião de Rodrigues (2000), a escola inclusiva reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade num ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos.

Reforçamos a opinião de Silva (2004), segundo a qual a escola tem de se adaptar às crianças da sociedade atual, com as suas capacidades e limitações, necessidades e interesses. A escola tem de criar condições para dar respostas adequadas a todos os problemas que vão surgindo na criança e na família. Foi pensando nas crianças com NEEs, que surge a Educação Especial para dar resposta às situações mais variadas, as quais não podem ser ignoradas, pois são, cada vez mais, um problema bem real.

Singal (2006) reitera a importância da mudança da legislação desde que acompanhada por uma mudança nas crenças e valores, quer a nível da prática dos diferentes agentes educativos, quer mesmo, a nível político.

## *5.2. Suporte legislativo: Decreto-Lei n.º3/2008 de 07 de janeiro*

Em Portugal, a legislação das últimas décadas tem promovido avanços significativos em relação à inclusão com especial destaque para o Decreto-Lei 319/91, de 23 Agosto que defendeu o acesso das crianças com NEE ao ensino regular, protegendo-as com direitos legais declarando os objetivos da Educação Especial, preconizando a importância do apoio no contexto do ensino regular, das condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, assim como de currículos e formas de avaliação adaptadas às suas características e às suas necessidades.

O Decreto-Lei n.º3/2008 de 07 de janeiro veio assegurar o direito das crianças com PEA a frequentar as escolas do ensino regular com a criação das UEEA com a metodologia TEACCH. A escola deve adotar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que lhe permita adaptar-se às novas exigências e NEEs dos alunos. A criação de escolas inclusivas implica desenvolver nos diferentes atores educativos uma nova maneira de olhar a diferença.

Atualmente, os estabelecimentos de ensino são frequentados por crianças com NEEs o que, de acordo com a legislação em vigor, exige que a Escola esteja conscientemente preparada para dar resposta eficaz às suas problemáticas, seja num determinado momento do percurso escolar, seja no decurso de todo o desenvolvimento de um percurso educacional.

Na verdade, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro veio permitir aos alunos com NEE o reconhecimento do direito de aprender nas classes regulares junto com os seus pares sem NEE, o que lhes proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Assim, a 'criança diferente' passa a fazer parte integrante da sociedade onde vive, usufruindo dos seus direitos como qualquer outro cidadão. Neste contexto, promove-se um ambiente pedagógico para que a criança com NEE conviva, socialize-se e aprenda no meio o menos restritivo possível. Ela tem direito à educação como qualquer outra criança; é crucial que se respeite as suas diferenças e o seu ritmo de aprendizagem próprio.

Ora, a inclusão escolar das crianças com NEE, exigiu que a escola reestruturasse a sua cultura pedagógica, nomeadamente, ao impor maior flexibilidade na organização escolar, no domínio das estratégias de ensino, gestão dos recursos humanos e materiais e do Currículo. A inevitável mudança exige a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens com NEEs mediante um sistema educativo que responda à diversidade de características e necessidades de todos os alunos.

Ora no âmbito da “... equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”. (...) “ Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”. (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008:154).

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro relembra que os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Este Decreto-Lei apresenta no seu artigo 2.º os princípios orientadores da educação especial em relação às crianças com NEEs de carácter permanente:

- ❖ **O Direito à educação.**
- ❖ **O Direito à igualdade** de oportunidades.
- ❖ **O Direito de participar na sociedade.**
- ❖ **O Direito da participação dos pais** e da confidencialidade da informação.
- ❖ **O Direito à prioridade na matrícula.**
- ❖ **O Direito ao reconhecimento da sua singularidade** e à oferta de respostas educativas adequadas.
- ❖ **O Direito à intimidade da vida privada** e familiar.

## Capítulo 6 - O Caminho do Sucesso

---



## 6.1. *A Caminho de uma Escola de Sucesso*

Atualmente, verifica-se em Portugal, a consciência da necessidade de as escolas se envolverem em esforços de melhoria. A Revista Visão, na sua edição 1038 de 24 a 30 de Janeiro de 2013, apresentou estudos e resultados que comprovam que, ao contrário do que argumentam, a Escola Pública, em Portugal, e os seus agentes, têm um papel fundamental no sucesso e desenvolvimento social e intelectual das crianças e Jovens.

Na verdade, há inúmeros bons exemplos de escola pública de norte a sul do País, pois cresce a consciência da necessidade de as escolas fomentarem esforços de melhoria recorrendo a iniciativas de sucesso implementadas noutros países.

Consideramos pertinente sistematizar as sete características que estão num estudo do Departamento de Educação Pública dos Estados Unidos da América (Wisconsin) realizado em 2000 que apresenta as 7 características de uma escola de sucesso.

### ➤ **Visão**

Como resultado concreto da Visão, aparece o universo da administração escolar, os professores, o pessoal auxiliar, os alunos, as famílias e os restantes membros da comunidade a transmitir e aplicar, na sua rotina diária, os objetivos, princípios e expetativas comuns. Na verdade, uma visão clara surge como um bom mapa sem o qual é difícil estruturar um percurso a seguir e é impossível saber quando se chega. Salientamos ainda que uma Visão dinâmica possibilita aos dirigentes escolares a criação de uma perspetiva orientadora que envolve e estimula outros a participarem na jornada educativa.

### ➤ **Liderança**

Uma liderança forte e eficaz promove uma educação de qualidade, excelência, igualdade e equidade, o que implica projetar e manter uma visão firme; recolher bons recursos; exteriorizar os progressos e apoiar as pessoas, os programas e as atividades, implementando uma visão de sucesso escolar. A liderança exige conhecimento, respeito e recetividade às ideias, contributos e experiências das diferentes culturas escolares e sociais.

Os líderes educativos asseguram aos alunos uma oportunidade equitativa de aprendizagem apostando nos recursos financeiros, materiais e programáticos adequados.

A liderança de uma escola de sucesso revela-se flexível diante da mudança, manifesta vontade de experimentar, toma decisões corretas para alcançar os resultados mais positivos

para os alunos e avalia os dados obtidos. Os benefícios da tecnologia são usufruídos, nomeadamente, na melhoria da comunicação.

A eficácia do líder manifesta-se também quando reconhece as diferenças individuais nos professores, assistentes operacionais, nos alunos e promove um ambiente de oportunidades para conhecer as suas necessidades permitindo processos de decisão de “cima para baixo” e de “baixo para cima”. O líder educativo orienta, inspira, convence e influencia os outros, através das suas próprias ações, comportamentos e atitudes mantendo-se atualizado em relação à investigação na área da educação, fornecendo essa informação aos interessados. Salientamos ainda que um bom líder educativo atenua as necessidades culturais e linguísticas dos alunos e das suas famílias explorando as oportunidades em detrimento das barreiras.

➤ **Elevados Padrões Académicos**

Numa escola de sucesso promovem-se elevados padrões que servem como um objetivo comum para estudantes, professores, funcionários escolares, assistentes operacionais e pais onde está presente uma definição clara das expectativas para todos.

➤ **Competências sócio-emocionais**

Numa escola, os padrões emocionais que promovam para a equidade, diversidade, justiça e inclusão estimulam os alunos a tornarem-se participativos, produtivos e cidadãos responsáveis na sociedade. Na verdade, os estudantes, os professores, os assistentes operacionais, os pais que encontrem na escola este clima positivo terão a perceção de uma escola justa e inclusiva onde se valoriza a diversidade.

➤ **Parcerias entre família, escola e comunidade**

A escola deve incentivar a participação ativa, colaborativa de todos os envolvidos na educação da criança assumindo-os como parceiros, com os seus pontos fortes, competências, perspetivas e conhecimento para o sucesso do processo educativo. Mediante expectativas razoáveis, atividades bem estruturadas, a aprendizagem pode ser fomentada na escola, em casa e na comunidade. Ao promover-se a comunicação nos dois sentidos, a colaboração e cooperação, os pais e a comunidade são incluídos na gestão e tomadas de decisão específicas de cada escola.

➤ **Formação contínua**

A escola deve ainda promover o desenvolvimento profissional dos adultos envolvidos no contexto escolar, nomeadamente, num processo de aprendizagem contínua, oferecendo oportunidades significativas para que se responsabilizem pela sua intervenção pedagógica.

➤ **Monitorização**

A monitorização deve ser constante, pois é imprescindível recolher e analisar dados acerca da evolução da aprendizagem dos alunos, dos programas implementados e das intervenções dos profissionais da instituição escolar.

Em síntese, reforçamos que uma escola de sucesso deve respeitar sempre os princípios e compromissos de equidade, diversidade, justiça e inclusão.

## *6.2. A Liderança: modelo de Direção e Administração Escolar*

Segundo Sergiovanni (2004:172), “as escolas necessitam de uma liderança especial, porque são locais especiais. É evidente que partilham com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, confiança, estrutura e estabilidade. As escolas pertencem aos pais e aos filhos, interagem com as necessidades das empresas, outros grupos locais e têm uma relação única e privilegiada com os governos. Estes fiéis “depositários” nem sempre estão de acordo e é necessário que exista um elevado nível de competência política para que os líderes escolares consigam fomentar o consenso e o empenho necessários para fazer com que a escola trabalhe bem para todos”.

Atualmente em Portugal a “... legislação preconiza ampliar a autonomia e a responsabilidade das escolas, ao nível da sua organização e funcionamento, através da implementação de modelos descentralizados de gestão, no âmbito dos quais é conferido aos órgãos de administração e gestão um quadro de competências mais alargado”. (Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril).

O líder deve ter visão, planear e executar essa visão implementando estratégias para alcançar um bem comum moldando a instituição que gere em concordância com a sua visão.

O líder deve acreditar num conjunto de pessoas que concordam e podem concretizar a sua visão, motivando essas pessoas (e outras não pertencentes à organização) para concretizar esta visão. É, pois, necessário que o líder saiba estimular e rodear-se de parceiros que tenham como meta o mesmo objetivo.

Salientamos que o líder que gere a escola, contando com a participação dos pais, poderá obter sucesso na construção de uma escola mais eficaz. Na verdade, os estilos de liderança influenciam o envolvimento parental a vários níveis, desde os órgãos de gestão até aos professores. Sergiovanni (2004:24) defende a importância de "...dedicar atenção aos aspectos informais, mais subtis e simbólicos, da vida escolar".

O líder na educação deve saber gerir esse sistema tão complexo e diversificado e partilhar o seu poder com as diferentes estruturas pedagógicas, políticas, administrativas e sociais criando exigências de transparência, mecanismos de controlo e sistemas de avaliação. Na verdade, com o reforço da autonomia das escolas, o líder não deve atuar de forma isolada, ignorando estas dimensões imprescindíveis ao serviço público de educação nacional de qualidade mas promover a co-responsabilização e múltiplas parcerias socioeducativas.

Como refere Marques (2000), um AE corresponde a uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pelo estabelecimento de educação pré-escolar e escolas do ensino básico ou secundário, a partir de um projeto pedagógico comum, sem perda da identidade própria de cada estabelecimento.

A estabilidade docente nas escolas, é ainda um factor que influencia a liderança e a sua autonomia, nomeadamente, no desenvolvimento de projetos consistentes e objetivos comuns coesos partilhados por todos.

A liderança interna deve promover um bom relacionamento com a comunidade local construindo parcerias de desenvolvimento e de fortalecimento da comunidade educativa.

### *6.2.1. A autonomia das escolas*

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário tem beneficiado de uma grande evolução, nomeadamente, com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.ºs 224/2009, de 11 de setembro, e 137/2012, de 2 de julho.

Note-se que já em 1991, o Decreto-Lei nº 172/91 introduziu o modelo de direção e administração das escolas com a presença de um diretor executivo eleito pelo conselho de escola com representantes de professores, alunos, pessoal não docente, pais, autarquia e coletividades culturais locais. Surgem os órgãos de gestão pedagógica intermédia, nomeadamente, os departamentos curriculares, conselhos de turma e conselhos dos diretores de turma. Na segunda metade da década de 90, surgem as Direções Regionais da Educação e respetivos Centros de Área Educativa e celebra-se a transferência de competências educativas para as autarquias locais (transportes, construções escolares, definição da rede escolar, participação nos órgãos de direção das escolas, ocupação dos tempos livres e financiamento de algumas atividades escolares). Este novo quadro de autonomia, gestão e administração das escolas distribui mais competências às autarquias, promove a vida do AE e uma maior participação da comunidade na direção dos estabelecimentos de ensino.

Ferreira (2000:141) define autonomia como “um processo que não se esgota nos limites da lei: é na construção de identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada; e ainda na capacidade de auto-organização de escola que (ela) se constrói”.

Barroso (1996) destaca que o reforço da autonomia da escola não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de atingir em melhores condições os objetivos a que se propõe; o serviço público de educação. Ora, neste contexto, a autonomia das escolas deve-se subordinar aos interesses da formação das crianças e jovens e deve promover um adequado controlo social da escola incitando uma adequada participação dos professores e outros funcionários, dos alunos, dos pais e de outros elementos da comunidade no exercício das suas competências específicas de maneira a lhes dar um sentido coletivo.

### *6.3. Caminhando... com os Professores*

O papel do professor está em constante metamorfose, pois a sua intervenção educativa tem de se adaptar e evoluir mediante a diversidade de transformações da sociedade.

Seco (2002) defende que os professores têm de realizar com satisfação o seu trabalho, e por conseguinte, torna-se irrefutável para a autora a certeza de que para

melhorar a qualidade do desempenho dos professores e da sua satisfação profissional é indispensável um sistema de incentivos que estimule os professores a intervir de forma inovadora e revolucionária e a ambicionarem a concretização de novos objetivos de desempenho, num contexto sistémico que promova a sua implicação e autonomia na construção, desenvolvimento e gestão da escola e do processo educativo. Fernandes (2008: 99) cita Paulo Freire (2000) com a máxima “ Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” explicando que “ Aprender a ensinar é um processo desenvolvimentista, presente ao longo da vida, e durante o qual os professores vão descobrindo gradualmente um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas críticas e participativas, visando o seu crescimento profissional e maturação” (Fernandes, 2008: 102).

Nesta linha de raciocínio, para se caminhar com bons professores é indispensável que os órgãos hierarquicamente superiores promovam a sua satisfação profissional, avançando com uma reforma sólida na sua formação inicial e contínua para que estes possam dar respostas adaptadas e adequadas às novas exigências do sistema educativo atual.

A autora Seco (2002) confessa que a sociedade atual exige dos professores uma dinâmica de renovação permanente e reitera a sua convicção de que nenhum decreto-lei sobre autonomia dos estabelecimentos de ensino terá significado e será exequível, se não for complementado por uma formação de professores que os ajude a assumir novas responsabilidades e atribuições, levando o docente a encontrar-se, de forma cada vez mais significativa e personalizada, com a profissão. A autora adverte que na formação inicial e contínua dos professores se deve valorizar os programas de formação psicológica direcionados para a alteração de atitudes e cognições através de um processo de auto conhecimento (enquanto capacidade de se “ pôr em causa como pessoa) que estimule a autonomia, respeito, confiança e parceria.

Torna-se urgente promover preventivamente, a implementação de uma cultura profissional docente positiva e que impulse um clima de bem-estar. Sendo assim, compreende-se que é “impossível separar o eu pessoal do eu profissional” (Nóvoa,1995:17). Esse é o entendimento de Nóvoa (1995), ao referir-se aos três AAA que identificam os professores “A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”. A de Adesão refere-se à adesão a valores e princípios que nortearão os projetos de trabalhos com os alunos; A de Ação, referente ao desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula; A de Autoconsciência, referindo-se à reflexão sobre a prática, sendo esta a dimensão primordial para o professor, pois permite mudanças e inovações associadas ao exercício da docência. “

Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1995: 10).

#### *6.4. Caminhando... com os Pais*

Os autores de *Os Pais e a Educação Emocional*, Maurice J. Elias et al (2000) afirmam que vivemos tempos difíceis para sermos pais – ou crianças. Na verdade, segundo os mesmos, este é um momento de grande exigência para os pais, que vivem ocupadíssimos a planejar ocupações dos filhos e correm de um lado para o outro numa atividade febril.

O stress apoderou-se dos pais e observa-se a sua omnipresença em tudo o que realizam nesta sociedade onde tudo se apresenta cada vez mais como um desafio. Daniel Sampaio (1996) defende que atualmente, na etapa média da vida, os homens e mulheres não têm objetivamente tempo para estar com os filhos, apesar da sua presença ser crucial nesta época.

Ora, Elias et al (2000) defendem que os pais não devem sentir-se culpados face à ineficácia das suas atitudes perante os filhos, nem devem procurar culpabilizar a escola nem a sociedade em geral. Entendemos que mais importante que encontrar a culpa é a procura da solução, da resposta adequada ao desenvolvimento da criança. Assim, na perspectiva de Elias et al (2000), os pais devem em primeiro lugar assumir a responsabilidade de tomarem medidas no sentido a aprender novas competências parentais para melhorar a QdV de toda a família. Estes autores propõem a Educação com Inteligência Emocional como um novo paradigma na educação, onde se dê primazia às emoções de pais e filhos de uma maneira inteligente, construtiva, positiva e respeitadora das realidades biológicas e do papel dos sentimentos na natureza humana. Como consequência direta, constata-se uma redução do nível de stress e um aumento da qualidade nas relações dos pais com as suas crianças. Os pais têm de encarar a perspectiva dos filhos com empatia, e controlar cuidadosamente a sua atuação como pais aperfeiçoando as suas qualidades, desenvolvendo as suas competências sociais na defesa dos seus ideais e a sua intervenção na educação dos filhos na escola.

Neste contexto, quando participam na escola, a sua ação distingue-se mediante a postura que assumem. Assim, encontramos pais – parceiros, que participam na tomada de decisões; pais – informados, que se limitam a contactar o professor dos filhos; pais –

colaboradores, que colaboram na organização de festas e outras atividades; pais – convidados, que apenas entram na escola quando solicitados.

### **6.5. Caminhando ... Juntos: a aliança terapêutica**

Silva (2004) relembando Alte da Veiga (1987) adverte que a educação é um trabalho de equipa, e por conseguinte, ninguém se pode desresponsabilizar com a existência de especialistas.

Ozonoff, Rogers & Hendren (2003) apresentam a expressão «aliança terapêutica com os pais» chamando a atenção para atos simples como escutar com empatia, estabelecer um diálogo aberto, valorizar as ideias, colaborar com os pais que procuram um equilíbrio entre terapias convencionais e alternativas é uma componente importante da abordagem centrada na família. Na verdade, a família não está sozinha e procurar o apoio da escola é um ato digno de amor e respeito pelas crianças com NEE. Na verdade, atualmente os pais têm de repensar o seu papel e o papel da escola na educação das crianças. A escola de hoje não é a escola de ontem. As crianças, os seus interesses e necessidades pertencem a um mundo único e singular. Consequentemente, o caminho da inclusão e Satisfação de todos passa, indubitavelmente, pela colaboração e parceria entre os pais e a escola.

Importa salientar que o poder político também tem ocupado o seu espaço nessa caminhada e de facto, tem legislado no sentido a promover um bom relacionamento entre pais e escola. Mas atenção! Nesta caminhada, a escola não pode nem deve substituir a família: ambas têm o seu contributo a facultar à criança, contributo que ganha força maior quando interligado mutuamente.

Caminhar Juntos não é caminhar lado a lado. Caminhar juntos implica, perentoriamente, um envolvimento mútuo entre os pais das crianças com NEE e todos os profissionais que trabalham na escola que essas crianças frequentam.

Cabral (2003/2004) num artigo da revista Integrar defende o direito à inclusão das crianças com NEE que decidimos fazer referência neste espaço:

“ Somos iguais nas nossas necessidades básicas, aqui representadas pela estrela de Ginger e que representam aquilo que o ser humano precisa para receber, mas também o que tem para dar. Todos, mas mesmo todos, temos contributos a dar e necessidades.”  
(Cabral, 2003/04:4)



Figura 21 - Estrela de Ginger

Segundo a autora, estas necessidades básicas têm de serem satisfeitas a todos por igual, de forma adequada e adaptada a cada ser humano.

- “ 1. As **Intelectuais** – as capacidades são diferentes, os estímulos que nos motivam são diferentes, mas ninguém pode viver bem sem estímulos ao nível intelectual.
2. De **afecto**: necessidade de ser amado, ouvido e reconhecido na sua unicidade.
3. As **físicas** básicas – são tão semelhantes e comuns entre todos nós: necessidades fisiológicas na globalidade, contacto, estímulo.
4. As **espirituais**: o sentido da vida, a fé nas pessoas, a vontade de viver, de se transcender, de se compreender.
5. Sendo a pessoa um ser **social**, precisamos todos de pertencer a um meio, de sentir que somos aceites e reconhecidos.”

No âmbito deste projeto, ousamos enquadrar os pais/escola no binómio afeto/intelecto, para concluirmos assim que os dois são indissociáveis assim como de todas as outras necessidades da criança. O caminho não é utópico: todos juntos em parceria daremos respostas pedagógicas adequadas às necessidades das crianças com PEA.

## Capítulo 7 - A Satisfação dos Pais: Relação Família / Escola

---



### 7.1. Noção de Satisfação

O conceito de Satisfação conduz-nos imediatamente para uma avaliação positiva de uma dada situação experimentada por um determinado sujeito. Notamos que não é possível avaliar a Satisfação de uma forma objetiva dada a sua natureza subjetiva e, por conseguinte, devemos apreendê-la de forma relativa. O conceito de Satisfação depende do sujeito que emite um juízo de valor, das suas características pessoais (psicológicas, culturais, económicas), das suas expectativas, desejos e da própria realidade em relação à qual o sujeito emite a sua opinião. Na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (Vol.XXVIII), a satisfação aparece como “...sensação agradável que se manifesta quando as coisas correm à nossa vontade ou se cumprem a nosso contento; cessação de um desejo produzido pela posse do objeto desejado; sentimento de contentamento ou de alegria”. Segundo o Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa (1992) a Satisfação é “um estado de boa disposição (eutimia) manifestado por se sentir bem com o que se faz e sentir-se reconhecido pelo seu trabalho”. Podemos afirmar que satisfação é o que sentimos depois de vermos satisfeita uma necessidade. Trata-se de um estado emocional uma vez que envolve sentimentos, opiniões e juízos de valor e respostas afetivas. Na verdade, como defende Santos (2000), a Satisfação é a elevação moral sentida após uma necessidade satisfeita.

Importa salientar que as definições de Satisfação variam tendo em conta o modelo em que se fundamenta e dos objetivos dos autores quando avaliam a Satisfação. Neste sentido, a literatura sustenta que para avaliar a satisfação é necessário investigar os seus indicadores objetivos e subjetivos ou percetivos. Os indicadores objetivos representam as condições de vida externas, nomeadamente, o bem-estar público: económico, físico/ambiental e social. Relativamente aos indicadores subjetivos que medem a experiência de vida, o indivíduo é a unidade de análise e, por conseguinte, é questionado diretamente para que a sua satisfação seja avaliada em diferentes domínios, nomeadamente, o seu bem-estar pessoal e as suas experiências de vida.

Alves (2008) descreve o modelo Oliver segundo o qual o autor (citado por Stallard, 1996) “...define satisfação como o grau de discrepância entre expectativas e experiências”. Este autor desenvolveu um modelo de degrau, de onde nasce esta definição, no qual admite que a satisfação ocorre quando a experiência é igual ou maior que a expectativa e a insatisfação quando a experiência não corresponde às expectativas.”

Em relação aos serviços de Saúde Mental, Larsen, Attkisson, Hargreaves e Nguyen (citados por Stallard, 1996) identificaram seis possíveis determinantes da Satisfação, nomeadamente, o ambiente, o apoio prestado pela equipa técnica, o tipo de serviço prestado, a quantidade de serviço, a satisfação geral e os procedimentos. Alves (2008) socorre-se de Elbeck e Fecteau que em 1990 defenderam que a Satisfação na prestação de cuidados dependia das boas relações entre paciente e técnicos e a manutenção de autonomia. O modelo caracterizado por Donabedian (citado por King, Cathers, King, & Rosenbaum, 2001), apresenta a Satisfação como uma consequência da experiência dos cuidados recebidos, sendo uma reação a três aspetos:

- Estrutura
- Processo
- Resultado

Ora a Estrutura corresponde ao espaço onde se desenvolve a prestação de cuidados (acessibilidade; disponibilidade de serviços; custos; aspetos burocráticos; tempo de espera; quantidade, frequência e duração do serviço; adequação dos serviços recebidos, de acordo com as necessidades da criança ou família; estruturas do meio). O Processo caracteriza-se pelas ações desenvolvidas durante a prestação e receção de cuidados (respeito e suporte; competência; cooperação entre técnicos e família; continuidade e coordenação da prestação de cuidados; qualidade e quantidade de informação fornecida pelo técnico). O Resultado corresponde aos efeitos da prestação de cuidados no sujeito.

Em 2000, Magnusson, Garrett e Sundelin, apontam as características sócio-demográficas do paciente, estado psicológico e físico, atitudes e expectativas acerca do cuidado, bem como a estrutura, processo e resultado como fatores determinantes no grau de Satisfação dos pacientes e familiares.

Alves (2008) menciona que o Modelo de Satisfação do Consumidor de Gerkenmeyer & Austin, 2005, é"... um modelo de discrepância porque inclui as perceções dos consumidores acerca do que esperam ou valorizam como linha de base, com a qual comparam as suas perceções acerca do serviço recebido. Assim, a satisfação é resultado da diferença entre os serviços atuais percebidos e as perceções dos serviços ideais, esperados ou desejados". Este modelo permite que os pais detentores das suas características próprias definam o facto de ter filhos com problemas de saúde mental, apresentem os seus desejos,

necessidades e expectativas relativamente aos serviços recebidos. Alves (2008) defende que estes fatores funcionam como critérios com os quais os consumidores irão comparar os cuidados que recebem, comparação que resultará nos juízos dos consumidores acerca do seu nível de desejos concretizados, necessidades e expectativas.

Lima et al. (1995) aponta que na Psicologia Social, o conceito de Satisfação apresenta-se como um conjunto de sentimentos positivos que o indivíduo manifesta resultante da comparação do esperado de uma situação e o que se conseguiu obter dela reforçando o papel que a realização/concretização das expectativas assume na Satisfação. Relembramos que diferentes autores conceptualizam a Satisfação como uma emoção (Locke 1969) e outros como uma atitude. Em qualquer dos casos, trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva.

Não esquecendo que a especificidade da realidade a analisar nesta investigação se circunscreve ao universo educativo, consideramos que os fatores apontados pelos diferentes autores relativamente aos cuidados de saúde são pertinentes no Universo do Sistema Educativo podendo após uma seleção criteriosa também ser objeto de estudo junto dos pais de filhos com PEA. Na opinião de Walberg (2007), a Satisfação dos pais é uma medida importante do sucesso das escolas uma vez que estes têm o direito e o dever de dirigir e supervisionar a educação dos seus filhos. A forma como os pais vêm a escola, varia no tempo e com as diferentes situações com que se deparam diariamente. A Satisfação depende da identidade da escola, do percurso escolar dos filhos e do percurso pessoal dos pais. Esta Satisfação pode modificar-se ao longo do tempo através de um processo reflexivo e vivencial.

É difícil quantificar a Satisfação, já que esta depende de várias vertentes e pólos. Desta forma há como que uma relativização do índice de satisfação global. A tendência mais recente vai no sentido de produzir medidas que permitam estudos comparativos e possibilitem generalizações acerca da Satisfação. Notamos que a maioria dos estudos recorre a questionários. Estes questionários ora se apresentam como medidas diretas (perguntando-se aos inquiridos qual a Satisfação que sentem), ora como medidas indiretas (solicitando-se aos inquiridos que descrevam a situação e inferindo-se o seu grau de Satisfação a partir dessas descrições). Os questionários avaliam a Satisfação geral ou traduzem uma conceção multidimensional do conceito, calculando diferentes factores.

Realçamos que no campo educativo e em especial no domínio da Satisfação dos pais de alunos com PEA em relação à escola, o vazio científico é notório.

## 7.2. A Satisfação e o Ciclo Motivacional

O conceito de ciclo motivacional surge com Chiavenato (2000) segundo o qual a motivação estimula o indivíduo a manifestar comportamentos de forma a satisfazer uma ou mais necessidades. Socorrendo-nos desta perspetiva, o ciclo motivacional influencia o comportamento das pessoas e a necessidade é satisfeita.

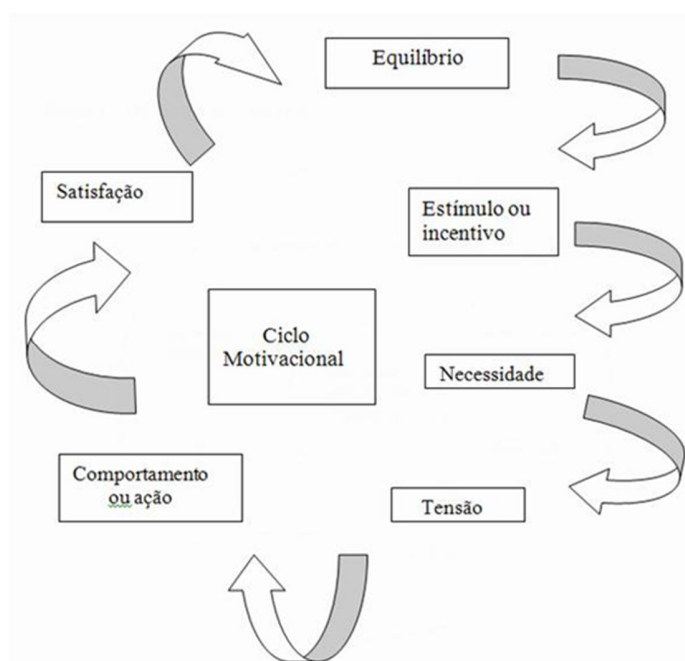


Figura 22 - Ciclo motivacional

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2000)

Neste contexto, quando surge uma necessidade verifica-se a quebra do equilíbrio existente no indivíduo, provocando um estado de tensão, insatisfação ou desconforto. Essa situação promove um comportamento ou ação para atenuar esse estágio de desajustamento. Assim, o indivíduo encontrará a satisfação da necessidade e o seu equilíbrio anterior, se o seu comportamento alcançar o objetivo pretendido. No caso dessa satisfação não se verificar, podem ocorrer frustrações, que se manifestam quer por via psicológica (agressividade, descontentamento, tensão emocional, depressão, auto-agressão)

quer por via fisiológica (tensão nervosa, insónia, perda do apetite, alteração cardíaca ou digestiva). Importa salientar, que segundo o modelo do Ciclo Motivacional, enfatiza-se ainda a existência de um terceiro elemento, ou seja a compensação ou transferência, que acontece quando uma necessidade impossível de ser satisfeita é substituída por outra complementar, transferindo-a para outro objeto, pessoa ou situação. Silva (2012: 30) parafraseando os romances de Jane Austen refere que “ Alcançar a felicidade requer não a (...) satisfação das nossas necessidades (...) mas o exame e a transformação dessas necessidades”.

Viveiros (2011) salienta o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume no domínio da Satisfação.

### *7.3. A Satisfação e a Qualidade de Vida das Famílias*

Magina (2011) refere que na perspetiva de Park et al. (2002) e Poston et al. (2003), a Qualidade de Vida (QdV) da família, relaciona-se com a satisfação das suas necessidades, em que os seus membros apreciam a sua vida, enquanto família, tendo oportunidade de realizar atividades e projetos que consideram importantes. Magina (2011) constata que as características da família como a coesão, a adaptabilidade e a comunicação, bem como os inúmeros fatores pessoais, ambientais e de interação entre estes apresentam-se como preditores da satisfação das famílias e da sua QdV.

Bowman (2001) socorre-se do senso comum e define QdV recorrendo a aspectos como saúde, felicidade, auto-estima, bem estar, saúde mental e satisfação com a vida.

Fleck (2008) cita Hunt (1997) e aponta vários modelos teóricos subjacentes ao conceito de QdV que passamos a enumerar:

1. Resposta emocional às circunstâncias;
2. Impacto da doença nos domínios emocional, ocupacional e familiar;
3. Bem-estar pessoal;
4. Capacidade da pessoa na realização das suas necessidades;
5. Modelo cognitivo individual.

Na opinião de Fleck (2008) apenas o modelo de satisfação e o modelo cognitivo individual constituem instrumentos consistentes. Na verdade, de acordo com o modelo de satisfação das necessidades desenvolvido a partir de abordagens sociológicas e psicológicas de “felicidade” e “bem-estar”, conclui-se que a QdV está diretamente relacionada com a satisfação nos vários domínios da vida valorizados pela pessoa. Na perspectiva do modelo cognitivo individual, a QdV apresenta-se como uma percepção idiossincrática que só pode ser medida individualmente.

“ A satisfação é uma experiência muito subjetiva e está bastante associada ao nível de expectativa, sendo apresentada como um espaço entre a busca de realizações e consequente sucesso e a abdicação consequente na diminuição das expectativas, podendo ambas levar à satisfação. (Magina, 2011:52)

Fleck (2008) salienta que a decisão de aumentar as realizações ou diminuir as expectativas depende da personalidade individual e da cultura a que pertence o indivíduo. O mesmo autor recorre ao conjunto de necessidades básicas enunciadas por Maslow (1954) como por exemplo, saúde, mobilidade, nutrição e abrigo, alertando que devem estar satisfeitas para que haja uma boa QdV.

Patrick (2008) defende que a QdV resulta da capacidade do indivíduo em satisfazer as suas necessidades, tanto as inatas como as aprendidas. Neste contexto, uma boa QdV surge quando o indivíduo satisfaz as suas necessidades.

Segundo Magina (2011), o grupo World Health Organization Quality of Life Group (WHOQOL Group), da Organização Mundial de Saúde (OMS), define QdV valorizando a percepção do indivíduo e as suas relações com o meio ambiente. Neste contexto, a QdV apresenta-se como um conceito complexo que se relaciona com a saúde física, o estado psicológico, a percepção que o indivíduo tem sobre a sua posição na vida, o seu nível de independência, os seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações, as suas relações sociais, as características do meio ambiente, a sua cultura, o sistema de valores.

Fleck (2008) cita Calman (1987) e relaciona a QdV com as esperanças e as expectativas de um indivíduo que são satisfeitas pela experiência e modificadas pela idade. Magina (2011) cita o autor e transcreve as implicações da QdV que passamos a apresentar:

1. Só pode ser descrita pelo próprio indivíduo;
2. Precisa de levar em conta vários aspectos da vida;

3. Está relacionada com os objectivos e as metas de cada indivíduo;
4. A melhoria está relacionada com a capacidade de identificar e de atingir esses objectivos;
5. A doença e o seu respectivo tratamento podem modificar esses objectivos;
6. Os objectivos precisam, necessariamente, de ser realistas, já que o indivíduo precisa de manter a esperança para poder atingi-los;
7. A acção é necessária para diminuir o intervalo entre a realização dos objectivos e as expectativas, quer pela realização dos objectivos quer pela redução das expectativas. Essa acção pode dar-se através do crescimento pessoal ou da ajuda dos outros.
8. O intervalo entre as expectativas e a realidade pode ser, justamente, a força motora de alguns indivíduos.

#### *7.4. As expetativas dos pais de crianças com PEA: expetativa vs o expectável*

Nielsen (1997) aconselha os educadores a estarem sensibilizados para os problemas dos pais bem como a ajudá-los a estabelecerem para os seus filhos objetivos académicos e sociais razoáveis pois, a transmissão de informação correta aos pais, bem como um suporte e apoio adequados promove o desenvolvimento de competências e de interações positivas com a criança, a sua autonomia e independência. Pereira (2009:139) salienta que “...há que escutar com atenção as famílias” desde o diagnóstico de Autismo e não apenas informar. A autora adverte que “A família precisa de uma escuta clínica onde possa resignificar a sua relação com o filho e vir a responsabilizar-se efetivamente com ações que implicam os pais no futuro do filho, isto é, na sua (re)estruturação psíquica”. Para Macedo (2012:45) os professores devem “... criar laços de confiança, entendimento e partilha...” com os pais, quer para promover a inclusão escolar e social do aluno, “... quer para despistar as expetativas negativas por parte da família quanto ao seu desenvolvimento pessoal, sócio emocional e académico”.

Importa salientar que Nielsen (1997) defende a importância de se definirem expetativas claras e precisas por parte dos pais e professores que deve desenvolver a consciência individual da criança, enfatizando as qualidades, as áreas forte, os interesses e os talentos que a tornam única.

No Volume XX da Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, a Expetativa aparece como a “esperança fundada em qualquer promessa, em possibilidades...” mas o expectável

surge como aquilo "... que se pode esperar ou desejar". Trata-se de um desafio para pais e educadores no caminho do Sucesso.

Hoje é possível para estas crianças, através de uma intervenção estruturada e precoce, com assistência médica contínua e atividades educativas e sociais favoráveis, desenvolverem-se além do que inicialmente se poderia esperar, dentro das suas limitações. É evidente que as expectativas dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos devem ser do conhecimento dos profissionais de educação que convivem diariamente com a criança. Os pais querem e precisam de ser ouvidos: esse diálogo é imprescindível para o sucesso da relação escola/família. Segundo Pereira (2009) conhecer as expectativas dos pais é de grande importância para a formação continuada de professores e para a (re)construção de práticas pedagógicas condizentes com a melhoria da relação escola-família e com as propostas de desenvolvimento do aluno com PEA.

No entender da autora, as expectativas dos pais interferem na natureza das suas relações com a escola, com os professores, e também com o seu filho estudante, como sujeito em desenvolvimento. Neste contexto, torna-se importante investigar as expectativas dos pais, pois estas influenciam as suas decisões. Pereira (2009:137) observou que as expectativas de futuro para com os filhos com PEA "... são de ordem filosófica e prática: ser feliz, adquirir independência, cursar o ensino superior, ocupação, trabalho, ou, a curto prazo, que a escola tenha, no início do ano, um planejamento de trabalho com os alunos para que a família possa comprometer-se com outras necessidades e demandas". As dúvidas acerca do futuro do seu filho, a falta de expectativas indiciam o medo dos pais de sofrerem e fazerem sofrer o próprio filho por ansiedades vividas anteriormente.

É complexo aceitar e respeitar que o filho enquanto aluno não corresponda às expectativas geradas pelos pais: reformular expectativas é um processo dinâmico e saudável na relação entre ambos e a própria escola. Alguns dos fracassos na relação escola/família são consequências de expectativas frustradas. Silva (2012: 66) defende que "... não é sensato depositar na escola expectativas irrealistas, como se só dela dependesse a correção integral das desigualdades. Pedir aos professores que mudem o mundo é desviá-los daquilo que é lícito exigir-lhes: que sejam bons profissionais".

Ozonoff, Rogers & Hendren (2003:175) alertam para o facto de " embora todos os pais tenham como objetivo a longo prazo a obtenção dos melhores resultados possíveis a médio e curto prazo são muito diferentes".

## Capítulo 8 - O Envolvimento Parental

---



### *8.1. A parceria na intervenção educativa*

“ O que não vale a pena é cruzar os braços” refere Silva (2012:94). Azcue (2012) argumenta que é muito fácil falar mal das escolas, dos professores e da atitude dos alunos, mas o que é necessário é analisar e propor soluções. Não há receitas mágicas, o sucesso surge da partilha de opiniões e experiências de uma equipa interdisciplinar que respeite os alunos e os pais na sua individualidade. Na verdade, o envolvimento parental tem evoluído progressivamente com o tempo refletindo, assim, a mudança de atitude em relação à intervenção educativa, que inicialmente deu primazia à criança e só incluiu agora, os pais, a família e a comunidade. Correia e Serrano (1998) especificam outros fatores que contribuíram para esta mudança, nomeadamente, a alteração dos padrões familiares bem como algumas teorias no domínio da psicologia do desenvolvimento que apontaram quer a importância da interação indivíduo-ambiente na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança, quer a importância das relações primárias, e igualmente as perspetivas ecológica e sistémica social de Bronfenbrenner.

Atualmente, assume-se que a intervenção educativa não deve centrar-se exclusivamente na criança com NEE uma vez que a sua vida é indissociável de um contexto familiar próprio e específico. Correia e Serrano (1998) advertem que uma intervenção educativa só faz sentido se defender uma visão global da criança, onde haja espaço para um diagnóstico, reflexão e avaliação das necessidades da criança e da família.

Mesmo depois de se acordar entre pais e escola um PEI, continua a sentir-se indispensável uma mútua cooperação que beneficie uma intervenção educativa contínua, congruente e adequada a todas as situações vividas pela criança. Na perspetiva de Correia (1999), os pais devem ser vistos como co-terapeutas e co-tutores dos seus filhos, dando continuidade em casa ao trabalho desenvolvido pelos profissionais na escola.

Ora, os pais têm o poder de propiciar um clima de empatia, afetivo, estimulante, aprazível, seguro e capaz de promover a autonomia e desenvolver competências específicas junto do seu educando com PEA que poderão integrar o PEI.

Aos professores compete reconhecer e valorizar o papel dos pais e dedicar-lhes a necessária colaboração, seja ela traduzida em informação, em reforço de atitudes positivas, em demonstração de tarefas ou noutras formas de apoio.

O papel da família não é só o de proporcionar os cuidados básicos, como por exemplo, a alimentação, mas também e o mais importante, é promover o desenvolvimento da criança

no seu aspecto físico, psicológico e afetivo. Os pais são elementos fundamentais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção. Macedo (2011:46) defende que “ A colaboração da família é importantíssima, quer no que respeita a avaliação e elaboração de um programa individualizado, quer, na concretização do mesmo no ambiente familiar”. O projeto educativo da escola deve refletir a importância que existe entre a escola e a família, pois uma não pode viver sem a outra. A escola e a família têm funções complementares. A ideia geral é educar; a escola não deve substituir a família, nem vice-versa. Cada uma delas tem o seu papel e as suas funções.

#### *8.1.1. O caminho para promover o envolvimento parental*

O envolvimento parental tem sido divulgado por vários pedagogos como de decisiva importância no contexto escolar. Ora, desse envolvimento provêm inúmeras vantagens, nomeadamente, o sucesso escolar dos alunos (Nielsen, 1999). Note-se, todavia que continuamos a fotografar uma realidade composta por encarregados de educação que ainda falham no cumprimento das suas obrigações, pois, não comparecem às reuniões às quais são convocados, faltam às horas de atendimento com os Diretores de Turma, não participam nas atividades extra-curriculares promovidas pela escola e para as quais são convidados.

Segundo Daniel Sampaio (1996) os pais estão demasiado ocupados e não têm tempo, seja no que concerne à escola seja em casa, e por vezes delegam as suas responsabilidades à escola, esquecendo que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para dar respostas aos problemas e necessidades dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Depreendemos, momentaneamente, que muitas vezes, os pais se sentem distantes da escola por causa das suas próprias experiências negativas; outras vezes, os horários de atendimento não se coadunam com as suas disponibilidades; por vezes os Encarregados de Educação desconhecem que, por lei, possuem o direito de faltar ao trabalho para se dirigirem à escola às reuniões com o Diretor de Turma ou, muitas vezes, até têm conhecimento dessa realidade, mas a entidade patronal não lhes facilita essa deslocação.

Diante desta realidade irrefutável, urge da parte de todos os profissionais da educação, a concretização de um programa de incentivo à participação da família na escola que abrace uma maior flexibilidade nos horários de atendimento aos pais, uma maior participação dos pais nas atividades abertas à comunidade escolar, e celebre a promoção de projetos educacionais para toda a comunidade (desde Alimentação Saudável, Assistência Infantil, Higiene, entre outros) que possam dar resposta a carências de muitas famílias.

Notamos, pois, que é nesta interação Escola / Família que se poderá encontrar respostas para muitos problemas com os quais pais, professores e alunos se deparam.

“ Entre a escola e a família deve existir uma relação muito próxima. Qualquer processo educativo é muitíssimo valorizado com a partilha e colaboração entre a escola e a família. Os professores, através da sua formação, dos seus estudos e todas as suas experiências. Os pais com o saber específico acerca do seu filho e da própria família completam o conhecimento detalhado e imprescindível sobre a criança”. (Macedo, 2011:46)

#### ❖ Planificação do processo de ensino - aprendizagem

Planificar é uma das etapas iniciais do processo ensino – aprendizagem de grande responsabilidade, importância e influência poderosa e decisiva para o sucesso de todo o processo. Planificar implica abraçar a criança e a sua vida como um todo, em que a maior parte do tempo é vivido fora do espaço da escola.

Segundo Marques (2000), a planificação educacional corresponde ao processo de elaboração de decisões para a atuação no futuro, com o fim de alcançar objetivos, através da otimização dos meios disponíveis e implementação de estratégias adequadas. Nesta linha de pensamento, Marques (2000) apresenta a planificação como uma técnica de definição de objetivos e da compatibilização entre fins e meios.

Ora, no caso da criança com PEA, o tempo da criança que não pertence à escola, reveste-se de importância significativa e, por conseguinte, os agentes educativos não devem descurar as atividades que nele se desenvolvem. Neste contexto, deve-se solicitar aos pais que informem a escola sobre as características do contexto familiar para que estas possam ser consideradas, fruídas e potenciadas no processo educativo. Assim, os pais apresentam-

se, perentoriamente, como entidades cruciais no(s) momento(s) da planificação. Eles conhecem o meio em que a vida da criança se desenvolve e, de forma consciente, poderão inferir, conjecturar e aconselhar a escola sobre a viabilidade e adequação de medidas pedagógico-didáticas que os docentes pretendam adotar. Na opinião de Jean Simon (1991), um professor ao planificar as suas intervenções baseadas nas etapas de desenvolvimento cognitivo das relações sociais, precisa de ter em conta os aspetos emocionais do ambiente familiar da criança.

➤ Os Pais e a Escola perante a Planificação do processo ensino – aprendizagem

Ora, no contexto da planificação compete aos pais:

- Participar ativamente nas reuniões de planificação e programação para que forem convocados, explicitando expectativas e emitindo a sua opinião e as suas sugestões sobre os objetivos, os conteúdos e as estratégias de planificação e programação, relativos ao seu educando.
- Esclarecer a escola sobre os recursos do meio em que a criança vive que podem ser úteis para o seu processo educativo.
- Colaborar quando for necessário, no contacto e aproximação entre a escola e os serviços médicos ou outros que tenham interferência na orientação do seu filho.
- Assegurar os cuidados de saúde, segurança, higiene, socialização, oportunidades de experiências diversificadas, e sobretudo, uma relação afetiva adequada.

Diante da atitude ativa dos pais, compete à escola:

- Ajudar os pais a superar os problemas relacionados com a realidade de terem um filho diferente socorrendo-se dos meios adequados para cada orientação.
- Esclarecer os pais sobre as propostas relativas à planificação e ajudá-los a formular uma opinião fundamentada sobre este domínio.
- Estabelecer os contactos entre os pais e serviços qualificados capazes de elaborar diagnósticos necessários à realidade da criança.

- Facultar aos pais toda a informação necessária, seja por esclarecimento direto; por entrega de documentação ou realização de reuniões com outros profissionais ou outros pais.
- Fomentar aos pais o acesso aos espaços escolares que o filho frequenta e informá-los sobre as atividades que ele aí desenvolve.
- Contribuir para o esclarecimento dos outros membros da família ou da comunidade a que pertencem.
- Promover a criação de movimentos associativos de pais e dinamizar o contacto entre pais e as associações de crianças diferentes.

❖ Avaliação do processo de ensino - aprendizagem

No contexto da avaliação do aluno, a equipa de avaliação é organizada por educadores, professores do ensino regular e da educação especial, terapeutas, psicólogos e médicos. Esta equipa heterogénea precisa de caminhar em demanda dos pais para conhecer a sua importante opinião, uma vez que foram eles os que mais precocemente detetaram e diagnosticaram os problemas dos seus filhos, conhecem e compreendem as suas preferências, rejeições, gostos, comportamentos, ritmo de aprendizagem, capacidades e competências, necessidades, interesses e motivação.

➤ Os Pais e a Escola perante a avaliação do processo ensino – aprendizagem

Colaborar no processo de avaliação é uma realidade de importância incontestável, por isso, compete aos pais:

- Dar informação pormenorizada sobre o seu filho, tais como:
  - Dados resultantes da sua avaliação pessoal;
  - Opinião sobre a situação;
  - Dados referentes a relatórios clínicos, psicológicos ou pedagógicos.
- Dar a sua anuência expressa para se realizar a avaliação.

- Avaliar com os educadores/professores os progressos verificados e as dificuldades sentidas.

Para que os pais vejam reconhecidos os seus direitos no âmbito da avaliação, compete às escolas:

- Convocar os pais para a reunião de avaliação, esclarecendo-os sobre os motivos que justificam essa reunião e sobre a forma como ela irá decorrer.
- Assegurar que eles concordam com a avaliação e o exprimam por escrito.
- Assegurar uma comunicação assídua com os pais e permitir que estes acompanhem a evolução do seu filho, facultando-lhes toda a informação disponível.
- Disponibilizar-se para proceder a novas avaliações se os pais assim o pretenderem.
- Colaborar com os pais de modo a ajudá-los a avaliar as competências do seu filho e informá-los sobre os recursos que podem utilizar para o seu atendimento médico, social ou o seu encaminhamento pós-escolar.

Acresce salientar que o sucesso desta dinâmica exige que os docentes e os órgãos de gestão da escola frequentem as referidas reuniões, promovam encontros informais, troca de correspondência, entrega de documentação, ou outros meios/instrumentos considerados pertinentes para os pais. Marques (1993) defende que o envolvimento parental pressupõe comunicação escola/casa e vice-versa, envolvimento interativo e parceria. Neste contexto, gera-se um compromisso em que os professores se responsabilizam por informar os pais e os pais se comprometem a ir às reuniões, a auxiliar e continuar o trabalho dos filhos em casa.

A escola deve, pois, instruir processos de avaliação que permitam adaptar o ensino às necessidades individuais manifestadas na aprendizagem. Assim, como refere Benavente (1993), há que ter em atenção que a avaliação dos alunos não deve basear-se exclusivamente nos conhecimentos e nos resultados, mas também nas habilidades, nas atitudes e nas próprias características dos processos, em que o desempenho dos outros intervenientes que atuam no processo pedagógico, os espaços e as situações que contextualizam as práticas pedagógicas têm um papel fundamental.

### 8.1.2. Abordagem Sistémica da Família

#### ➤ Teoria geral dos sistemas de L. Von Bertalanffy (1968)

Correia e Serrano (1998) defendem que um dos modelos teóricos que promoveu as práticas atuais de envolvimento parental foi a Abordagem Sistémica da Família alicerçada na teoria geral dos sistemas de Bertalanffy, segundo a qual os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos que são interdependentes. Na verdade, as pessoas são produtos do seu contexto e os seus comportamentos complementam-se e são influenciados pelas suas interações sociais. A teoria sistémica defende ainda a causalidade circular, na medida em que os factos, os acontecimentos e as características das pessoas resultam de feedback contínuos e circulares.

Alarcão (2002: 39) refere que a família é “ um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

Assim, acontecimentos que afetem um elemento da família podem ter impacto em todos os seus membros. Marques (2000) também aponta o facto de a abordagem sistémica ter em conta a interdependência e interação dos elementos que constituem o sistema.

Assume-se que todos os sistemas funcionam em obediência às seguintes características:

- Globalidade na medida em que todos os elementos estão ligados entre si;
- Retro-alimentação, isto é, os elementos afetam e são afetados pelos outros;
- Homeostasia, pois, todo o sistema tende a manter o seu equilíbrio funcional;
- Entropia, uma vez que o sistema tende para a desorganização.

#### ➤ Modelo de **Ecologia de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner** (1979)

Para Correia e Serrano (1998) o modelo de Ecologia de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner defende que todos os indivíduos inscrevem-se num processo de

desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os leva para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem.

Pereira & Serra (2006), reiteram que a avaliação em IP deve seguir essa perspectiva ecológica, pois valoriza a influência exercida pelos vários sistemas em que a criança se encontra inserida valorizando as características específicas da própria criança e a sua influência nos seus parceiros interativos diretos, nomeadamente nas pessoas do seu ciclo familiar.

Sarmiento (1992) defende que esta teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner valoriza a interação da criança com a família mais próxima, depois com a família mais alargada e com a comunidade a que pertence, essencial para que o desenvolvimento se processe de forma natural.

Neste contexto de influências recíprocas, uma intervenção educativa terá que promover o envolvimento parental e de toda a comunidade para aceder ao mundo da criança e dar resposta às suas NEEs promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Na perspectiva de Bronfenbrenner, os sistemas a que o indivíduo pertence são interdependentes, ou seja, uma simples ação num sistema sente-se noutros níveis, produzindo mudanças inesperadas.

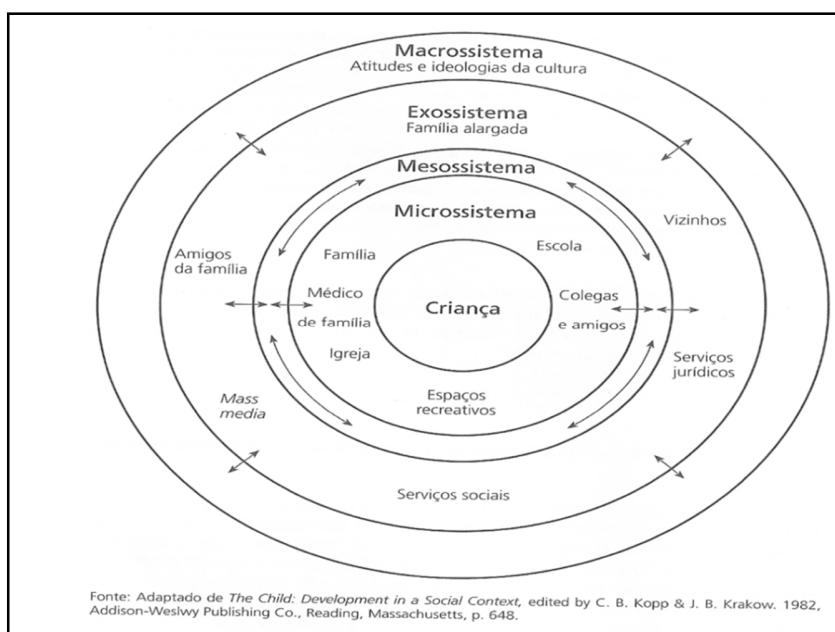


Figura 23 - Modelo de ecologia de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

Fonte: Serrano, A. M. (2007:38). Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce. Porto: Porto Editora.

Realçamos que a apreensão consciente e rigorosa destes conceitos teóricos relativos ao universo da família é imprescindível, crucial e determinante para as escolas e, mais concretamente, para os docentes que contactam diariamente com alunos com PEA no intuito de não se concentrarem unicamente no mundo destas crianças, mas também de estarem atentos ao contexto familiar em que estas se inserem. Nielsen (1999) defende que é de extrema importância abrir portas de comunicação com os pais. Na verdade, conhecendo, compreendendo e aceitando a família da criança, a escola poderá implementar os instrumentos adequados na sua prática pedagógico-didática.

#### ❖ A Teoria Sistémica Familiar e a Educação Especial

Salientamos a importância da intervenção de Grupo de Pais e Terapia Familiar atualmente dinamizadas, por exemplo, pela APEE Autismo cujo objetivo é o de (re)orientar os pais de crianças/jovens com PEA, complementando, assim, o trabalho do profissional especializado com a troca de experiências entre diferentes pais e famílias. Neste espaço pedagógico, os pais aprendem a aplicar no quotidiano princípios básicos sobre o comportamento e técnicas para lidar com seus filhos com PEA desenvolvendo a sua autonomia e relacionamento interpessoal. Neste contexto de terapia familiar recorre-se a métodos de Terapia Sistémica. A psicoterapia sistémica baseia-se na teoria do pensamento sistémico e entende que o indivíduo está imerso em relações e é constituído por estas relações.

Correia e Serrano (1998) referindo-se a Turnbull e colab. (1986) declaram que estes propuseram um enquadramento teórico (ver figura) que integra os dois conceitos - A Teoria Sistémica Familiar e a Educação Especial, destacando quatro componentes essenciais. Uma visão ecológica sobre a criança e a família valoriza todos os contextos ambientais que têm influência no desenvolvimento da criança e na QdV da família. Para estes autores, qualquer intervenção junto das famílias para ter sucesso tem efetivamente de incorporar estas componentes, as interações entre elas e respetivas influências sentidas pelo agregado familiar.

Nunca é demais lembrar que uma intervenção educativa deve adotar a família como um todo e não, obviamente, apenas a criança.

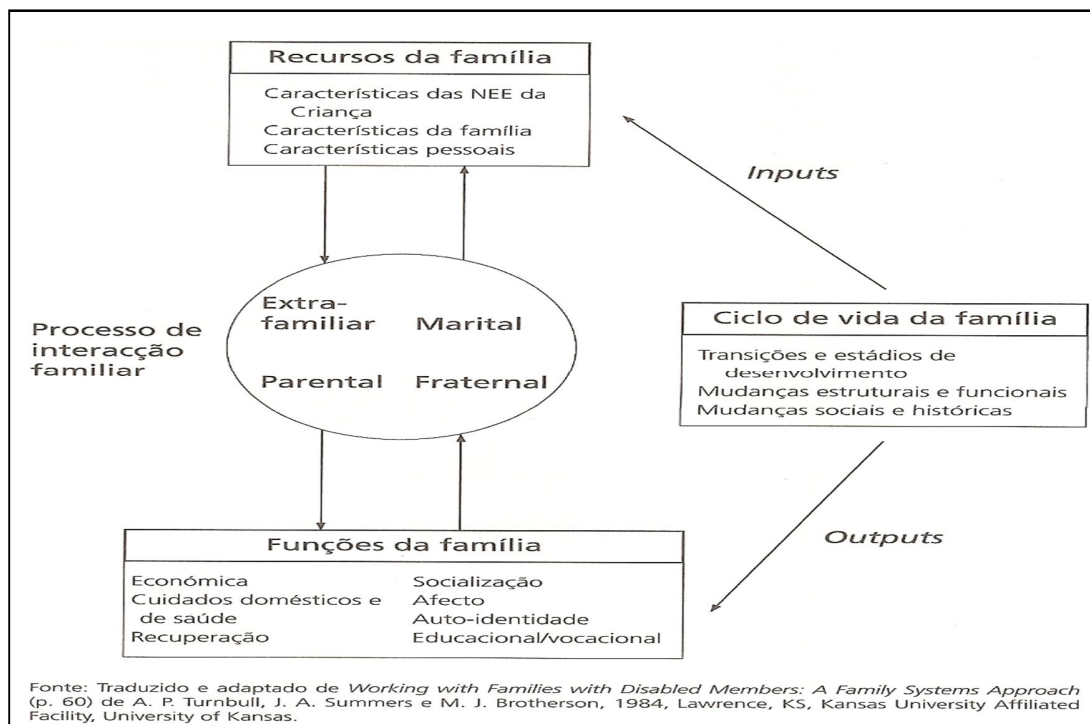


Figura 24 - Enquadramento conceptual do sistema familiar

Fonte: Traduzido e adaptado de Hanson, & Lynch (2007:44)). *Understanding families approaches to diversity, disability, and risk*. Baltimore: Paul Brookes

Correia e Serrano (1998) divulgam claramente a ideia de que apoiar os pais para que respondam às necessidades da família como um todo conduz a um equilíbrio que lhes permite uma maior disponibilidade em termos de tempo, mais energia e recursos, no sentido de proporcionar o bem-estar a outros membros da família. Zuna, *et al.* (2009) realça o facto de que compreender as necessidades da família na comunidade e na escola facilita a tomada de decisão por parte de diretores, coordenadores e administradores políticos sobre os recursos humanos, financeiros e serviços de apoio adequados à especificidade de cada família.

## 8.2. A importância das Associações de Pais

A família tem de sentir que faz parte integrante da comunidade educativa e que é chamada a refletir sobre a própria escola, esclarecendo e esclarecendo-se sobre a sua missão e finalidades. Segundo a CONFAP (2007:1), “ neste processo de envolvimento dos pais na escola, assumem particular importância as associações de pais”. Notemos que a CONFAP (2007:1) fundada em 1985, informa que “ só em 1977 é publicada a Lei nº 7/77 que

formalmente reconhece o direito e o dever dos pais, através das suas associações a participarem no sistema educativo português. A revisão constitucional de 1982 consagra também estes direitos, mas é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), com a nova lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº 372/90) e com a nova lei da Gestão e Administração Escolar que as Associações de Pais (Decreto-Lei nº 172/91) que os pais vêem criadas as possibilidades efetivas de participarem na vida das escolas". De facto, a escola vive da participação de todos e é a participação de todos os grupos que torna a escola forte e que leva a que se considere como de todos.

Consideramos importante que os pais e os encarregados de educação - individualmente ou em associação - sejam chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos, que se desenvolve no seio da escola. Neste contexto, os pais de alunos com PEA devem pertencer à Associação de Pais da escola que o filho frequenta, participar nas inúmeras atividades, intervir em conjunto pela inclusão e heterogeneidade de todos os alunos sensibilizando a comunidade e a própria estrutura interna da escola. Os pais devem assumir um papel ativo na Associação de Pais encontrando nesse grupo uma fonte de energia. Saliemos ainda a importância de outras associações de pais de maior dimensão que dirigem a sua ação de forma específica para a PEA, nomeadamente, a Associação de Pais e Encarregados de Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (APEE Autismo) que assume o objetivo de congregar e representar Pais e Encarregados de Educação de Alunos com PEA que frequentam o Ensino Público ou Privado. Esta associação do Norte que já dinamizou uma ação de sensibilização no AE de Escariz, pretende defender os interesses dos educandos dos seus associados, intervir no estudo e resolução dos problemas respeitantes à educação destes alunos, representar e acompanhar os Pais e Encarregados de Educação associados nas relações entre estes e as Escola, Agrupamentos e ME e lutar pelos legítimos interesses dos Pais e Encarregados de Educação na sua posição relativa à escola e à educação. Este espaço não pretende defender esta ou aquela associação mas valorizar a partilha de ideias e sentimentos dos pais de crianças com PEA junto de outros pais e técnicos no sentido de desenvolver o seu conhecimento e a sua auto-estima pessoal, familiar e social. Destacamos ainda o apoio e papel interventivo da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA) cuja presença apresentou-se de extrema importância no AE de Escariz numa ação de sensibilização junto dos pais e comunidade.

## Capítulo 9 - O Caminho da Mudança

---



### 9.1. Caminhando ... com os Pais dos alunos com PEA

Marques (1998) cita Don Davies que proclama que um dos mais importantes resultados do movimento atual da reforma educativa é o aumento do envolvimento dos pais nas escolas. De facto, o contexto tradicional tem evoluído progressivamente, nomeadamente, no que se refere à participação dos pais nas nossas escolas apesar de Marques (1988) documentar que os pais ainda são uma presença silenciosa.

Correia e Serrano (1998) apoiando-se em Turnbull e Turnbull (1990) referem que os pais foram os principais promotores da mudança tendo em conta o seu descontentamento pela pouca participação nas decisões programáticas dos seus filhos e o seu escasso poder decisório nas formas de atendimento mais tradicionais.

Na verdade, atualmente deparamo-nos, por exemplo, com as Associações de Pais e elementos representativos dos pais nos órgãos da escola com direito a intervir e discutir assuntos relacionados com a escola e a defender os interesses dos alunos com NEE nomeadamente, com PEA.

Façamos uma retrospectiva e imediatamente concordaremos que ao aparecerem os professores de Educação Especial, sentiu-se uma ligeira aproximação entre os pais de crianças com NEE e a escola. Ora, como estes professores, contactam diretamente com as crianças com NEE, muitas vezes, aproximam-se também das famílias esclarecendo-as sobre os seus direitos e orientando-as no sentido a poderem ajudar melhor os seus filhos.

Contudo, não se pode mudar um sistema de funcionamento de um dia para o outro. Há que preparar as pessoas para a mudança, fornecendo-lhes formação adequada, dando-lhes mais segurança e tempo para se prepararem para a mudança pretendida. A mudança não é fácil, por vezes gera confusão, desconfiança e insegurança verificando-se segundo Benavente (1990) uma maior dificuldade nas mudanças que envolvem práticas, valores e atitudes. *Ora*, se já é complicado modificar a escola no geral, muito mais complicado será se nesta integramos crianças com PEA.

Silva (2004) defende que as famílias devem ser envolvidas e consideradas membros valiosos nas tomadas de decisão e, por conseguinte, a colaboração entre a escola e as famílias é imprescindível para que se implemente com sucesso o modelo inclusivo para crianças com NEE. Entrar no Universo dos pais das crianças com PEA e investigar a sua participação e valorizar a sua Satisfação relativamente à escola impõe que se tenha consciência de algumas considerações teóricas sobre o funcionamento da família para que

se possa compreendê-la melhor e, conseqüentemente, abrir e descobrir caminhos novos para com ela caminhar em prol do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com PEA.

Salientamos que nos entristece ter deparado com estudos que apontam para uma fraca participação dos pais de crianças com NEE na vida escolar dos seus filhos, e que estes se limitam a participar nalgumas reuniões “formais” a nível individual ou coletivo mas que não parecem ter muita voz na preparação dos planos de intervenção do seu educando. Silva (2004) alerta a escola para o seu papel de esclarecer os pais sobre os seus direitos e salienta que os pais se sentem um pouco inibidos com o problema do filho limitando-se a ouvir e responder só ao necessário.

Ora, face a esta realidade pragmática, a relação pais/professores tem de ser mais familiar, alicerçada num clima de empatia recíproca, de confiança mútua para que seja frutífera e promova o desenvolvimento da criança com PEA. Na verdade, torna-se imprescindível contactar e compreender os pais dos alunos com PEA e, por vezes, é necessário inferir os sentimentos que estes manifestam por terem um filho com NEE. Marujo (2002) acredita que os pais, de uma forma geral, gostariam de participar mais na vida da escola mas não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou estão face a uma escola fechada em si mesmo que não promove esse envolvimento. Ora, só depois de se ter edificado, pacientemente, uma relação de confiança com os pais, poder-se-á implementar, com maior eficácia, estratégias que possam ir ao encontro das necessidades da criança e da família. Ressaltamos contudo que os docentes enquanto profissionais devidamente qualificados deverão ter em conta o perfil e a especificidade de cada família, pois cada família é uma família com características próprias e singulares, e, por conseguinte, num momento de precipitação e de uma certa irreflexão podem ocorrer obstáculos no relacionamento com os pais.

Nesta linha de pensamento, Nielsen, (1999) esclarece que sempre que se considere indispensável, o professor pode disponibilizar o seu apoio aos pais no intuito de ajudar o aluno, contudo essa abordagem deve ser sempre cuidadosa e bem planeada.

## 9.2. O Cabo da Boa Esperança na relação entre Pais e Escola

“Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que com idêntico ‘background’, mas cujos pais se mantêm afastados da escola ” (Marques, 1988:9)

Abreu, Sequeira e Escoval (1990:18) referem que “as crianças não deverão estar sujeitas a grandes discrepâncias entre os ambientes educativos (família, escola) pelo que os professores e pais deverão encetar esforços de aproximação quanto aos modelos e estratégias educativas”.

Revemo-nos na opinião de Sousa e Tavares (1998: 95) para quem “o progresso escolar e educativo sai beneficiado com a existência de um clima de colaboração entre pais e professor(es)”. O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é um direito e uma responsabilidade. Os pais são de facto um recurso valioso para a escola contribuindo para o sucesso educativo das crianças com PEA, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação, socialização e interação.

Na verdade, o relacionamento positivo e construtivo entre pais e escola beneficia o nível de rendimento escolar das crianças, consagra aos pais uma maior valorização do seu papel e torna a intervenção da escola mais eficaz.

Acresce referir que um maior envolvimento das famílias permitirá uma intervenção mais adequada em relação às dificuldades, necessidades e comportamentos das crianças com PEA.

Assim, a colaboração dos pais proporciona à escola:

- Uma seleção cuidada de objetivos adequados a concretizar pela criança.
- Oportunidade de reforçar as condutas adequadas na escola e em casa.
- Informação para elaborar o PEI a desenvolver pela equipa de profissionais e pelos próprios pais.
- Possibilidade de respeitar a lei que incita à colaboração contínua dos pais no processo educativo.

Em relação aos pais esta colaboração mútua proporciona:

- Melhor compreensão das NEEs dos seus filhos e dos objetivos da escola.
- Informação sobre os seus direitos e responsabilidades perante a criança com PEA.
- Participação na elaboração do PEI e das atividades a realizar pela criança com PEA.
- Esclarecimento sobre como continuar em casa os métodos/estratégias implementadas na escola.
- Competências para auxiliar o filho a aprender condutas funcionais em casa.
- Acesso a recursos indispensáveis para o filho.

Em relação à criança, a colaboração entre pais e escola proporciona-lhe:

- Uma maior coerência em casa e na escola.
- Melhores oportunidades de aprendizagem, e conseqüentemente, progresso no seu desenvolvimento global.
- Acesso a recursos e melhores serviços adequados às suas NEEs.

Magalhães (1994) circunscreve a colaboração entre pais e professores a um objetivo único: o benefício da criança.

Mediante esta realidade insofismável, é perentório e legítimo afirmar-se que um adequado relacionamento entre pais e escola é indubitavelmente benéfico para todos os que integram a comunidade educativa porque se trata de um sistema. Realce-se, contudo, as crianças com PEA que são incontestavelmente as que mais beneficiam dessa colaboração entre adultos. Nielsen (1999) explica que para que um aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais.

Caminhando no mesmo sentido em prol do mesmo objetivo - a autonomia, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno com PEA, a equipa escola/pais ultrapassará os adastores com que no dia a dia se vão deparando.

### 9.3. Os Adamastores na relação entre Pais e Escola

Apesar do testemunho notório e inequívoco dos reais benefícios de um bom relacionamento entre pais e escola, nem sempre ambas as partes colaboram entre si, argumentando os pais que a escola se mantém distante e a escola lamentando-se do alheamento dos pais. Pedro Silva (2002) apresenta a relação escola-família como um universo multifacetado e que por vezes reveste-se com contornos conflituais. Na verdade, os pais como a escola poderão não estar preparados para esse envolvimento, pois, sabemos que a mudança gera desconfiança e insegurança.

Em 1989, Rodriguez e Haro expuseram alguns obstáculos no relacionamento entre pais e professores:

- Os professores temem fragilizar a sua competência profissional e o seu poder alegando indisponibilidade de tempo e meios para confraternizarem com os pais. Na verdade, não se sentem devidamente preparados para promoverem atividades que requeiram a participação dos pais.
- Os pais desconhecem as atividades escolares que podem realizar, assumindo que determinadas funções não são da sua responsabilidade. Mencionam falta de tempo e desconhecem as áreas em que devem intervir, o momento adequado dessa intervenção e os meios de que se devem socorrer para o sucesso dessa intervenção.

Don Davies (1989) apresentado por Marques (2000) realizou em Portugal um estudo de que apresentou as seguintes conclusões:

- Quase todos os professores atribuem aos pais a responsabilidade pela ausência de envolvimento dos mesmos.
- Os professores não vêem as famílias como orientadoras ou co-produtoras, pois, de uma maneira geral, não vêem a escola como uma instituição baseada numa comunidade.
- Uma grande parte dos professores representa um modelo tradicional de classe média. Ora, as famílias que se desviam deste modelo de vida, desorientam a ação dos professores.

Nesse ano, 1989, o mesmo autor afirma que os pais tinham fraca participação nas escolas portuguesas e que as ligações eram poucas e limitadas, na maioria dos casos, a mensagens ocasionais e conversas acerca dos problemas académicos ou de comportamento dos filhos. Felizmente, o contexto atual alterou-se e encontramos os pais mais empenhados na concretização do seu papel de educadores dentro da escola, mas parece-nos, ainda, que insistem em percorrer uma marcha um pouco lenta, quando o caminho é ainda longo.

Don Davies, em 1988 após um estudo realizado com escolas de Boston, Liverpool e Portugal sobre o envolvimento dos pais de baixos rendimentos propõe a expressão “Escolas difíceis de alcançar”, visto que os obstáculos ao relacionamento escola/pais radicam na estrutura, organização e sistema de funcionamento das escolas, que as tornam lugares de difícil acesso para muitas famílias. Marques (2000) assegura categoricamente que em Portugal, podemos afirmar que a expressão se aplica à maioria das escolas públicas que encaram os pais com indiferença, receio ou suspeição.

Ora, diante deste contexto ainda inconveniente e inadequado, cumpre aos profissionais da educação ter consciência destes factos e orientar corretamente a sua atuação pedagógico-relacional mediante atitudes que atenuem e ultrapassem estes obstáculos. À escola compete-lhe o papel de mediadora entre estas duas figuras indispensáveis ao desenvolvimento global da criança com PEA.

#### *9.4. Estratégias da escola para a promoção do envolvimento parental*

Correia e Serrano (1998) defendem a extrema importância de envolver ativamente os pais no processo educativo de seus filhos. Neste contexto, a escola e os pais têm de estabelecer entre si uma comunicação com características de índole específica adaptada e adequada à situação individual do aluno com PEA e às características próprias da família.

Na verdade, a interação comunicativa junto de uma família oriunda de um meio rural terá de ser diferente da que é adequada para uma família de um meio urbano. O mesmo se verifica em relação às necessidades de apoio de pais com um filho com problemas ligeiros que diferem das dos pais que têm um filho com deficiências graves. Note-se também que as estratégias a adotar junto de pais com níveis culturais diferentes também terão de respeitar essas discrepâncias.

Salientamos, todavia, que apesar da inter-relação pais – escola apresentar-se de forma *sui generis*, há estratégias comuns a implementar nesse universo multifacetado. Jorge Senos e outros (1998) apresentam-nos algumas dessas estratégias que a escola poderá promover para efetivar a inclusão dos pais com NEE:

- Explicar aos pais, através de reuniões, os objetivos que se pretende atingir;
- Partilhar com os pais os resultados da observação e avaliação da criança, discutindo com eles planos de intervenção;
- Requerer a participação dos pais na escola definindo áreas de interesse, hábitos e rotinas;
- Comunicar à família projetos alternativos e verificar quais os aspectos em que os pais poderão colaborar;
- Solicitar a participação direta dos pais em atividades de enriquecimento sempre que tal seja possível;
- Incentivar a colaboração pais/professor com a finalidade de enriquecer e diversificar atividades na escola, como por exemplo, contar uma história, relatar uma experiência, fazer um bolo, participar numa festa, falar sobre uma profissão e muitas outras situações;
- Manter os pais informados dos progressos e dificuldades da criança;
- Sugerir aos pais a realização de atividades exteriores à escola que possam ser úteis para a criança;
- Dar aos pais oportunidade para se pronunciarem abertamente sobre a forma como vêem o trabalho da escola e permitir que possam dar ideias, trocar opiniões, aproveitando, desta forma, para reforçar a confiança mútua entre a escola e a família, criando-se um ambiente de colaboração.

Na opinião de Marques (1993), a escola tem o dever de comunicar com os pais informando-os sobre a realidade dos seus educandos. Na verdade, pode fazê-lo através de vários meios:

- Reuniões formais;
- Encontros esporádicos,
- Entrevistas individuais;
- Envio de postais;
- Uso do telefone, do caderno diário ou da caderneta escolar.

Hewit (2005:101) defende que “ A comunicação casa/escola é essencial para os pais e para os seus filhos com PEA” e que a escola deve assumir a responsabilidade de iniciar essa relação e de mantê-la ao longo de toda a vida escolar dos alunos. O autor defende que durante o processo de familiarização, os pais devem ser apresentados aos novos professores e profissionais de apoio dos seus filhos e ao diretor da Escola.

“ Apesar de as reuniões formais com os pais poderem dar a ideia de formarem um tempo precioso, e por isso impossíveis, na prática, de realizar no início agitado de um período letivo, a experiência demonstra que elas são vitais, se queremos que as necessidades individuais específicas dos estudantes sejam abordadas consistente e apropriadamente”.  
Hewit (2005:101)

Segundo a mesma autora as escolas que trabalham com estudantes com PEA devem reservar um ou dois dias, no final do período letivo, ou no início de um novo período letivo, para agendar as reuniões com os pais. As escolas devem estar consciencializadas para a importância da participação nestas reuniões dos profissionais que dão apoio a cada aluno e os pais e mediante a concordância do coordenador do Departamento de Educação Especial e do Diretor da Escola fornecerem aos pais as identidades dos profissionais e/ou os livros de ligação com as informações sobre os filhos no sentido a promover a comunicação.

Hewit (2005:102) desvenda que “ A experiência mostra que os pais estão ansiosos por serem incluídos na educação dos seus filhos e que gostam de ser informados, com regularidade, acerca dos seus progressos escolares”.

#### *9.4.1. Livros de Ligação Diários*

Hewit (2005) sugere a atualização diária de um livro de ligação para que as linhas de comunicação casa/escola permaneçam abertas. A autora apresenta um formato simples em que a escola regista um sucesso diário seguido de uma dificuldade. Caso seja necessário, para não ferir a suscetibilidade do aluno, os intervenientes podem combinar um código de comunicação. Pode-se recorrer a cores diferentes para assinalar questões urgentes; pode-se recorrer a um sinal de visto ou a uma inicial para realçar a importância da questão, ou outro código para solicitar a urgência do contacto com a escola.

Notamos a grande vantagem de usar este instrumento de comunicação dada a facilidade de abordar questões aparentemente menos importantes mas relevantes em vez de se esperar pela realização de reuniões formais embora possam ser posteriormente abordadas nessas reuniões.

Realçamos a importância de os próprios alunos serem encorajados a registarem diariamente, um aspecto positivo e outro negativo por si experimentados para que construam um sentimento de autocritica construtiva, assumindo as suas áreas fracas, emergentes e fortes. Hewit (2005) relembra que à medida que estas dificuldades sejam gradualmente ultrapassadas, os livros de ligação devem ser usados semanalmente para que um dia deixem de ser necessários.

### *9.5. A Caminho da meta: Incluir*

Correia e Serrano (2002,) apresentam algumas linhas orientadoras para a inclusão dos pais de crianças com NEE. Os autores apresentados por Silva (2004) defendem que compete aos profissionais da educação os seguintes deveres:

- Estabelecer uma atmosfera de troca.
- Facilitar a participação dos pais no processo de intervenção.
- Reconhecer as necessidades específicas dos pais no que se refere à forma como devem receber informações.
- Evitar a utilização de expressões demasiado técnicas ao dialogar com os pais.
- Ser honestos e dar aos pais a devida informação sobre os seus filhos.
- Estar sensibilizados para os momentos mais emotivos dos pais.
- Criar oportunidades para que os pais se sintam capazes de ajudar os filhos e possam ter momentos de sucesso.
- Ter cuidado na utilização do reforço positivo (o pai poderá não ter a mesma percepção face a determinados termos ou situações).
- Reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles.
- Estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade dos pais.
- Tentar arranjar soluções para resolução de determinados problemas, fazendo uma lista de opções, deixando que os pais sejam elementos participativos na tomada de decisões.
- Centrar-se nos objetivos a longo prazo e não apenas nos de curto prazo.

Entendemos que o percurso da inclusão passa também pela opinião de Marques (2000) que apresenta de forma sucinta a tipologia de Joyce Epstein o qual agrupa as atividades de colaboração família/escola em 6 tipos:

- . Tipo 1 - Ajuda da escola às famílias - as escolas proporcionam assistência às famílias para que estas consigam cumprir as suas obrigações básicas com o vestuário, alimentação e saúde;
- . Tipo 2 - Comunicação escola-famílias - as escolas comunicam regularmente com as famílias acerca do progresso dos alunos e sobre o programa educativo;
- . Tipo 3 - Ajuda da família à escola - envolvimento da família em atividades de voluntariado na escola;
- . Tipo 4 - Envolvimento da família no processo educativo em casa - apoio na realização dos trabalhos de casa e apoio ao estudo;
- . Tipo 5 - Participação na tomada de decisões e na direção da escola - desempenho de tarefas nos órgãos da escola;
- . Tipo 6 - Intercâmbio com a comunidade - partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens.

Socorrendo-se da tipologia de Joyce Epstein, Marques (2000) constata que a maior parte das escolas do ensino básico limita-se ao desenvolvimento de práticas de tipo 2 (comunicação escola-família), sendo raras as práticas de tipo 3 (ajuda da família à escola), de tipo 4 (envolvimento da família no processo educativo em casa) e de tipo 5 (participação da família na tomada de decisões). O mesmo autor conclui que no ensino básico, a colaboração é menos frequente do que no ensino pré-escolar e que assume, demasiadas vezes, um carácter negativo e culpabilizante do trabalho desenvolvido pelos pais.

Correia e Serrano (1998) recorrendo a Hobbs e colab.(1984) defendem que as famílias são um elemento fundamental no desenvolvimento de crianças saudáveis, competentes e responsáveis. Alertam para o facto de tal como uma criança necessita de cuidados de nutrição e de estimulação, também os pais necessitam de recursos facultados por uma comunidade responsável para que possam cumprir o seu papel com sucesso.

Esta investigação e a realidade da nossa função como profissionais da educação provam que a participação parental apresenta-se crucial e imprescindível para o sucesso da intervenção educativa dos alunos com PEA. Se por um lado, os trabalhos experimentais de

investigação desta temática são quase inexistentes, por outro a evidência é um factor categórico a ter em conta.

Note-se, que uma relação escola/pais só será manifestamente adequada se se promover um ambiente de colaboração, parceria, espírito de tolerância e interajuda de ambas as partes.

A escola precisa de derrubar muros de pedra secular e abrir, ou continuar a abrir, as suas portas aproveitando as inúmeras potencialidades que os pais têm para oferecer, proporcionando a entrada dos valores e da cultura das famílias e da comunidade, criando espaço físico e psicológico para eles se reunirem, promover uma comunicação frequente, enfim, recebê-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e permitir que enriqueçam o currículo escolar dos seus educandos. Os pais precisam de confiar mais nos professores, não os assumindo como rivais mas como parceiros da mesma caminhada – a que promova a autonomia, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com PEA.

Aos professores compete sensibilizar os pais para uma efetiva participação mais ativa, aberta, dinâmica e inclusiva na vida da escola. Deles espera-se uma reflexão crítica da sua formação e, conseqüente, desempenho profissional: este grupo não pode ter uma atitude insegura em relação à inclusão dos pais das crianças com PEA, e é a eles que cabe admitir se a sua formação universitária é insuficiente para dar resposta a um universo tão complexo. É óbvio, que o primeiro passo é alimentar-se de informação sobre a natureza da PGD para depois poder promover um ambiente de interajuda com os pais dessas crianças.

Importa salientar que o poder político também tem ocupado o seu espaço nesta caminhada e de facto, tem legislado no sentido a promover e facilitar um bom relacionamento entre pais e escola destacando neste espaço a relevância para o Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro.

Comungamos, perentoriamente, da opinião de Epstein citado por Montandon (1994) que afirma que a escola reconhece um papel importante aos pais dos alunos e defende que as crianças aproveitam melhor a sua escolaridade quando a comunicação entre as famílias e a escola é boa.

Esta investigação concedeu-nos o poder de reiterar a opinião Marques (1993) segundo o qual quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento.

Marques (1993) acredita que os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais. Don

Davies (1989), por sua vez, afirma que se observa menos inclusão dos pais de classes mais desfavorecidas não por desinteresse destes mas porque efetivamente estes pais não sabem como ajudar os seus filhos. Logo o maior apoio que a escola lhes pode facultar é ajudá-los a ajudar os filhos.

Face a este contexto real, este trabalho de investigação permitiu-nos concluir que se torna imperativo que se continue a persistir no processo de sensibilização à inclusão dos pais na escola de hoje. Sabemos que esse processo já se iniciou. Pretendemos, agora, que se continue a promover momentos de reflexão sobre a perentória importância da inclusão dos pais para que a escola possa encontrar práticas de intervenção cada vez mais eficazes no contexto do desenvolvimento global das crianças com PEA. Todos juntos promoveremos a inclusão de todos e a escola será, efetivamente, de todos e para todos. As crianças em geral e de um modo particular, as crianças com PEA, desenvolverão ao expoente máximo as suas capacidades e serão crianças mais felizes e farão brotar essa felicidade nos seus pais que por sua vez transmiti-la-ão aos professores e à escola em geral.

Sejamos verdadeiros com as nossas crianças; elas merecem o nosso esforço e empenho sincero. Não promovamos uma participação apática que corresponda apenas à hipócrita presença física alheia à tomada de decisões e à inovação dentro da escola. Pretendemos com este trabalho de investigação demonstrar e provar o quanto a Satisfação dos pais provém da sua participação ativa, responsável e inclusão na escola dos seus filhos que lhes proporcionando a razão de ser pais, educadores, terapeutas, amigos, companheiros, confidentes num espaço do tamanho do mundo para rir, brincar e sonhar. Acreditamos numa escola inclusiva que promova o sucesso para todos, com a colaboração de todos, em que a missão de educar é partilhada pela escola, pais e comunidade. O sistema vive e sobrevive da parceria de todos os seus elementos, e neste caso concreto, luta pela felicidade e realização pessoal de todos. Nesta caminhada, as crianças com PEA são as CAMPEÃS! Terminamos com a opinião de Marujo e outros (2002) que consideramos sintetizar todo o nosso trabalho: Os pais são os primeiros e mais importantes professores das crianças.

## PARTE II - Enquadramento Empírico

---



## Capítulo 1 - Metodologia da Investigação

---



## *1. Orientação metodológica: Investigação - Ação*

**A Satisfação dos pais de alunos com PEA relativamente à escola que os acolhe - AE de Escariz** é um tema de extrema importância na relação da escola com a família e, por conseguinte, do sucesso da Inclusão escolar dos alunos com PEA. A revisão bibliográfica demonstrou como inúmeros pedagogos comprovam que a intervenção da família e a sua satisfação assume uma importância relevante na escola de hoje.

Dada a realidade multifacetada e complexa do objeto de estudo da nossa investigação, que envolve um domínio de atitudes subjetivas, representações sociais, reiteramos a opinião de Quivy & Campenhoudt (2005) segundo o qual numa investigação predominam as hesitações, os desvios e as incertezas uma vez que se trata de algo que se procura num caminhar para um melhor conhecimento. Ambicionamos entrar no mundo da PGD, nomeadamente, na PEA pelo sentimento/atitude de Satisfação dos pais de alunos com PEA relativamente à escola que os acolhe – AE de Escariz.

Neste contexto e tratando-se de uma investigação educativa, o caminho deste desafio recorrerá à metodologia Investigação - Ação pelos contributos que esta metodologia oferece ao estudo dos problemas nascidos na ação educativa. (Coutinho, et al. 2009). Trata-se de uma metodologia que se revela bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação (Almeida, 2001).

Na verdade, assumindo o papel de investigador assumimos uma atitude crítica, procurando o conhecimento de uma situação, de uma realidade concreta recorrendo aos percursos já realizados para estabelecer uma cultura de colaboração e cooperação, diálogo e confiança entre todos os intervenientes, promovendo o sucesso do binómio escola – família.

Reiterando a perspetiva de Coutinho, et al. (2009), trilhamos como desafio desta investigação a possibilidade de alterar um determinado Status quo intervindo na reconstrução de uma realidade. O acesso ao conhecimento torna-se assim possível dada a proximidade do real, ou seja, da comunidade educativa. De forma implícita há intencionalidade transformadora que poderá ser apresentada à comunidade educativa gerando sugestões para uma possível mudança de atitude operacional de práticas dos

inúmeros intervenientes educativos junto da PEA. Nesta linha de pensamento, a reflexão crítica e imparcial por parte do investigador torna-se crucial e imprescindível para a credibilidade do projeto.

A investigação teórica sobre a escola inclusiva, a intervenção educativa junto da PEA e o Envolvimento Parental serviram como linha condutora, ponto de partida para a investigação da Satisfação ou Insatisfação por parte dos pais de alunos com PEA em relação à escola que estes frequentam, nomeadamente, o AE de Escariz. Assim, tornou-se indispensável auscultar a opinião dos pais de alunos com PEA sobre a estrutura e intervenção educativa, nomeadamente, no que diz respeito à direção, docentes do ensino regular, docentes de educação especial, terapeutas, psicólogo e assistentes operacionais.

Após a definição do tema objeto da investigação, iniciámos um trabalho exaustivo de revisão bibliográfica a que corresponde a parte I e, posteriormente, consolidamos várias ideias para elaboração do questionário a ser aplicado aos inquiridos. Salientamos que antes de pôr em prática o questionário elaborado, realizamos de forma simulada um pré-teste, para identificar as possíveis dificuldades e erros metodológicos, constituindo o que é chamado em pesquisa científica de pesquisa-piloto.

Na etapa seguinte ao recurso experimental, o questionário com 23 questões objetivas, foi finalmente aplicado junto das 16 famílias de alunos com PEA do AE de Escariz. Do total de questionários, todos foram respondidos com exceção dos dois membros de um casal, pai e mãe de uma criança com PEA.

Após a aplicação dos questionários em que pretendemos avaliar o grau de Satisfação dos Pais de Alunos com PEA do AE de Escariz, iniciámos o trabalho de análise das respostas dos inquiridos através de tabelas e gráficos, com percentagens como expressão do que se conseguiu averiguar em cada resposta dada. Procedemos à análise de conteúdo, tendo-se explorado resultados e conclusões no sentido a confirmar ou não as hipóteses inicialmente formuladas na presente investigação.

## *2. Problema de investigação: As Questões de Investigação*

Partindo da nossa comunicação diária junto dos pais de alunos com PEA, surgiu a vontade de auscultarmos com maior profundidade e de forma criteriosa a sua opinião sobre factores de Satisfação ou Insatisfação em relação à intervenção educativa junto da PEA no AE de Escariz. Partilhamos a opinião de Marconi & Lakatos (2003) que definem pesquisa como um processo reflexivo sistemático e crítico, que permite encontrar novos dados ou factos em qualquer campo do conhecimento. A pesquisa surge como um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico na procura da verdade.

Os objetivos que definimos procuram delinear o percurso para o estudo, que teve início na pergunta de partida. Na verdade, a questão de partida procura clarificar o que é se pretende investigar como refere Quivy e Campenhoudt (2005). A pergunta deve ser clara, exequível e pertinente, dever ser precisa, concisa e unívoca.

Neste contexto metodológico procuramos uma resposta à seguinte questão:

### **❖ Qual o grau de Satisfação dos pais de alunos com PEA relativamente à escola que os acolhe – Agrupamento de Escolas de Escariz?**

Outras perguntas se colocam em relação ao universo da investigação referente ao AE de Escariz:

- Os pais sentem que a escola dos seus filhos com PEA é uma escola inclusiva?
- Haverá uma boa articulação no binómio escola-família de alunos com PEA?
- Os pais confiam na escola onde entregam os seus filhos com PEA?
- Os pais de alunos com PEA sentem-se respeitados pela comunidade educativa?
- Os pais de alunos com PEA conhecem os seus direitos e deveres perante a escola?
- Os pais participam ativamente no processo educativo do seu educando com PEA?

Neste contexto de interrogações, é nossa audácia investigar os factores de Satisfação dos pais de alunos com PEA do AE de Escariz e descobrir aqueles que condicionam o sucesso dessa sua relação com a escola. Pretendemos investigar se esta Escola oferece estratégias credíveis que promovam o envolvimento parental na educação escolar das crianças com PEA, e por conseguinte, o seu desenvolvimento pessoal, académico e social.

### *3. Objetivos do estudo – Geral e Específico*

Com a investigação pretendemos compreender e avaliar a realidade no domínio da satisfação dos pais de alunos com PEA relativamente ao AE de Escariz.

Procedemos a uma recolha de dados para testar as hipóteses e concretizar, de forma direta, o nosso objetivo geral. A revisão bibliográfica efetuada na Parte I permitiu-nos identificar um conjunto de variáveis significativas para a problemática em estudo e uma reflexão profunda e gradual sobre todos os aspetos que envolvem a Satisfação dos pais de alunos com PEA.

Este projeto de Investigação foi desenhado à luz do seguinte objetivo geral:

- Identificar os fatores que influenciam a Satisfação dos pais de alunos com PEA relativamente ao AE de Escariz.

Neste quadro de investigação empírica e tendo em conta o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos com intuito de analisar outras variáveis desta temática, tais como:

- Explorar o sentimento que os pais diariamente vivenciam em relação ao AE de Escariz que acolhe os seus educandos com PEA.
- Analisar a interpretação que é realizada pelos pais sobre a intervenção educativa que é planificada para os seus filhos com PEA no AE de Escariz.
- Auscultar a participação, o envolvimento parental dos pais de alunos com PEA no AE de Escariz.
- Aprofundar as causas/fatores que fomentam a Satisfação dos pais de alunos com PEA em relação à escola dos seus filhos no AE de Escariz.
- Intervir na vida da escola contribuindo para um acréscimo da Satisfação dos pais de alunos com PEA em relação à escola dos seus filhos no AE de Escariz.

### *4. Formulação de hipóteses*

Quivy e Campenhoudt (2005:136) definem hipótese como uma "... proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada". Na demanda de respostas credíveis

ao longo do trabalho de investigação procurámos respostas para as perguntas formuladas, investigando a relação entre as variáveis das hipóteses que pretendemos avaliar durante esta investigação.

De acordo com os objetivos estabelecidos, e a revisão da literatura foram formuladas as seguintes hipóteses:

**H1** – Pais e mães manifestam Satisfação diferente em relação à escola dos seus educandos com PEA.

Variável independente: Género feminino vs masculino

Variável dependente: Satisfação em relação à escola

**H2** – Os pais que comunicam regularmente com a escola manifestam maior satisfação em relação à escola dos seus educandos com PEA.

Variável independente: Comunicação regular com a escola

Variável dependente: Satisfação em relação à escola

**H3**- A medida educativa de que beneficia o aluno com PEA incluída no seu Programa Educativo Individual (PEI) influencia a Satisfação dos pais em relação à escola.

Variável independente: A medida educativa de que beneficia o aluno com PEA

Variável dependente: Satisfação em relação à escola

**H4**- A autonomia do aluno com PEA influencia a Satisfação dos pais em relação à escola.

Variável independente: A autonomia do aluno com PEA

Variável dependente: Satisfação em relação à escola.

**H5-** A oferta por parte da escola de uma equipa multidisciplinar especializada (Educação Especial, Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Natação Adaptada, Psicomotricidade, entre outros), influencia a Satisfação dos pais em relação à escola.

Variável independente: A oferta por parte da escola de uma equipa multidisciplinar especializada.

Variável dependente: Satisfação em relação à escola.

**H6** – As expetativas a médio-prazo (transição de ciclo de escolaridade) dos pais de alunos com PEA influenciam a sua Satisfação em relação à escola.

Variável independente: As expetativas a médio-prazo (transição de ciclo de escolaridade) dos pais de alunos com PEA.

Variável dependente: Satisfação em relação à escola.

Como variável dependente comum às várias hipóteses formuladas encontra-se a Satisfação dos pais em relação à escola que o educando com PEA frequenta, neste caso concreto, o AE de Escariz. Note-se que esta variável foi criteriosamente explorada mediante a presença de inúmeras variáveis independentes selecionadas pelo investigador após uma revisão bibliográfica de estudiosos da área da Psicologia, Sociologia, Ciências da Educação e Saúde, nomeadamente das PGD; bem como da possibilidade da nossa parte como investigadores deste projeto de uma observação direta do ambiente educativo a estudar.

### *5. Tipo de estudo*

Com esta investigação ambicionámos aferir os fatores que condicionam a Satisfação dos pais de alunos com PEA relativamente ao AE de Escariz. Neste âmbito, efetuámos um trabalho baseado no método quantitativo uma vez que recolhemos de dados quantificáveis “cuja finalidade é contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos e oferecer também a possibilidade de predizer e controlar os acontecimentos” (Fortin,

1999:22). Na verdade, os dados obtidos permitem-nos generalizar conclusões relativamente a uma realidade concreta, num espaço e num tempo próprios e perspetivar respostas educativas futuras.

## *6. Definição e caracterização da população - universo vs amostra*

Com vista a aferir o grau de **Satisfação dos pais de alunos com PEA relativamente à escola que os acolhe – AE de Escariz** entregámos os nossos questionários às 17 famílias de alunos com PEA do Jardim de Infância, e do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico do AE de Escariz.

O estudo seguiu uma abordagem sistémica que respeitou o inquirido e as suas características individuais enquanto educador de uma criança/adolescente com PEA. A construção do Questionário teve em conta a natureza do que se quer medir, pensamentos, sentimentos, impressões, perceções, experiências e atitudes dos pais sobre o ambiente escolar de seus filhos com PEA. Uma vez que o estudo incide sobre todo o Universo, permitiu conclusões mais precisas e aumentou a validade do mesmo, pois recolhemos dados plausíveis que nos ajudaram a compreender e alcançar algumas respostas face à problemática da nossa investigação. Todavia uma família (pai e mãe) não entregou o questionário preenchido e numa outra família apenas conseguimos entregar o questionário à mãe que o preencheu atempadamente. Neste contexto, a nossa amostra é composta por 16 famílias, 15 pais e 16 mães, o que perfaz o total de 31 inquiridos.

## *7. Instrumento de recolha de dados*

A metodologia desta investigação - ação apresenta-se mediante uma abordagem quantitativa cujo instrumento foi o Inquérito por questionário ao Universo de pais dos alunos com PEA que frequentam o AE de Escariz. Segundo Fortin (1999:240) “na ausência de instrumentos de medida apropriados ao estudo das variáveis, o investigador deve construí-los”. Ora, como não encontrámos nenhuma escala de atitudes aplicável a pais de alunos com PEA sobre a temática a estudar, recorreremos ao método quantitativo e elaborámos um Questionário (cf. apêndice) com 24 questões fechadas, tendo por base a escala de atitudes

de tipo Lickert e uma questão aberta. Ora, comungando da opinião de Anastasi (1992) um questionário é válido “quando mede exactamente o que pretende medir”. Fortin (1999:249) defende que o questionário é “um método de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos” e que tem várias vantagens como instrumento de medida tais como “a sua natureza impessoal, a sua apresentação uniformizada, a ordem idêntica das questões para todos os sujeitos, as mesmas directrizes para todos, podendo assegurar, até um certo ponto, a uniformidade de uma situação de medida e assim assegurar a fidelidade e facilitar as comparações entre os sujeitos”. Importa ainda salientar a importância da garantia de anonimato que este instrumento permite, pois, como defende Fortin (1999: 254), as pessoas podem sentir-se “mais seguras relativamente ao anonimato das respostas e por este facto, exprimir mais livremente as opiniões que consideram mais pessoais”. Por razões de ordem prática, nomeadamente economia de tempo, a “administração direta” (Quivy, 1992: 190) foi o método escolhido para a aplicação dos inquéritos por questionários. Na verdade, cada aluno levou para casa um questionário que devia ser preenchido pelos pais ou encarregados de educação mediante um convite escrito (cf. apêndice) solicitando e valorizando a sua participação, recordando-lhes o carácter facultativo do seu preenchimento. A sua recolha foi efetuada alguns dias mais tarde.

O Questionário incluiu quatro partes distintas: na primeira parte procurámos conhecer alguns elementos da Caracterização Sócio – Demográfica dos sujeitos do universo (idade, sexo e estado civil); na segunda parte obtivemos dados relativos à caracterização pessoal e escolar do aluno com PEA (medida educativa de que beneficia e Serviços Especializados e Sociais disponibilizados pela escola). Para operacionalizar as variáveis independentes elaborámos uma escala de atitudes aplicável aos pais de alunos com PEA, direcionada, exclusivamente, para a temática da Satisfação em relação à escola – AE de Escariz. Neste sentido, na terceira parte do questionário, recorreremos à escala de atitudes de tipo Lickert, por ser reconhecidamente fiável e pela sua relativa simplicidade. Note-se que privilegiamos o recurso a questões fechadas pela facilidade de resposta e tratamento dos resultados. A escala apresenta 5 graus diferentes, pois, os itens de resposta variam entre Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente e Sempre. A penúltima questão dado o seu carácter global em relação à temática em estudo apresenta 5 graus diferentes que variam desde Muito Insatisfeito, Insatisfeito, Indiferente, Satisfeito e Muito Satisfeito. Finalmente, a última questão fechada oferece 3 respostas possíveis, nomeadamente, Nunca, Talvez e Sempre uma vez que se pretende uma tomada de decisão objetiva e direta.

Na quarta parte, elaborámos uma questão aberta para que o Questionário se tornasse menos diretivo e com maior flexibilidade na qual solicitamos a expressão livre por parte do inquirido de sugestões ou comentários pertinentes para a melhoria de qualidade do processo de ensino/aprendizagem do aluno com PEA no AE de Escariz.

Note-se, ainda, que os itens apresentam-se com grupos de afirmações positivas e refletem fatores que promovem o sentimento dos pais face à temática em análise. As afirmações são apresentadas respeitando três princípios básicos: o Princípio da Clareza, Princípio da Coerência e Princípio da Neutralidade.

Acresce referir que a fim de obter o máximo de rigor e fiabilidade, recorreremos ainda a técnicas documentais, uma vez que consultamos documentos oficiais do AE de Escariz onde se realizou este estudo, nomeadamente, ao Projeto Educativo do Agrupamento e Regulamento Interno.

Salientamos ainda o facto de se ter procedido ao pedido de autorização (Cf.apêndice) para distribuição dos questionários junto da Direção o qual obteve deferimento em Conselho Pedagógico do AE de Escariz do dia 27 de Fevereiro de 2013 e a sua aplicação foi efetuada no mês de Junho após fundamentação do mesmo aos inquiridos e esclarecimento de possíveis dúvidas que manifestaram sobre o estudo.

### *8. Tratamento de dados*

No momento final e crucial, e em função dos resultados obtidos, foi feita uma análise comparativa entre a realidade estudada e a revisão da literatura bem como se procedeu ao seu tratamento estatístico de forma a relacionar com a problemática em estudo. A interpretação dos dados foi apresentada mediante quadros e gráficos do programa Microsoft Office Excel 2010 que nos ajudaram a melhor evidenciar os resultados obtidos. Realizámos, finalmente, um estudo exploratório dos dados, de forma a avaliar os pressupostos inicialmente estabelecidos.

A discussão dos resultados obtidos permitiu uma reflexão crítica sobre o binómio escola/família de crianças com PEA aprofundando conhecimentos sobre a interação entre pais e escola, que em muito influencia a direção a seguir por uns e outros. Ao identificar os constrangimentos que possam ocorrer no processo de Satisfação dos pais de alunos com PEA em relação à escola, a investigação – ação pretendeu desenhar uma linha de conduta que promova a mudança, a qualidade, a Satisfação e o sucesso do sistema educativo naquele AE. O caminho não é utópico! Eis a meta da investigação: abrir caminho para que

os pais de alunos com PEA, desenvolvam ao expoente máximo a sua Satisfação em relação à inclusão dos seus filhos na escola de hoje!

Abrimos um espaço de reflexão crítica onde apresentámos os resultados obtidos e as respetivas conclusões.

### 9. Cronograma da atividade de investigação

Tarefas	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.
	Recolha de dados e Bibliografia	x	x	x	x				
Estruturação e Redação do Projeto			x						
Entrega do projeto p/ aprovação			x						
Estruturação do Fundamento Teórico			x						
Definição de Metodologias			x	x					
Elaboração das Ferramentas de Recolha de Dados				x	x				
Aplicação de questionários e entrevistas.						x			
Recolha de Dados						x			
Tratamento e Interpretação de Dados							x		
Redação da Dissertação							x	x	
Apresentação e Discussão									x

Tabela 8 - Cronograma da atividade de investigação

## Capítulo 2 - Apresentação, análise e discussão dos resultados

---



## 2.1. Apresentação e análise dos resultados

Após a recolha de dados junto dos pais de alunos com PEA, procedeu à sua análise. Sousa & Baptista (2011:106) defendem que analisar e interpretar é um processo de decompor um todo nos seus elementos, "... procedendo posteriormente à sua examinação...". Na verdade, esta etapa da investigação corresponde ao momento onde se registam, analisam e interpretam os dados recolhidos. Optamos pelo recurso a tabelas e a gráficos para que a leitura e interpretação dos dados se tornasse mais clara e coerente.

### ➤ **Parte I – Caracterização sócio demográfica dos Pais**

#### ❖ **Género**

O instrumento desta investigação foi entregue a todas as famílias dos alunos com PEA que frequentam o AE de Escariz, ou seja 17 famílias contudo os questionários preenchidos e entregues pertencem a 16 famílias. Quanto ao género, a amostra é constituída por 15 pais e 16 mães (ou encarregados de educação), no total de 31 inquiridos.

Ora, dadas as características do nosso trabalho de investigação, a nossa amostra é do tipo estratificada proporcional para garantir a representatividade de dois estratos: o masculino e o feminino. Entendemos que este tipo da amostra permite conclusões mais precisas bem como aumenta a validade da mesma.

Assim, como o demonstra a Tabela 9 e o Gráfico 1, a amostra é composta por 51,6% de mães ou encarregadas de educação e 48,4% de pais ou enc. de educação.

Género	Freq. absoluta	Freq. relativa (%)
Masc.	15	48,4%
Fem.	16	51,6%

Tabela 9 - Distribuição dos sujeitos da amostra em função do género

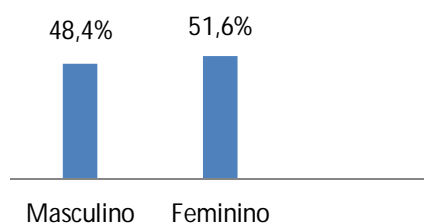


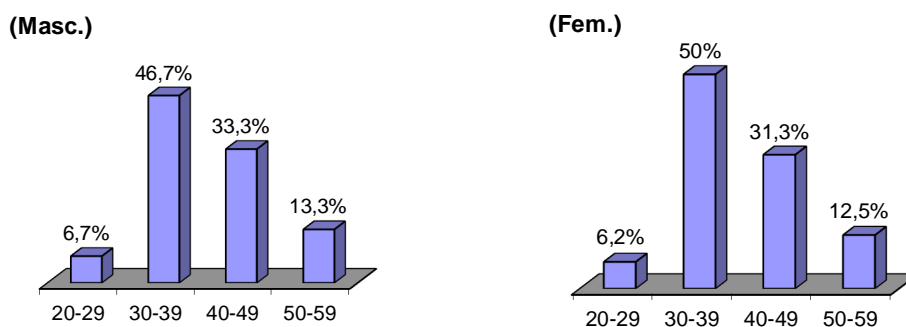
Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos da amostra em função do género

### ❖ Idade

Relativamente à idade e para um melhor tratamento estatístico dos resultados obtidos nos questionários, decidimos agrupar os inquiridos em cinco grupos etários: «20-29 anos», «30-39 anos», «40-49 anos» e «50-59 anos». Estatisticamente, e como o gráfico aponta, descobrimos que a amostra é composta maioritariamente por pais e mães (enc. ed.) jovens com idades compreendidas entre 30 a 39 anos de idade (Cf. Tabela 10 e Gráfico 2).

Idade	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
20-29	1	1	6,7%	6,2%	6,4%
30-39	7	8	46,7%	50%	48,4%
40-49	5	5	33,3%	31,3%	32,2%
50-59	2	2	13,3%	12,5%	13%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 10 - Distribuição dos sujeitos da amostra em função da idade



Gráficos 2 e 2'- Distribuição dos sujeitos da amostra em função da idade

### ❖ Estado Civil

Quisemos saber o estado civil dos inquiridos da nossa amostra para compreender a estrutura familiar de onde provém os nossos alunos com PEA e constatámos que apenas uma família se mantém separada e todos os restantes elementos apresentam-se casados.

Estado Civil	Freq. absoluta	Freq. relativa (%)
Casado	30	96,8%
Separado	1	3,2%
Viúvo	0	0

Tabela 11 - Distribuição da amostra em função do estado civil

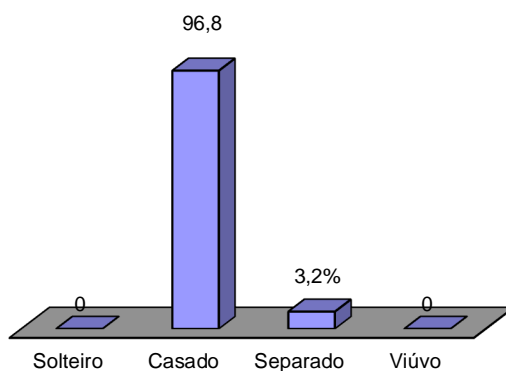


Gráfico 3 - Distribuição da amostra em função do estado civil

## ➤ Parte II – Caracterização pessoal e escolar do aluno com PEA

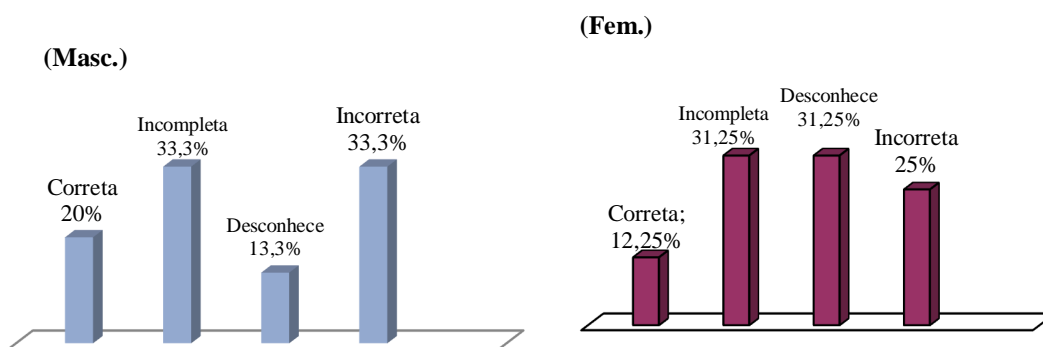
### ❖ Medida Educativa

No que concerne à medida educativa de que beneficia o aluno com PEA incluída no seu PEI e ao abrigo do Decreto-Lei nº.3/2008 constatámos que há uma grande confusão e desconhecimento por parte dos pais. Na verdade, deparámo-nos com um grupo que não preencheu intencionalmente nenhuma alínea desta questão e registou a expressão “Não sei”; um grupo de pais que selecionou incorretamente a suposta medida educativa do

educando com PEA e um grupo de inquiridos que selecionou de forma incompleta o conjunto das medidas educativas de que beneficia o aluno.

Medida Educativa	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Correta	3	2	20%	12,25%	16,1%
Incompleta	5	5	33,3%	31,25%	32,3%
Desconhece	2	5	13,3%	31,25%	22,6%
Incorreta	5	4	33,3%	25%	29%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 12 - Preenchimento das medidas educativas do educando



Gráficos 4 e 4' - Preenchimento das medidas educativas do educando

Notamos que este desconhecimento significativo por parte dos pais deverá ser objeto de reflexão por parte da escola e dos próprios pais uma vez que se trata de um apoio considerado o mais adequado para o percurso escolar do aluno com a aprovação dos pais, nomeadamente, no PEI. Mediante este facto, deduzimos que houve diálogo entre ambas as partes, esclarecimento de dúvidas, procura de informação, certezas ou incertezas mas mesmo nesse contexto comprovámos que houve lugar para que ainda haja por parte dos inquiridos um desconhecimento significativo nesta área! Diante desta realidade, optámos por nos socorrer de instrumentos documentais da escola e registámos de forma correta as diferentes medidas educativas de que beneficiam os diferentes alunos.

Ano letivo 2012-13 Jardim de Infância									
Nº de alunos 5	Idade	Turma	Medidas Educativas Decreto lei 3/2008					Descrição da Problemática	
	Sexo		art.17º	art.18º	art.19º	art.20º	art.21		art.22
	-								-
I	7 M		x	x	x	x			PEA
I	7 M		x	x	x	x			PEA
I	6 M		x	x	x	x			PEA
I	5 M		x	x	x	x			PEA
I	5 F		x	x	x	x			PEA

Tabela 13 - Distribuição das medidas educativas pelos alunos com PEA do JI

Ano letivo 2012-13 1º Ciclo									
Nº de alunos 5	Idade	Turma	Medidas Educativas Decreto lei 3/2008					Descrição da Problemática	
	Sexo		art.17º	art.18º	art.19º	art.20º	art.21		art.22
	-								
I	7 M	1ºano	x	x	x	x			PEA
I	6 F	1ºano	x	x	x	x			PEA
I	9 M	3ºano	x	x	x	x			PEA
I	11 M	4ºano	x	x	x	x			PEA
I	11 M	4ºano	x	x	x	x			PEA

Tabela 14 - Distribuição das medidas educativas pelos alunos com PEA do 1º ciclo

Ano letivo 2012-13 2º Ciclo									
Nº de alunos 2	Idade	Turma	Medidas Educativas Decreto lei 3/2008						Descrição da Problemática
	Sexo		art.17º	art.18º	art.19º	art.20º	art.21	art.22	
	-								
I	13 M	5ºano			x		x		PEA
I	12 M	6ºano	x	x	x	x			PEA

Tabela 15 - Distribuição das medidas educativas pelos alunos com PEA do 2º ciclo

Ano letivo 2012-13 3º Ciclo									
Nº de alunos 5	Idade	Turma	Medidas Educativas Decreto lei 3/2008						Descrição da Problemática
	Sexo		art.17º	art.18º	art.19º	art.20º	art.21	art.22	
	-								
I	16 M	7ºano					x		PEA
I	15 M	7º ano			x		x		PEA
I	15 M	8ºano			x		x		PEA
I	13 M	7ºAno					x		PEA
I	13 M	7ºano			x		x		PEA

Tabela 16 - Distribuição das medidas educativas pelos alunos com PEA do 3º ciclo

❖ **Serviços especializados e sociais disponibilizados pela escola ao aluno com PEA**

Relativamente ao preenchimento por parte das famílias da Questão 2 sobre Serviços Especializados e Sociais disponibilizados pela escola, verificámos uma maior correção, pois um grupo significativo da nossa amostra preencheu com exatidão todos os serviços, um outro grupo preencheu de forma incompleta e uma minoria apresentou incorreções. Neste domínio, verificámos com satisfação que a maioria dos pais sabe os serviços de que beneficia o seu educando na escola contudo deve estar mais atento a algumas incorreções ou desconhecimentos. Nesse sentido, uma vez mais a escola deve assumir a sua responsabilidade pois deve manter os pais informados sobre o currículo escolar do filho, convidar os diferentes professores das diferentes modalidades a participar numa reunião de apresentação no início do ano letivo.

Diante deste contexto, optamos mais uma vez por registar as diferentes medidas educativas de que beneficiam os diferentes alunos.

<b>Serviços Especializados e Sociais</b>	<b>Nº de alunos</b>
Educação Especial	17
Terapia da Fala	13
Terapia Ocupacional	8
Psicologia	8
Fisioterapia	2
Música	14
Natação Adaptada	16
Psicomotricidade	7
Almoço	17
Atelier de Artes	6
Suplemento Alimentar	2
Transporte	17
Aconselhamento e Formação de Pais	0
Material Escolar	16

Tabela 17- Distribuição dos serviços especializados e sociais dos alunos com PEA

➤ **Parte III – Questionário de Satisfação**

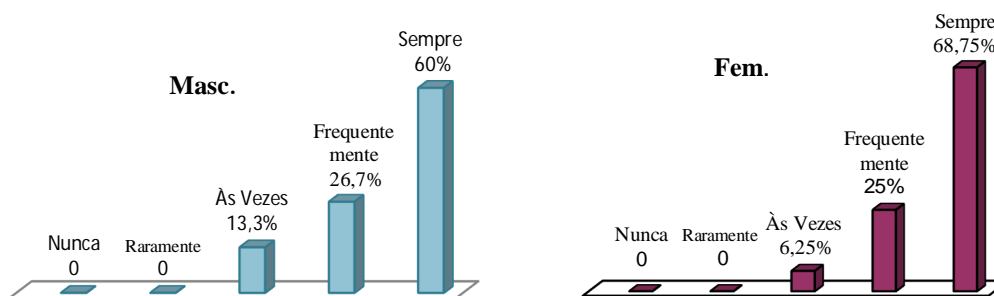
A terceira parte do questionário prende-se com a aferição das opiniões dos inquiridos da nossa amostra sobre a temática desta investigação: «A Satisfação dos Pais de Alunos com PEA relativamente à Escola que os Acolhe – AE de Escariz.».

❖ **Inclusão escolar dos educandos com PEA.**

Pretendemos aferir a opinião dos pais face à inclusão dos seus educandos com PEA no AE de Escariz. Quisemos averiguar a percepção que os pais têm dessa inclusão escolar.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	9	11	60%	68,75%	64,5%
Frequentemente	4	4	26,7%	25%	25,8%
Às Vezes	2	1	13,3%	6,25%	9,7%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 18 - A escola do AE de Escariz promove a inclusão do educando com PEA



Gráficos 5 e 5' - A escola do AE de Escariz promove a inclusão do educando com PEA

Perante os resultados obtidos nos gráficos anteriores, concluímos que curiosamente, 64,5% dos inquiridos afirmam que a escola do seu filho promove a sua inclusão; 25% di-lo

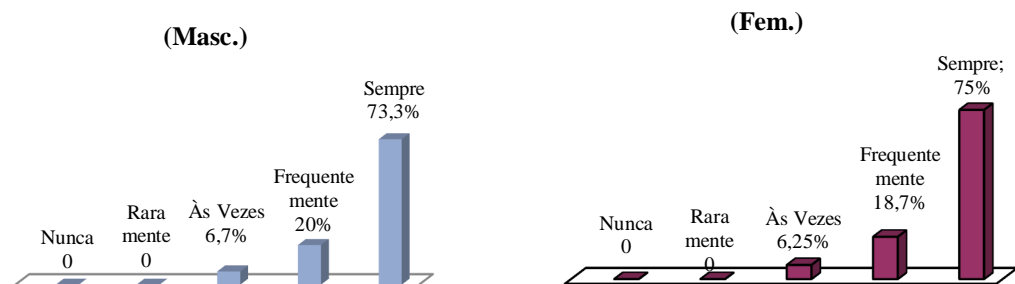
que a escola frequentemente faz essa promoção e apenas um pequeno grupo 9,7% refere que às vezes sente essa inclusão. É de salientar, que se verifica uma ligeira diferença entre as mães (11) e os pais (9) que afirmam que sentem sempre essa inclusão.

❖ **A Escola procura atender às expetativas dos pais em relação à aprendizagem do educando.**

Com esta afirmação, desejamos auscultar a opinião dos pais sobre a Satisfação das suas expetativas por parte da escola em relação à aprendizagem do seu educando.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	11	12	73,3%	75%	74,1%
Frequentemente	3	3	20%	18,7%	19,4%
Às Vezes	1	1	6,7%	6,25%	6,5%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 19 - Satisfação das expetativas dos pais por parte da escola em relação à aprendizagem do educando



Gráficos 6 e 6' - Satisfação das expetativas dos pais por parte da escola em relação à aprendizagem do educando

Pela análise dos gráficos e tabela, concluímos que um grupo significativo de pais e mães (74,1%) afirma que a escola procura atender sempre às suas expetativas sobre a aprendizagem do seu filho(a). Contudo, apenas uma minoria, 1 pai e 1 mãe (6,5%) afirma

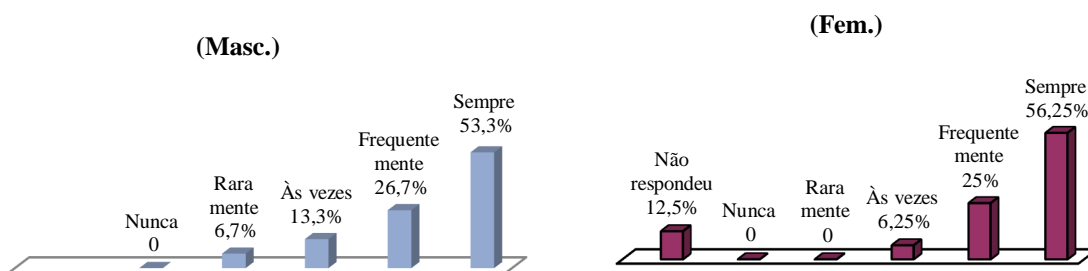
que só às vezes é que a escola demonstra essa preocupação de satisfazer as suas expectativas.

❖ **Reconhecimento por parte da escola da importância do trabalho (estratégias pedagógicas) desenvolvido em casa na educação do filho (a).**

Pretendemos auscultar se os pais sentem que a escola valoriza a sua prática diária desenvolvida em casa de índole pedagógica direcionada para a educação da sua criança.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	8	9	53,3%	56,25%	54,9%
Frequentemente	4	4	26,7%	25%	25,8%
Às vezes	2	1	13,3%	6,25%	9,7%
Raramente	1	0	6,7%	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Não responde	0	2	0	12,5%	3,2%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 20 - Reconhecimento por parte da escola da importância do trabalho pedagógico desenvolvido em casa na educação do filho(a)



Gráficos 7 e 7' - Reconhecimento por parte da escola da importância do trabalho pedagógico desenvolvido em casa na educação do filho(a)

Ora, constatamos que metade da população inquirida (55%) sente sempre esse reconhecimento por parte da escola, um grupo menor, cerca de 25% sente frequentemente

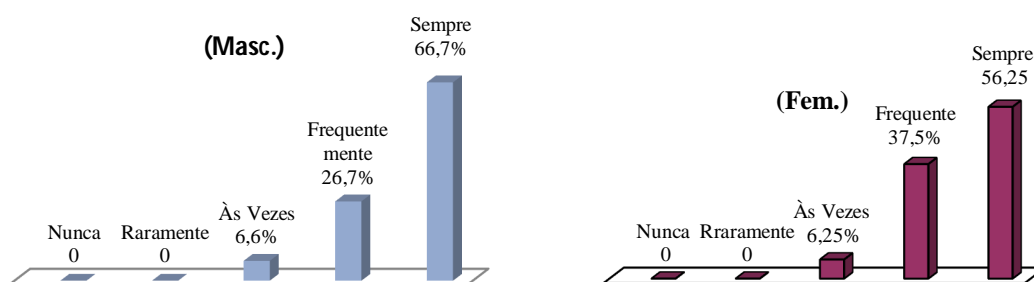
essa atitude e apenas 1 pai (6,7%) tem raramente essa percepção. Do lado feminino, verificou-se alguma hesitação nesta resposta, pois 2 mães (12,5%) optaram por não responder.

❖ **Satisfação com a intervenção educativa pedagógica e científica implementada junto do educando.**

Quisemos apreender se a nossa amostra se sente satisfeita com a intervenção educativa pedagógica e científica implementada pela escola junto do seu educando com PEA.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	10	9	66,7%	56,25%	61,3%
Frequentemente	4	6	26,7%	37,5%	32,2%
Às Vezes	1	1	6,6%	6,25%	6,5%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 21 - Satisfação com a intervenção educativa pedagógica e científica implementada junto do educando



Gráficos 8 e 8' - Satisfação com a intervenção educativa pedagógica e científica implementada junto do educando

Analisando os resultados apresentados pela Tabela 22 e Gráficos 8 e 8', constatamos imediatamente, que a maioria dos inquiridos (61,3%) afirma que se encontra sempre

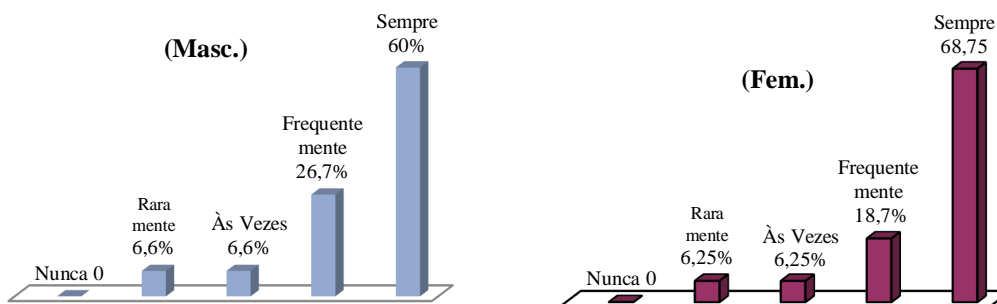
Satisfeita diante da intervenção educativa implementada junto do seu educando, nota-se contudo que os Homens (10) se apresentam em maior número que as mães. Uma minoria, a que corresponde 1 pai e 1 mãe afirmam que apenas às vezes se sentem satisfeitos nesse domínio.

❖ **Conhecimento da rotina escolar do educando**

Tencionamos descobrir se os pais têm conhecimento das inúmeras atividades que constituem a rotina escolar do seu filho (a).

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	9	11	60%	68,75%	64,5%
Frequentemente	4	3	26,8%	18,7%	22,5%
Às Vezes	1	1	6,6%	6,25%	6,5%
Raramente	1	1	6,6%	6,25%	6,5%
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 22 - Conhecimento da rotina escolar do educando



Gráficos 9 e 9' - Conhecimento da rotina escolar do educando

Os resultados obtidos permitem-nos tirar as seguintes conclusões: Um grupo de dimensão significativa (64,5%), ou seja, 9 pais e 11 mães conhece a rotina escolar do seu filho(a) e mais uma vez se nota que as mães apresentam-se numa percentagem maior. Inquietamo-nos ao apercebermo-nos que um pequeno grupo dos nossos inquiridos (6,5%) a

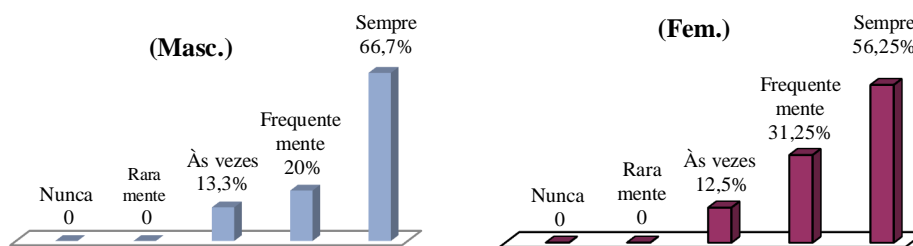
que corresponde de forma equitativa 1 pai e 1 mãe, afirma raramente conhecer a rotina escolar do filho(a). Há ainda dois níveis intermédios (“Às Vezes” e “Frequentemente” que também é preciso dar a devida atenção a que correspondem respetivamente, 6,5% e 26,5%).

❖ **A escola informa com regularidade (telefone, caderno do aluno, reuniões) acerca dos progressos escolares do educando.**

Aspiramos averiguar junto dos pais/mães dos nossos alunos se de facto a escola toma a iniciativa de informá-los sobre os progressos dos seus filhos, seja por telefone, caderno do aluno ou reuniões.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	10	9	66,7%	56,25%	61,3%
Frequentemente	3	5	20%	31,25%	25,8%
Às Vezes	2	2	13,3%	12,5%	12,9%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 23 - A escola informa com regularidade os progressos escolares do educando



Gráficos 10 e 10' - A escola informa com regularidade os progressos escolares do educando

Com a leitura da tabela 24 e dos gráficos 10 e 10' constatamos que a maioria (61,3%) assume que a escola informa sempre sobre os progressos escolares, contudo verifica-se estatisticamente uma ligeira diferença entre os pais e as mães. De facto, 66,7% dos pais tem essa percepção verificando-se estatisticamente um número menor na opinião das mães,

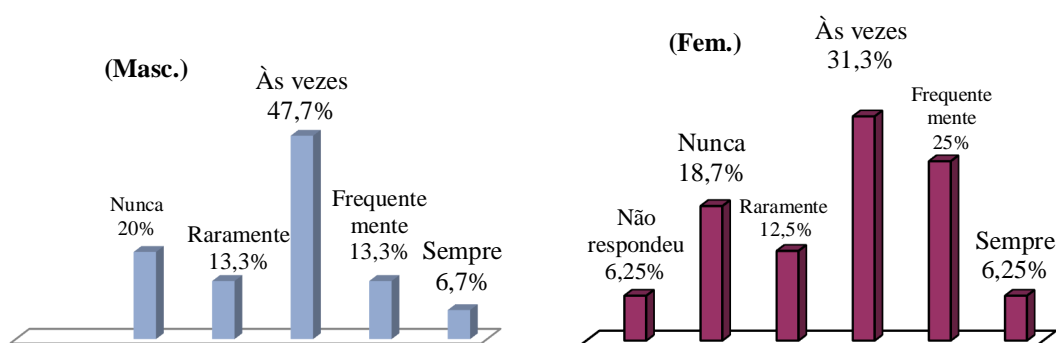
apenas 56,5%, a que corresponde 9 mães. Um grupo a que corresponde 25,8% dos inquiridos responde que há essa informação por parte da escola e um pequeno grupo de 12,9% a que corresponde equitativamente 2 pais e 2 mães declara que só verifica essa comunicação às vezes.

❖ **Participação ativa dos pais na elaboração do PEI do educando.**

Consideramos importante aferir através da percepção dos pais se estes participam na elaboração do PEI do seu educando, documento crucial para o sucesso do percurso escolar do seu educando com PEA.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	1	1	6,7%	6,25%	6,4%
Frequentemente	2	4	13,3%	25%	19,3%
Às Vezes	7	5	46,7%	31,3%	39%
Raramente	2	2	13,3%	12,5%	13%
Nunca	3	3	20%	18,7%	19,3%
Não Responde	0	1	0	6,25%	3,2%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 24 - Participação ativa na elaboração do PEI do educando



Gráficos 11 e 11' - Participação ativa na elaboração do PEI do educando

Com a leitura da tabela 25 e dos gráficos 11 e 11' constatamos que apenas uma minoria, 1 pai e 1 mãe, ou seja, 6,4% participa sempre na elaboração do PEI do seu filho(a). Também equitativamente, 3 pais e 3 mães (19,3%) afirmam que nunca participam na

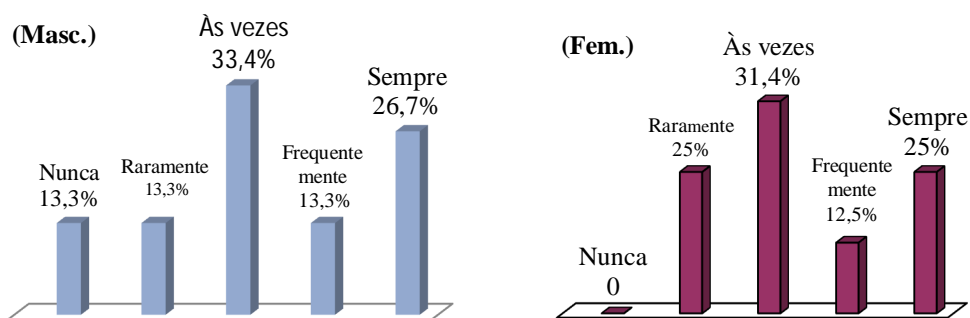
elaboração deste documento de extrema importância para o sucesso escolar do filho(a) com PEA. Encontramos um grupo maior, 47,7% dos pais e 31,3% das mães que afirma que a sua participação neste domínio verifica-se às vezes, contudo destaca-se o maior número de pais (7 pais e 5 mães). Esta participação é sentida com frequência por um maior número de mães (25%) e 13,3% dos pais inquiridos.

❖ **Procura de conselhos/ajuda relativamente à educação do educando.**

Consideramos importante aferir se os nossos inquiridos sentem confiança na escola e procuram-na para solicitar conselhos e pedir ajuda relativamente às melhores estratégias educativas para implementar junto do seu educando.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	4	4	26,7%	25%	25,8%
Frequentemente	2	2	13,3%	12,5%	13%
Às Vezes	5	6	33,4%	37,5%	35,5%
Raramente	2	4	13,3%	25%	19,3%
Nunca	2	0	13,3%	0%	6,4%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 25 - Procura de conselhos/ajuda relativamente à educação do educando



Gráficos 12 e 12' - Procura de conselhos/ajuda relativamente à educação do educando

Ao interpretarmos os gráficos 12 e 12' apercebemo-nos de que só 2 pais a que equivale 13,3% declaram que nunca solicitaram ajuda à escola sobre questões relacionadas com a educação do seu educando não fazendo parte deste grupo nenhuma mãe. O grupo

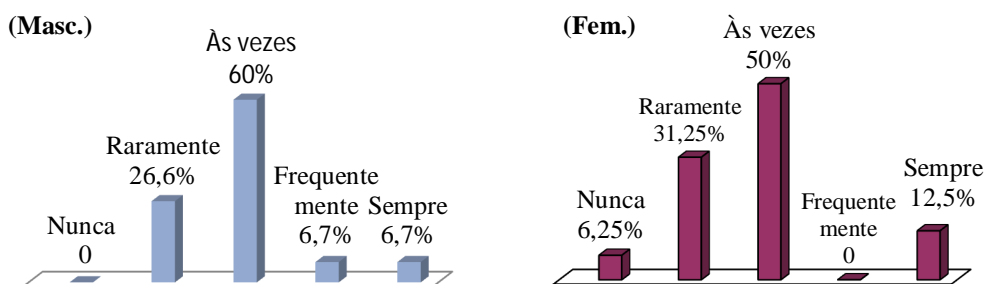
maior de inquiridos (35,5%) solicita às vezes essa ajuda, 13% distribuídos de forma equitativa (2 pais e 2 mães) pedem frequentemente ajuda e uma percentagem significativa de mães (25%, ou seja 4 mães) e 13% dos pais raramente solicitam ajuda à escola.

❖ **Sugestão por parte dos pais de atividades e iniciativas que promovam o desenvolvimento do educando na escola.**

Concebemos de extrema importância aferir se os pais das crianças com PEA sugerem atividades e iniciativas que promovam o desenvolvimento do seu educando na escola.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	1	2	6,7%	12,5%	9,7%
Frequentemente	1	0	6,7%	0	3,2%
Às Vezes	9	8	60%	50%	54,9%
Raramente	4	5	26,6%	31,25%	29%
Nunca	0	1	0	6,25%	3,2%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 26 - Sugestão por parte dos pais de atividades e iniciativas que promovam o desenvolvimento do educando na escola



Gráficos 13 e 13' - Sugestão por parte dos pais de atividades e iniciativas que promovam o desenvolvimento do educando na escola

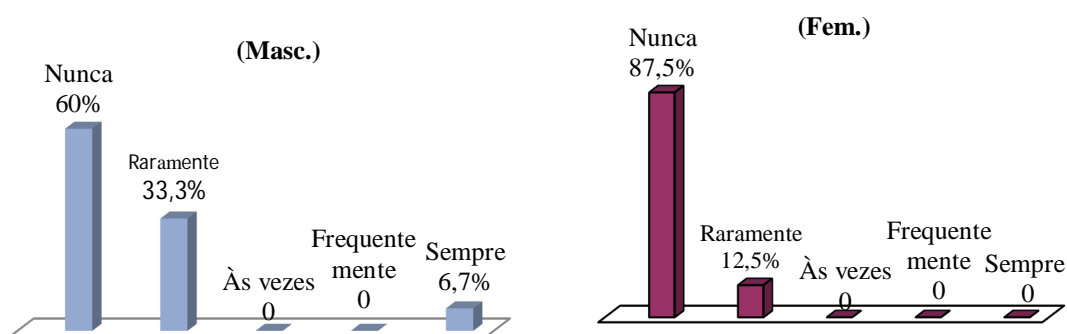
Com a leitura dos gráficos 13 e 13' depreendemos que 60% dos pais e 50% das mães afirmam que sugerem às vezes atividades e iniciativas que promovam o desenvolvimento do seu educando na escola mas 4 pais e 5 mães, 26,6% e 31,25% respetivamente, declaram que raramente o fazem.

❖ **Responsabilidade da escola pelas dificuldades (académicas e sociais) do educando.**

Pretendemos saber através da opinião dos inquiridos se estes responsabilizam a escola pelas dificuldades sentidas pelos seus educandos quer a nível académico quer a nível social.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	1	0	6,7%	0	3,2%
Frequentemente	0	0	0	0	0
Às vezes	0	0	0	0	0
Raramente	5	2	33,3%	12,5%	22,6%
Nunca	9	14	60%	87,5%	74,2%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 27 - Responsabilidade da escola pelas dificuldades (académicas e sociais) do educando



Gráficos 14 e 14' - Responsabilidade da escola pelas dificuldades (académicas e sociais) do educando

A análise da tabela 28 e dos gráficos 14 e 14' revelam notoriamente, que os 74,2% dos inquiridos nunca responsabilizam a escola pelas dificuldades sentidas pelos seus educandos quer a nível académico quer a nível social, contudo verifica-se uma diferença significativa entre o grupo dos pais e das mães, pois se 87,5% das mães nunca adota essa atitude só

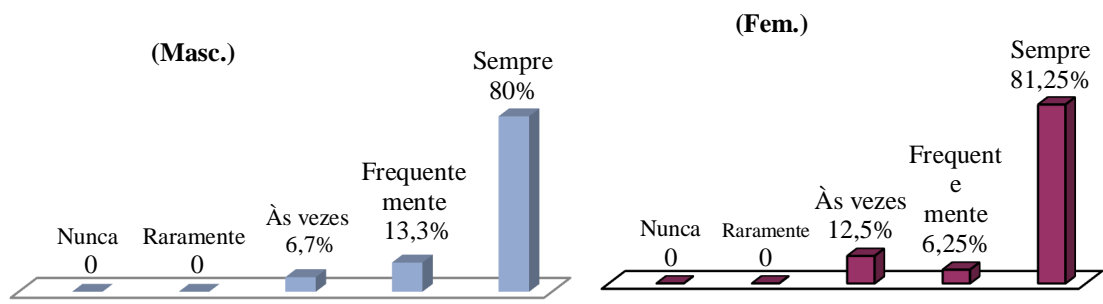
60% dos pais o faz. Destacamos que 5 pais (33,3%) raramente responsabiliza a escola nesse domínio enquanto que apenas 2 mães (12,5%) adota essa atitude.

❖ **Satisfação com a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o educando.**

Aspiramos inferir se os inquiridos se sentem satisfeitos com a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o seu educando com PEA.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	12	13	80%	81,25%	80,6%
Frequentemente	2	1	13,3%	6,25%	9,7%
Às vezes	1	2	6,7%	12,5%	9,7%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 28 - Satisfação com a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o educando



Gráficos 15 e 15' - Satisfação com a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o educando

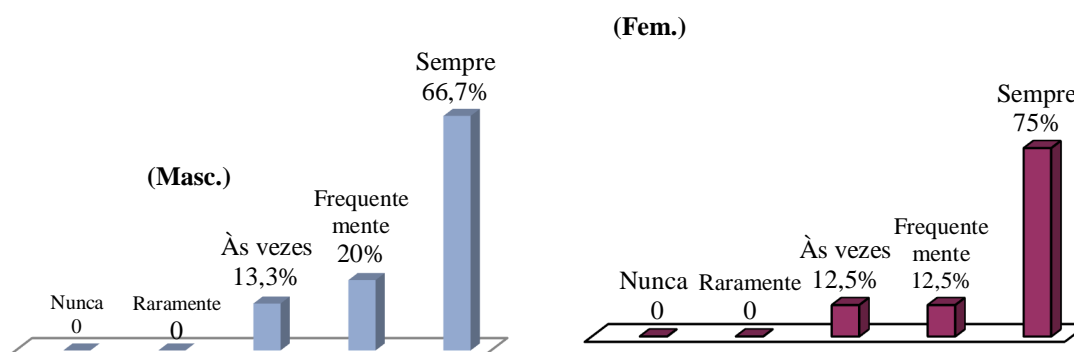
O campo da dedicação afetiva por parte da escola em relação ao educando com PEA apresenta-se de extrema importância para os pais e mães de todas as crianças. 80,6% dos nossos inquiridos (12 pais e 13 mães) manifesta-se sempre Satisfeito com a dedicação afetiva da escola. Dois grupos estatisticamente iguais de 9,7% confessam que sentem frequentemente e às vezes essa Satisfação.

❖ **Satisfação com os progressos na autonomia do educando desde que frequenta esta escola.**

Esta questão parece-nos pertinente uma vez que pretendemos averiguar até que ponto os nossos inquiridos estão satisfeitos com os progressos na autonomia do educando desde que este frequenta o AE de Escariz.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	10	12	66,7%	75%	71%
Frequentemente	3	2	20%	12,5%	16,1%
Às vezes	2	2	13,3%	12,5%	12,9%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	1	0	6,25%	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 29 - Satisfação com os progressos na autonomia do educando desde que este frequenta o AE de Escariz



Gráficos 16 e 16' - Satisfação com os progressos na autonomia do educando desde que este frequenta o AE de Escariz

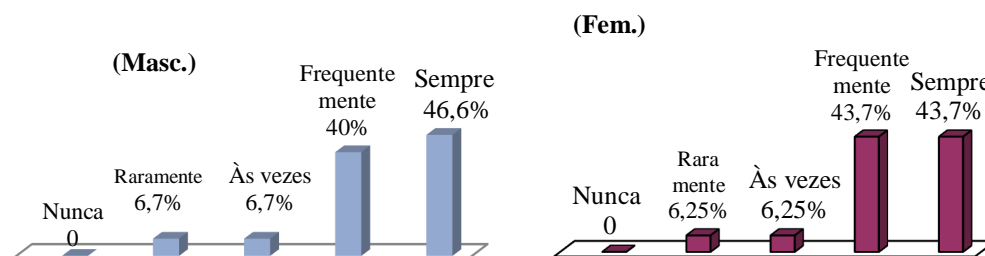
Com a leitura efetuada à tabela 30 e aos gráficos 16 e 16' apercebemo-nos de uma realidade positiva, pois a maioria dos nossos inquiridos (71%) manifesta-se sempre satisfeito com os progressos da autonomia do seu filho(a) desde a sua frequência no AE Escariz. Nota-se uma maior satisfação por parte das mães (12) em relação aos pais (10). Novamente, os restantes inquiridos distribuem-se por dois grupos em que 16,1% assume frequentemente essa satisfação e uma minoria de 12,9 revela que só às vezes sente essa satisfação em relação à autonomia do filho(a).

❖ **Satisfação com os progressos na área da comunicação do educando e relacionamentos interpessoais desde que frequenta o AE Escariz**

Tencionamos com esta questão interpretar a percepção dos pais face aos progressos na área da comunicação e do relacionamento interpessoal dos seus filhos uma vez que se trata de uma área em défice na PEA.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	7	7	46,6%	43,7%	45,1%
Frequentemente	6	7	40%	43,7%	41,9%
Às Vezes	1	1	6,7%	6,25%	6,5%
Raramente	1	1	6,7%	6,25%	6,5%
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 30 - Satisfação com os progressos na área da comunicação do educando e relacionamentos interpessoais desde que frequenta o AE de Escariz



Gráficos 17 e 17' - Satisfação com os progressos na área da comunicação do educando e relacionamentos interpessoais desde que frequenta o AE de Escariz

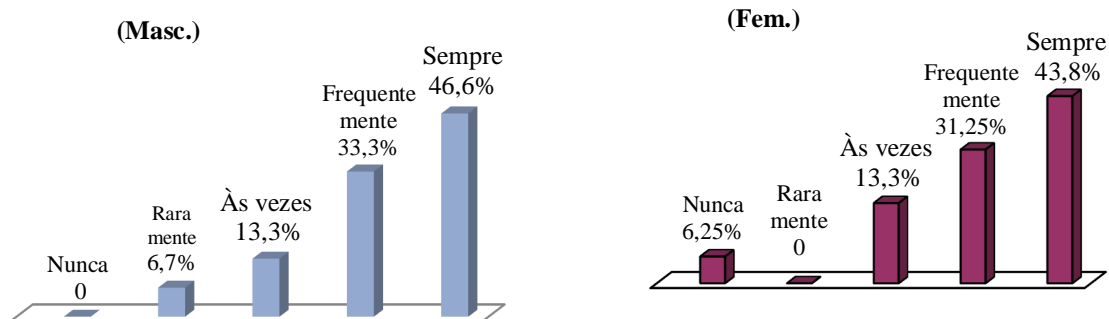
Neste campo dos progressos na área da comunicação e relacionamentos interpessoais do educando com PEA desde que frequenta o AE Escariz, o grau de satisfação varia, pois 45,1% dos inquiridos (7 pais e 7 mães) manifesta estar sempre satisfeito; 41,9% afirma-se frequentemente satisfeito e dois grupos equitativos de 6,5% encontram-se às vezes ou raramente satisfeitos.

❖ **Satisfação com os progressos na área académica do educando desde que frequenta o AE Escariz**

Esta questão parece-nos pertinente uma vez que pretendemos averiguar até que ponto os pais se sentem satisfeitos com os progressos do seu educando na área académica.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	7	7	46,7%	43,8%	45,2%
Frequentemente	5	5	33,3%	31,25%	32,3%
Às Vezes	2	3	13,3%	18,7%	16,1%
Raramente	1	0	6,7%	0	3,2%
Nunca	0	1	0	6,25%	3,2%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 31 - Satisfação com os progressos na área académica do educando desde que frequenta o AE de Escariz



Gráficos 18 e 18' - Satisfação com os progressos na área do educando desde que frequenta o AE de Escariz

Com a leitura efetuada aos gráficos 18 e 18' apercebemo-nos de uma realidade diferente das anteriormente descritas, pois os grupos distribuem-se na tabela; 1 mãe manifesta insatisfação, 1 pai raramente se encontra satisfeito, 16,1% dos inquiridos manifesta às vezes essa satisfação e finalmente de forma equitativa 32,2% (5 pais e 5 mães)

afirma estar frequentemente satisfeito e um grupo de 45,1% (7 pais e 7 mães) encontra-se sempre satisfeito com os progressos dos educandos.

❖ **O educando gosta de frequentar a escola do AE Escariz**

Esta questão é fundamental para a meta do nosso projeto: tencionamos interpretar a percepção que os nossos inquiridos têm em relação à atitude do dia a dia dos seus educandos em relação à escola que frequentam.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	11	11	73,3%	68,75%	71%
Frequentemente	4	4	26,7%	25%	25,8%
Às vezes	0	1	0	6,25%	3,2%
Raramente	0	0	0	0	%
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 32 - O educando gosta de frequentar a escola do AE de Escariz

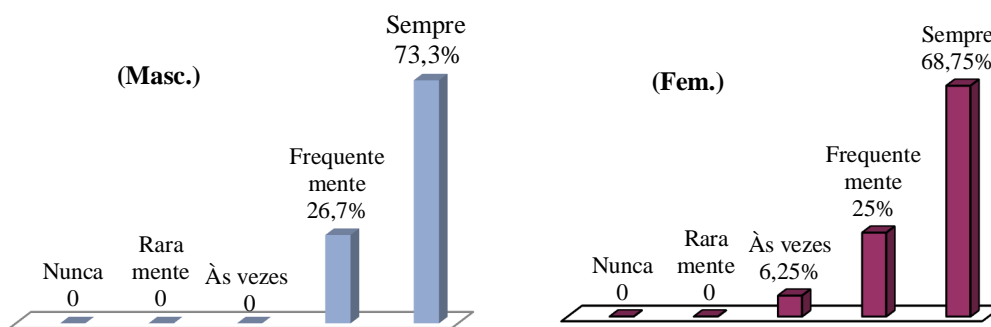


Gráfico 19 e 19' - O educando gosta de frequentar a escola do AE de Escariz

Com a análise da tabela 33 e dos gráficos 19 e 19', aferimos que de forma equitativa, 11 pais e 11 mães, ou seja 71% dos nossos inquiridos sentem que os seus filhos gostam de frequentar a escola do AE Escariz. Segue-se um grupo de 4 pais e 4 mães a que corresponde 25,8% dos nossos inquiridos que frequentemente têm a percepção de que os

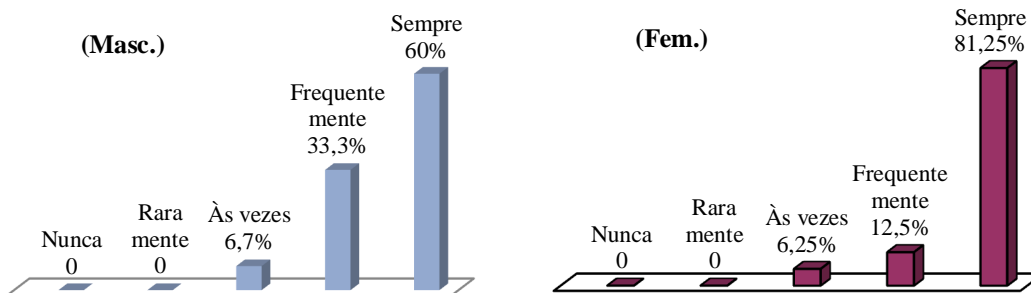
seus filhos gostam de frequentar a sua escola. Uma minoria, 1 mãe apenas sente às vezes esse gosto do seu educando pela escola.

❖ **Adoção de uma boa relação com a escola.**

Mediante esta questão pretendemos descobrir se os nossos inquiridos consideram que mantêm uma boa relação com a escola onde os filhos estudam.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	9	13	60%	81,25%	71%
Frequentemente	5	2	33,3%	12,5%	22,5%
Às Vezes	1	1	6,7	6,25%	6,5%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 33 - Adoção de uma boa relação com a escola



Gráficos 20 e 20' - Adoção de uma boa relação com a escola

Com a leitura da tabela 34 e dos gráficos 20 e 20' apreendemos que a maioria dos inquiridos (71%) reconhece que mantêm sempre uma boa relação com a escola do seu educando destacando-se um número maior de mães, a saber 13 mães para 9 pais. Os restantes inquiridos distribuem-se por dois grupos; 22,5 % assume que essa boa relação é

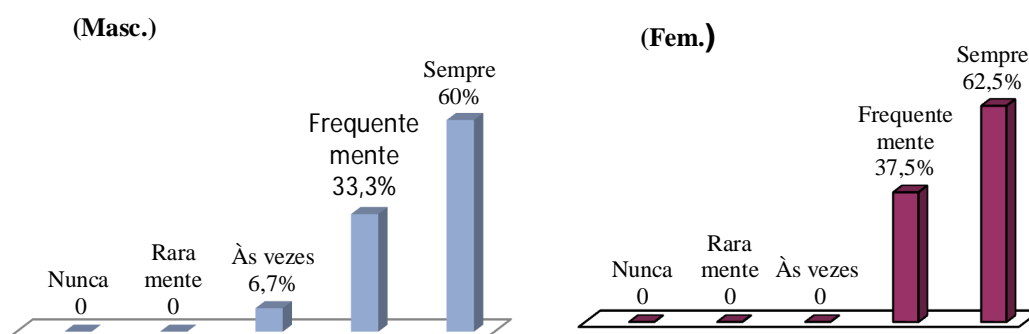
frequente e uma minoria de 6,5% de 1 pai e 1 mãe considera que essa boa relação só se mantém às vezes.

❖ **Satisfação com as atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa**

Ambicionámos averiguar as atitudes dos pais perante a escola em relação à sua satisfação com as atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	9	10	60%	62,5%	61,3%
Frequentemente	5	6	33,3%	37,5%	35,5%
Às vezes	1	0	6,7	0	3,2%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 34 - Satisfação com as atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa



Gráficos 21 e 21' - Satisfação com as atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa

Depreendemos com a análise da tabela 35 e destes gráficos que a maioria dos inquiridos (61,3% a que corresponde 10 mães e 9 pais) manifesta sempre essa Satisfação e um grupo de 35,5% considera que as atividades dinamizadas pela escola e em que o seu

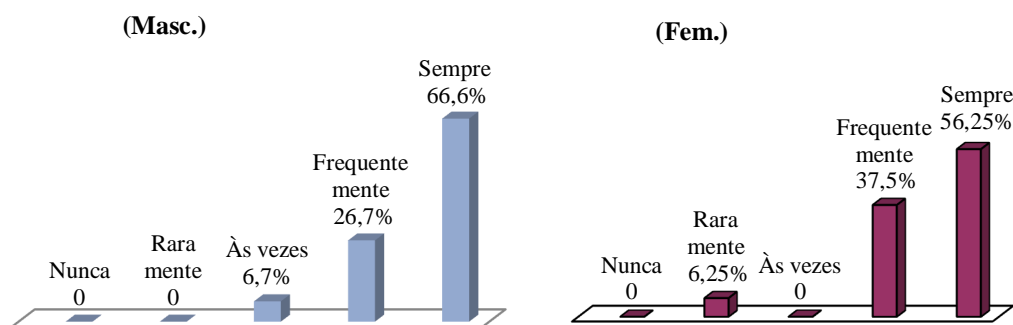
educando participa o satisfazem frequentemente. Uma minoria a que corresponde 1 pai só se sente satisfeito relativamente a esta situação às vezes.

❖ **Disponibilidade e interesse da Direção da escola para comunicar com os Pais sobre as NEEs do educando.**

Esta questão é pertinente, pois permite-nos interpretar a relação de proximidade, preocupação, cooperação e confiança entre a Direção e os pais dos nossos alunos.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	10	9	66,6%	56,25%	61,3%
Frequentemente	4	6	26,7%	37,5%	32,3%
Às Vezes	1	0	6,7%	0	3,2%
Raramente	0	1	0	6,25%	3,2%
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 35 - Disponibilidade e interesse da Direção da escola para comunicar com os Pais sobre as NEEs do educando



Gráficos 22 e 22' - Disponibilidade e interesse da Direção da escola para comunicar com os pais sobre as NEEs do educando

Analisando os gráficos 22 e 22' concluímos que a maioria dos nossos inquiridos (61,3%) afirma encontrar sempre junto da Direção a disponibilidade e interesse para tratar assuntos relativos às NEEs dos seus educandos. Deste grupo fazem parte 10 pais e 9 mães. Segue-se um grupo também significativo de 4 pais e 6 mães que encontra frequentemente

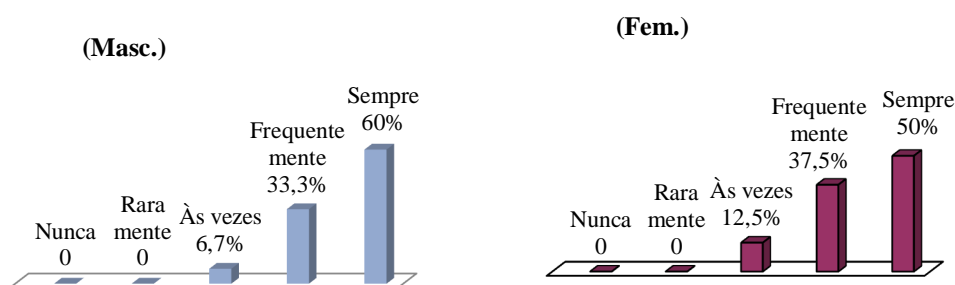
esta atitude positiva por parte da Direção. Finalmente uma minoria composta por 1 pai afirma só encontrar às vezes esta disponibilidade e 1 mãe raramente se depara com esta situação.

❖ **Satisfação com a intervenção, orientação e supervisão da Direção da escola em relação aos recursos educativos disponibilizados para o educando.**

Com esta questão pretendemos descobrir a percepção dos nossos inquiridos sobre o papel ativo que a Direção deve desempenhar em relação aos recursos educativos disponibilizados para o educando, ou seja, se estes sentem a intervenção da Direção e sua influência positiva.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	9	8	60%	50%	55%
Frequentemente	5	6	33,3%	37,5%	35,4%
Às vezes	1	2	6,7%	12,5%	9,6%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 36- Satisfação com a intervenção, orientação e supervisão da Direção da escola em relação aos recursos educativos disponibilizados para o educando



Gráficos 23 e 23' - Satisfação com a intervenção, orientação e supervisão da Direção da escola em relação aos recursos educativos disponibilizados para o educando

Ora, mediante a interpretação dos gráficos 23 e 23' depreendemos que os inquiridos distribuem-se por 3 grupos: a maioria (55%) apresenta-se sempre satisfeita com a

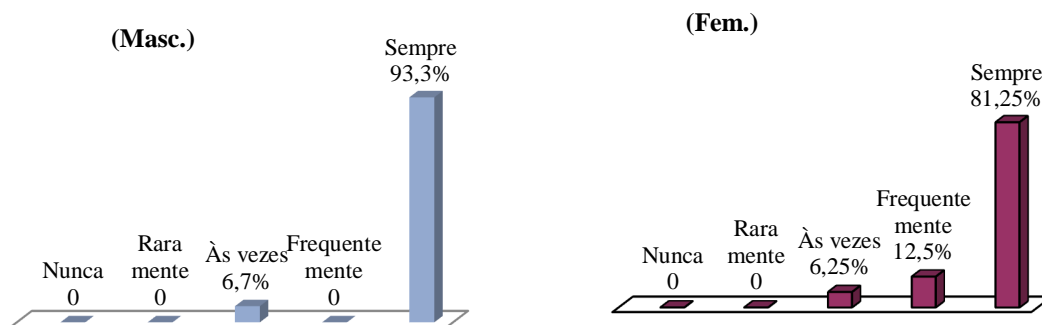
intervenção, orientação e supervisão da Direção e um grupo significativo com 5 pais e 6 mães afirma-se frequentemente satisfeito com o papel ativo da Direção. Uma minoria de 9,6% de 2 mães e 1 pai declara que só às vezes se sente satisfeito com a ação da Direção no que diz respeito aos recursos educativos disponibilizados para o seu educando.

❖ **A escola do AE Escariz foi a melhor opção educativa para o educando.**

Pretendemos com esta questão aferir a opinião dos nossos inquiridos sobre a sua decisão ao seleccionar a AE Escariz como opção educativa para o seu educando.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	14	13	93,3%	81,25%	87%
Frequentemente	0	2	0	12,5%	6,5%
Às Vezes	1	1	6,7%	6,25%	6,5%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	15	16	100	100	100

Tabela 37 - A escola do AE de Escariz foi a melhor opção educativa para o educando



Gráficos 24 e 24' - A escola do AE de Escariz foi a melhor opção educativa para o educando

A tabela 38 e os gráficos 24 e 24' apresentam uma realidade muito positiva para o AE Escariz pois um grupo de grande dimensão composto por 14 pais e 13 mães a que equivale 87% dos nossos inquiridos afirma que considera sempre a escola do AE Escariz como sendo

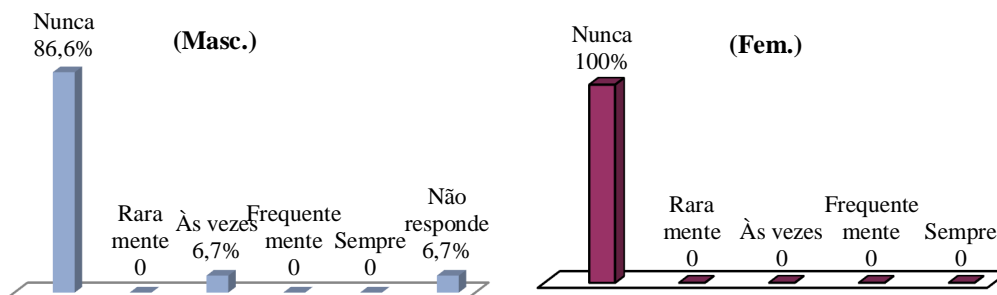
a melhor opção educativa para o seu filho(a). Salientamos que 2 mães consideram frequentemente esta opção como a melhor e um grupo equitativo de 1 pai e 1 mãe só classifica às vezes esta opção como sendo a melhor para o seu filho(a).

❖ **Arrependimento pela matrícula do educando.**

Esta questão é bastante pertinente porque permite-nos aferir a tomada de posição atual dos nossos inquiridos em relação à matrícula do seu educando na escola do AE Escariz, nomeadamente, a sua satisfação ou descontentamento.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	0	0	0	0	0
Frequentemente	0	0	0	0	0
Às Vezes	1	0	6,7%	0	3,2%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	13	16	86,6%	100%	93,6%
Não responde	1	0	7,7%	0	3,2%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 38 - Arrependimento pela matrícula do educando



Gráficos 25 e 25' - Arrependimento pela matrícula do educando

A leitura dos gráficos anteriores permite-nos concluir que 100% das mães nunca se arrependeu de ter matriculado o seu educando na escola do AE Escariz. Os pais distribuem-se por 3 grupos, a maioria (86,6%) ou seja, 13 pais nunca sentiu qualquer arrependimento

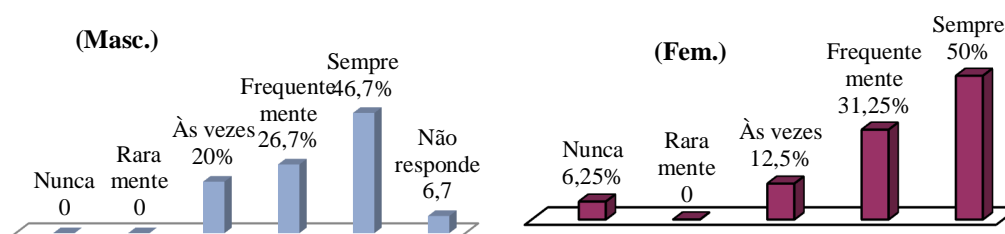
mas uma minoria composta por 1 pai já sentiu às vezes esse arrependimento e 1 pais não respondeu a esta questão.

❖ **Preocupação da escola em conhecer o grau de satisfação dos pais/mães em relação ao seu funcionamento com o objetivo de promover a qualidade de um ensino justo para o educando.**

Tencionamos aferir se os pais sentem que o AE de Escariz procura conhecer o seu grau de satisfação para promover a qualidade de ensino junto do seu educando.

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	7	8	46,6%	50%	48,4%
Frequentemente	4	5	26,7%	31,25	29%
Às Vezes	3	2	20%	12,5%	16%
Raramente	0	0	0	0	0
Nunca	0	1	0	6,25%	3,3%
Não responde	1	0	6,7%	0	3,3%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 39 - Preocupação da escola em conhecer o grau de satisfação dos pais/mães em relação ao seu funcionamento com o objetivo de promover a qualidade de um ensino justo para o educando



Gráficos 26 e 26' - Preocupação da escola em conhecer o grau de satisfação dos pais/mães em relação ao seu funcionamento com o objetivo de promover a qualidade de um ensino justo para o educando

Após análise dos dados assumidos pelos gráficos 26 e 26', verificamos que metade da população feminina sente sempre essa preocupação por parte da escola em relação à sua satisfação para com a instituição. Também 46,6% dos pais tem sempre essa percepção.

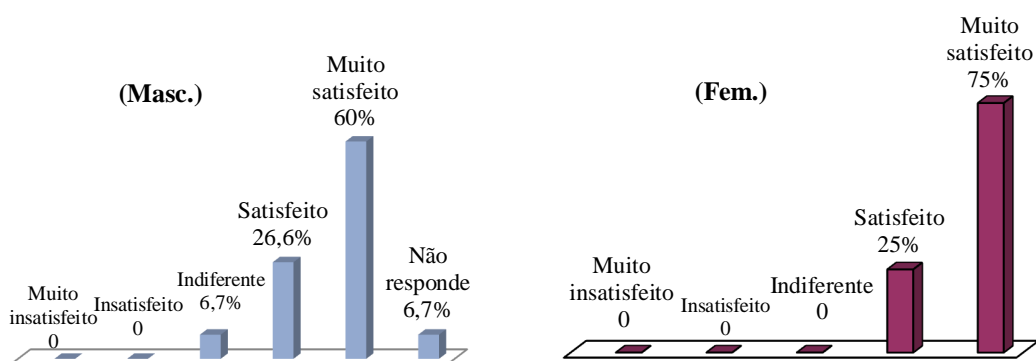
29% dos inquiridos afirma que frequentemente encontra essa atitude da escola para auscultar a sua satisfação em relação ao seu funcionamento e um grupo de 16% só às vezes é que tem essa percepção. Uma minoria a que corresponde 1 mãe nunca sentiu essa preocupação por parte da escola e 1 pai não respondeu a esta questão.

❖ **Satisfação global em relação à escola do educando.**

Esta última questão ajuda-nos a sintetizar de uma forma global as questões anteriores permitindo-nos concluir sobre o grau de satisfação dos nossos inquiridos em relação à escola do seu filho(a).

	Freq. absoluta		Freq. relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Muito Satisfeito	9	12	60%	75%	67,7%
Satisfeito	4	4	26,6%	25%	25,8%
Indiferente	1	0	6,7%	0	3,25%
Insatisfeito	0	0	0	0	0
Muito Insatisfeito	0	0	0	0	0
Não responde	1	0	6,7%	0	3,25%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 40 - Satisfação global em relação à escola do educando



Gráficos 27 e 27' - Satisfação global em relação à escola do educando

Relativamente à Satisfação global dos nossos inquiridos em relação à escola do seu educando, a análise dos gráficos 27 e 27' remete-nos para uma realidade muito positiva para o AE Escariz, pois 75% das mães afirma estar muito satisfeita com a escola o mesmo acontecendo com 60% dos pais. De forma equitativa, 4 mães e 4 pais (25,8%) assumem-se

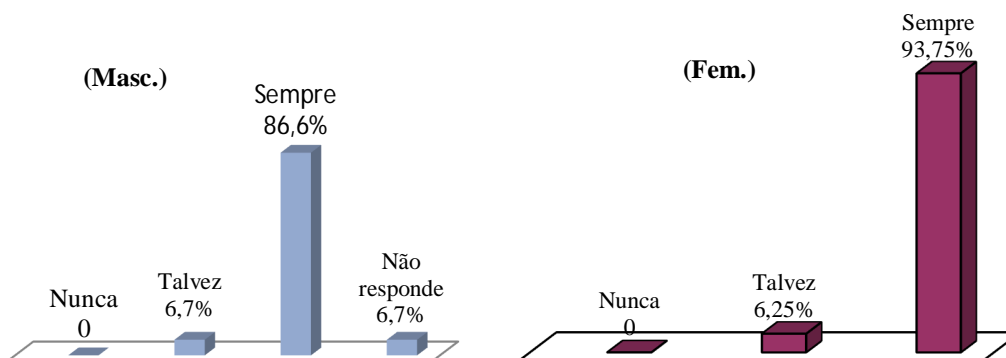
satisfeitos com a instituição escolar. Finalmente, 1 pai optou por não responder a esta questão e outro pai declarou-se indiferente a esta questão.

❖ **Tomada de posição sobre a opção de escolha do AE Escariz para acolher o educando.**

Com esta questão pretendemos saber se os nossos inquiridos escolheriam de novo a escola do AE Escariz para acolher o seu filho(a).

	Freq. Absoluta		Freq. Relativa (%)		
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc./Fem.
Sempre	13	15	86,6%	93,75%	90,3%
Talvez	1	1	6,7%	6,25%	6,4%
Nunca	0	0	0	0	0
Não responde	1	0	6,7%	0	3,3%
Total	15	16	100	100	100

Tabela 41 - Tomada de posição sobre a opção de escolha do AE de Escariz para acolher o educando



Gráficos 28 e 28' - Tomada de posição sobre a opção de escolha do AE de Escariz para acolher o educando

As respostas dadas pelos nossos inquiridos caracterizam uma realidade muito animadora para AE Escariz, os seus alunos com PEA e os seus pais, pois 93,75% das mães afirmam que escolheriam de novo esta escola para acolher o seu educando e com a mesma opinião apresentam-se 86,6% dos pais. De forma equitativa surge uma minoria de 1 pai e 1

mãe que declara que talvez voltasse a escolher a escola para acolher o seu filho(a) e 1 pai optou por não responder.

➤ **Parte IV – Manifestação de opinião sobre os aspectos que o AE de Escariz deve melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem junto do educando com PEA.**

Na quarta parte do questionário oferecemos a liberdade de expressão aos inquiridos dando-lhes a oportunidade de registar sugestões ou comentários pertinentes para a melhoria da qualidade da intervenção especializada junto do seu educando.

Elencamos de seguida alguns desses comentários/ sugestões.

➤ **Comentários**

- “Obrigado por tudo e espero que continuem sempre porque é das poucas escolas que ajuda estes meninos com tanta qualidade”.
- “Trabalhem sempre assim para o progresso dos nossos filhos. Obrigada”.
- “Estou muito satisfeita com as pessoas que acompanham o meu educando. Só tenho que dizer: Obrigada!”
- “Está tudo bom na escola. Não mudo nada”.
- “Estou amplamente satisfeito com todos os requisitos de funcionamento da escola quer ao nível dos recursos humanos como de instalações.”
- “Agradeço toda a atenção e dedicação prestada quer ao nível de assistentes operacionais quer ao nível da educadora. A todos eles fica a minha palavra de gratidão”.
- “Estou muito contente com a qualidade do ensino. É pena não haver próximo um centro hípico”.
- “Só tenho a dizer que a vossa escola foi a melhor opção educativa para o meu filho. Estou muito contente e satisfeito com a sua evolução. Muito obrigada!”

➤ **Sugestões**

- “A escola deve convidar os pais a assistir às aulas para que estes estejam mais próximos do trabalho realizado na escola.”

- "Implementação de um desporto mais movimentado e individualizado dadas as dificuldades que uma modalidade de grupo impõe no caso da PEA."
  - "Maior responsabilidade no envio correto do vestuário após a aula de Natação."
  - "Maior rigor na vigilância no recreio."
- Pedido e argumentação para que o educando usufrua de uma Terapia existente no AE de Escariz uma vez que "Acalma..." e "Tem direito".
- "Implementação de sessões de equoterapia."

Mediante a expressão livre dos inquiridos concluímos que a expressão sincera de agradecimento é um dado de que o AE de Escariz se deve orgulhar com humildade e continuar a melhorar a sua intervenção pedagógica para merecer essa gratidão. Destacamos o facto de se referirem à escola no seu todo, pois o sucesso educativo só é possível mediante um trabalho de uma grande equipa de profissionais com papéis diversificados a desenvolver junto dos alunos com PEA.

Relativamente às sugestões destaca-se a justa e compreensível exigência que os pais e mães fazem à escola que melhore a sua função de proteção e supervisão junto das crianças contudo relembramos a importância do equilíbrio entre esse domínio e a promoção da autonomia e independência da criança com PEA alertando para os perigos de uma super proteção. Salientamos ainda o facto de terem solicitado uma maior abertura da escola aos pais na sala de aula para tranquilizá-los o que através de uma negociação entre os intervenientes poderá ser possível pontualmente, pois devemos ter em conta que os alunos podem reagir à presença dos pais no espaço educativo e como afirma Hewitt ( 2005:23) os alunos com PEA mais aptos " erguem uma divisória definida e confortável entre a escola e o lar" sentindo-se em segurança no interior de fronteiras conhecidas. A solução poderá passar por reuniões com professores ou terapeutas no sentido a conhecer os seus métodos de trabalho e objetivos definidos.

Finalmente, valorizamos a importância da equoterapia dada a interação que naturalmente se gera entre o animal e a criança com PEA estimulando-a de forma multissensorial e promovendo o seu bem estar.

## Conclusão

---

“ Com o tempo, os impossíveis tornam-se possíveis e os possíveis realidades”. (Fernandes, 2008: 179)

Apoiando-nos no carácter inovador e tendo em conta a falta de estudos empíricos sobre a Satisfação dos pais dos alunos com PEA relativamente à escola que os acolhe, ou seja, o AE de Escariz desenhamos como ambição contribuir para a categorização de fatores do contexto escolar e familiar que influenciam essa mesma Satisfação. Reiteramos a opinião de Walberg (2007) que defende que a Satisfação dos pais é uma medida importante do sucesso das escolas. Neste contexto, os pais têm o direito e o dever de orientar e supervisionar a educação dos seus filhos. Na verdade pretendemos promover a qualidade de ensino no AE de Escariz relativamente à PEA, o sucesso pessoal dos alunos e o equilíbrio e bem estar familiar.

A conclusão primeira que apresentamos nesta investigação é o facto da adesão dos pais e mães ter alcançado os 91,2% o que testemunha a sua vontade implícita de que a escola ouça a sua voz e valorize a sua opinião relativamente a inúmeras questões relacionadas com os seus sentimentos em relação à escola do seu educando salientando ainda desde o início do processo a boa relação que mantêm com a escola, pois os questionários foram entregues num curtíssimo espaço de tempo.

Tendo em conta a análise dos dados obtidos junto dos inquiridos, concluímos que uma maioria muito significativa sente-se globalmente Muito Satisfeita relativamente à intervenção educativa do AE de Escariz junto dos seus filhos com PEA. Estamos conscientes que são inúmeros os fatores que influenciam a Satisfação dos pais em relação ao AE de Escariz bem como da sua relação direta relativamente à opção de matricularem os filhos nessa escola.

Neste contexto, elencamos os inúmeros fatores que estão na base sólida dessa Satisfação parental: a inclusão escolar real; a qualidade do investimento pedagógico multifacetado (oferta de serviços especializados e sociais); a intervenção educativa pedagógica e científica implementada; a boa relação com a escola; a confiança e parceria entre os intervenientes; a comunicação regular (formal e informal) com a escola; a dedicação

afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com os alunos com PEA; a manifestação positiva dos educandos em frequentar de forma assídua a escola; as atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa; a intervenção, orientação e supervisão da Direção da escola em relação aos recursos educativos disponibilizados para o educando; a preocupação em atender as expectativas concretizáveis dos pais em relação à aprendizagem dos educandos; o reconhecimento por parte da escola da importância do trabalho (estratégias pedagógicas) desenvolvido em casa na educação do aluno e as infraestruturas da escola.

Relembramos que no início desta investigação foram formuladas hipóteses cujo fundamento ambicionamos comprovar após a análise e interpretação dos resultados obtidos no questionário de opinião dos pais/mães inquiridos apoiando-nos ainda nas conceptualizações teóricas da revisão bibliográfica.

Diante da Hipótese 1 – Pais e mães manifestam Satisfação diferente em relação à escola dos seus educandos com PEA; comprovámos através de um estudo comparativo exaustivo que a variável independente, **Género feminino vs masculino**, influencia o grau de satisfação, ainda que de forma muito ligeira entre pais e mães. Na verdade, há um maior número de mães que sentem que o AE Escariz promove a inclusão do educando com PEA; que afirmam que a escola procura atender às suas expectativas em relação à aprendizagem do filho(a); que têm conhecimento das inúmeras atividades que constituem a rotina escolar do filho (a); que reconhecem que mantêm sempre uma boa relação com a escola do seu educando; que manifestam maior Satisfação com a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o educando; que manifestam maior Satisfação com as atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa e que sentem uma maior Satisfação global em relação à escola do educando. Os pais apresentam-se em maior número no que diz respeito à Satisfação com a intervenção educativa pedagógica e científica implementada junto do educando; no reconhecimento de que a escola informa-os com regularidade (telefone, caderno do aluno, reuniões) sobre os progressos escolares do filho (a); na percepção de disponibilidade e interesse da Direção da escola para comunicar consigo sobre as NEEs do educando e na Satisfação com a intervenção, orientação e supervisão da Direção da escola em relação aos recursos educativos disponibilizados para o educando.

Destacamos o facto de se terem apresentado de forma equitativa pais e mães ao concordarem que os seus educandos manifestam diariamente iniciativa, vontade e uma atitude positiva em frequentar a escola.

Realçamos uma vez mais que se verificaram pequenas diferenças pois concordamos com Silva (2012: 27) que aponta para estudos que evidenciam "... um aumento da participação masculina nos cuidados prestados aos filhos", todavia continua a ser a mulher que tem a seu cargo a maioria dos cuidados prestados às crianças. A mesma autora reforça a noção de companheirismo, de partilha, alternância de papéis entre pai e mãe e reconhecimento e prestígio de todos os trabalhos. Pereira (2009:141) acredita que "As mães e pais precisam de estar disponíveis para o exercício das funções materna e paterna, de modo a operar a (re) constituição subjectiva do sujeito". Notamos que o cuidado parental masculino é importante e que as mães devem ter a sua ajuda.

No que se refere à variável **comunicação regular com a escola** constatámos que a maioria dos nossos inquiridos assume que a escola informa sempre sobre os progressos escolares, mediante inúmeros meios de comunicação, formal e informal notando-se contudo alguns pais e mães que desejariam que essa comunicação fosse ainda mais frequente.

Auscultámos ainda se os nossos inquiridos sentem confiança na escola e procuram-na para solicitar conselhos e pedir ajuda relativamente à educação do filho(a) com PEA e encontrámos todas as mães a recorrer à escola com maior ou menor regularidade apesar do mesmo não suceder na faixa masculina. Para explorarmos com maior exatidão e rigor a influência desta variável, investigámos a percepção que os nossos inquiridos têm sobre a relação que mantêm com a escola e mais uma vez apreendemos que a maioria dos inquiridos reconhece que mantêm sempre uma boa relação com o AE de Escariz destacando-se um número maior de mães. Interpretando os resultados obtidos na comparação entre dois grupos extremos que comunicam com maior ou menor regularidade com a escola, encontrámos diferenças no grau de Satisfação dos nossos inquiridos comprovando assim a influência deste factor na dimensão da Satisfação o que vai ao encontro da revisão bibliográfica, nomeadamente, da opinião de Hewit (2005:101) que defende que "A comunicação casa/escola é essencial para os pais e para os seus filhos com PEA". Na verdade, Hewit (2005:102) desvenda que " A experiência mostra que os pais estão ansiosos por serem incluídos na educação dos seus filhos e que gostam de ser informados, com regularidade, acerca dos seus progressos escolares". Também na perspetiva de Marques (1998: 09) "Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais

acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que com idêntico 'background', mas cujos pais se mantêm afastados da escola ". Macedo (2011:46) defende que " Entre a escola e a família deve existir uma relação muito próxima. Qualquer processo educativo é muitíssimo valorizado com a partilha e colaboração entre a escola e a família".

No presente estudo não verificamos diferenças significativas na Satisfação dos pais com base na variável **medida educativa de que beneficia o aluno com PEA incluída no seu PEI** o que nos leva a acreditar que apesar de alguns pais desconhecerem a terminologia da medida educativa de que beneficia o seu filho(a) seja ela de uma ou de outra índole, sentem que esta se adequa ao perfil funcional, cognitivo, comunicacional, social e pessoal do seu educando com PEA. A intervenção educativa deve ser diferenciada e implementada na sala de aula, junto dos pares da turma e complementada pelo apoio especializado e estruturado de um professor de educação especial e técnicos especializados em diferentes áreas em défice na PEA. Comprovamos assim, tal como na revisão bibliográfica anterior, que o currículo escolar deve ser adaptado às NEEs do aluno para que este atinja as competências de fim de ciclo e se houver necessidade, complementa-se a sua escolaridade com disciplinas de carácter funcional em sala de aula ou na UEEA que promovam a sua autonomia e socialização. Pereira (2009:117) refere que a escola deve reconhecer à criança com PEA um lugar de aluno; oferecendo leis que regem o convívio entre pessoas tão importante para as crianças com PEA "... com dificuldades no laço social " acrescentando que " a escola oferece um lugar de reconhecimento para o sujeito, um lugar de identificação, um lugar de sujeito para a criança com Autismo". Falcão (1999:64), adverte que "Dada a grande delicadeza e exigência da relação que deve ser estabelecida com a pessoa autista, existe um certo número de requisitos que o técnico deve preencher para melhor desempenhar a sua função".

Efetivamente, no presente estudo, foi possível constatar que, o respeito pela individualidade e ritmo da criança transparece nas atividades dinamizadas pela escola em que o educando participa, desde à abordagem TEACCH, à carga horária do aluno com diferentes e diversificadas disciplinas que promovem o desenvolvimento de áreas em défice, como é o caso da socialização e autonomia. Destacamos a importância da disciplina de AVD, nomeadamente da exploração da Horta Pedagógica; da Culinária; da Reciclagem; das Caminhadas, dos Lanches no Bufete e na Pastelaria de Escariz; do auxílio na Reprografia, entre outras atividades.

Reiteramos a opinião de Hewitt (2006) que defende o respeito pelas especificidades de cada aluno, o seu modo de pensar e de encarar o mundo. Nesse sentido, torna-se indispensável que se adaptem métodos e se confira mais flexibilidade às abordagens educativas.

Para a variável **autonomia do aluno com PEA** optámos por comparar dois grupos extremos, os pais/mães que manifestam sempre satisfação com os progressos da autonomia do seu educando e os que nunca, raramente ou às vezes exteriorizam essa satisfação. Apercebemo-nos de uma realidade positiva, pois a maioria dos nossos inquiridos manifesta-se sempre satisfeito com os progressos da autonomia do seu filho(a) desde a sua frequência no AE Escariz. Pela interpretação dos dados, comprovámos que a variável autonomia do aluno influencia a satisfação dos pais, pois quanto maior é o progresso do aluno nesta área maior é a satisfação dos seus pais em relação à escola. Nielsen (1999) aconselha a escola a orientar a intervenção dos pais atualizando a informação sobre os progressos que vão sendo obtidos a nível da autonomia e Fernandes (2008: 69) defende que “A escola é a oportunidade que o aluno tem para ampliar a sua autonomia”.

No presente estudo verificamos mediante uma análise comparativa que surgem diferenças de atitude na Satisfação dos inquiridos tendo em conta os serviços especializados/sociais disponibilizados pela escola, nomeadamente, de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Natação adaptada cuja presença/ausência se deve a inúmeros fatores registados pelos intervenientes diretamente responsáveis através de uma avaliação no início de cada ano letivo. Assim, comprovámos que a variável **oferta por parte da escola de uma equipa multidisciplinar especializada** influencia a Satisfação dos pais dos nossos alunos, pois quanto maior e mais frequente for a intervenção especializada maior é a Satisfação. A conclusão reitera assim a opinião de Falcão (1999) que defende que, “sendo o autista uma pessoa extraordinária, deve-lhe corresponder um técnico também extraordinário”. Pereira (2009: 73) reafirma a importância dos intervalos, recreios, sala de aula onde o convívio social entre a comunidade educativa e o aluno “...ocupam um lugar entre o educativo e o terapêutico”. Alves (2008) menciona que o Modelo de Satisfação do Consumidor de Gerkenmeyer & Austin, 2005, é “... um modelo de discrepância porque inclui as perceções dos consumidores acerca do que esperam ou valorizam como linha de base, com a qual comparam as suas perceções acerca do serviço recebido. Assim, a satisfação é resultado da diferença entre os serviços atuais percebidos e as perceções dos serviços ideais, esperados ou desejados”. Segundo Nielsen (1999), a educação de alunos

com NEE representa um esforço de uma equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração.

Relativamente à variável **expetativa a médio-prazo (transição de ciclo de escolaridade) dos pais de alunos com PEA** comparámos dois grupos de pais/mães: os que afirmam que a escola procura atender sempre às suas expetativas sobre a aprendizagem do seu filho(a) e aqueles que afirmam que só às vezes é que a escola demonstra essa preocupação de satisfazer as suas expetativas. Concluimos que a maioria manifesta a sua Satisfação em relação a esta realidade mas perante a minoria antagónica, comprovámos que o grau de satisfação varia tendo em conta a variável expetativa a médio-prazo o que vai ao encontro da revisão bibliográfica efetuada na Parte I. Segundo Pereira (2009) conhecer as expetativas dos pais é de grande importância para a formação continuada de professores e para a (re)construção de práticas pedagógicas condizentes com a melhoria da relação escola-família e com as propostas de desenvolvimento do aluno com autismo.

Salientamos de seguida alguns aspectos menos positivos que devem ser objeto de reflexão por parte do AE de Escariz e que evidencia a necessidade de se repensar algumas atitudes. De facto, constatámos que um número considerável dos nossos inquiridos assume que desconhece a medida educativa de que o seu filho beneficia ou elenca incorretamente outras medidas. Perante esta lacuna de informação, o AE de Escariz deve assumir a sua responsabilidade e em equipa esclarecer e contextualizar de forma concreta junto dos pais/mães a natureza das diferentes medidas educativas. Observámos ainda outra realidade cuja natureza exige uma séria, urgente e eficaz intervenção por parte da escola. Na verdade, verificámos uma fraca participação dos pais/mães na elaboração do PEI do seu educando, documento crucial para o sucesso do seu percurso escolar. Esta é uma atitude que assumimos a urgência da sua mudança; de facto todos os momentos são importantes, desde o diagnóstico, à planificação, à execução até à avaliação. Descurar a importância dos primeiros momentos apresentados em prol da avaliação parece-nos um erro gravíssimo a evitar junto dos pais. Relembramos que a Declaração de Salamanca defende que se deve incentivar a participação dos pais no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços da área das NEEs. A escola deve assumir os pais como parceiros privilegiados no que diz respeito às NEEs dos seus filhos, dando-lhes a oportunidade de escolha sobre o tipo de intervenção educativa que justifiquem ser a melhor. Constatámos ainda que alguns dos

inquiridos não se sentem à vontade para solicitar um conselho ou pedir ajuda sobre a educação dos seus filhos e esse facto entristece-nos. Para que a inclusão escolar de alunos com PEA seja plena no AE de Escariz, a confiança entre pais e escola deve também ser plena!

Salientámos ainda o facto da maioria dos inquiridos afirmar que encontra junto da Direção do AE de Escariz disponibilidade e interesse para comunicar o que nos permite supor uma relação de proximidade, preocupação, cooperação e confiança entre a Direção e os pais dos nossos alunos. Lima-Rodrigues (2007) alerta para a importância dos elementos do órgão de gestão na implementação de práticas inclusivas mais eficazes. Na sua opinião, quando estes elementos não estão implicados na construção de uma escola inclusiva, as práticas revelam-se mais instáveis e dependentes de um grupo menor de pessoas, dado que não são assumidas como princípio orientador por toda a comunidade educativa. Mesmo que o contexto seja de inclusão, se não existir uma cultura de escola e políticas efetivas para a sua implementação, as práticas dificilmente correspondem ao que se defende, não se instalando nem se verificando sustentável a cultura inclusiva.

“ O Conselho Executivo de uma escola pode auxiliar bastante no desenvolvimento de um contexto humano e material positivos e favoráveis a um ensino-aprendizagem eficaz. Um Conselho Executivo ausente, sem acção e sem liderança institucional deixa os professores (e os alunos) numa certa anarquia organizacional, que funciona como elemento dificultador do bem-estar na profissão”. Fernandes (2008: 166)

Sintetizamos que globalmente, a maioria dos pais/mães dos alunos com PEA manifestou-se como Muito Satisfeita com o AE de Escariz enfatizando a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o educando com PEA; a intervenção educativa pedagógica e científica; os progressos na autonomia do educando e a sua atitude positiva e manifesta vontade em frequentar a escola. Diante de todos estes fatores, a maioria dos nossos inquiridos considerou o AE Escariz como sendo a melhor opção educativa para o seu filho(a).

Enfim, os valores alcançados com este questionário, ainda que circunscritos à nossa amostra, conferiram a este estudo um carácter válido, relevante e pertinente. Entendemos que o contexto desenhado sobre a Satisfação dos pais de alunos com PEA em relação ao AE de Escariz é muito positivo mas ainda há folhas a pintar!

Urge uma campanha de abertura da escola aos pais! A inclusão de crianças com PEA é possível apesar dos desafios colocados à família e à escola. A aprendizagem concretiza-se mediante a adaptação ou (re)construção de um currículo próprio, rotinas diárias, estratégias adequadas e com sequência previsível, num ambiente estruturado e com bastante persistência.

Esta investigação enriqueceu-nos como profissionais de educação, mas sobretudo como mãe, na medida em que ficamos mais conscientes da importância da Satisfação dos pais das crianças com PEA. Sentimos a necessidade de (re)construir os nossos conceitos de interação com a família, para redefinirmos com eficácia a nossa atitude profissional no sentido a promover o desenvolvimento global dos alunos com PEA valorizando o equilíbrio fundamental da criança e da sua família. Os pais não podem sentir-se sozinhos, confusos, desiludidos, desesperados e mal informados. Os pais dos alunos com PEA devem procurar a escola para encontrar reforço positivo, coragem, esperança e estratégias para ultrapassar obstáculos, etapa a etapa com confiança.

Todos nós podemos interpelar os outros no sentido de irmos mais longe na nossa capacidade de conhecer e intervir ativa e positivamente na educação das crianças com PEA permitindo que desenvolvam competências importantes no seu desenvolvimento holístico. É importante estarmos disponíveis para o Outro e acreditarmos nas suas capacidades. A inclusão é um direito e um exercício de cidadania e nós, enquanto profissionais devemos **Sentir para Incluir.**

Ribeiro (2012: 31) confessa que em relação a Portugal

“ Não posso acabar sem realçar que todo este trabalho de 40 anos, de procurar mais e melhor informação e apoio para os autistas, proporcionou as condições para que os pais mais novos possam ter uma atitude menos subserviente e mais pragmática e reivindicativa, procurando levar à letra as palavras “inclusão, socialização e direitos” para os seus filhos. É minha convicção de que está a emergir uma nova geração de pais e mães lutadores e perseverantes, numa altura de grande adversidade em que existe o perigo de recuo em alguns direitos conquistados e na qual novos desafios se impõem. Finalizo enviando uma saudação especial e o desejo de sucesso na caminhada a todos os que direta ou indiretamente têm no seu dia a dia uma pessoa com PEA ”.

O AE de Escariz parece estar preparado para atender às NEEs de alunos com PEA, procurando encontrar as estratégias que se revelem mais eficazes para a especificidade de cada criança.

O AE de Escariz caminha a passos largos para se tornar  
uma escola inclusiva de sucesso!

## Considerações Éticas

---



Para a realização desta investigação, solicitámos por escrito autorização à Direção do AE de Escariz (cf. apêndice).

A participação dos pais no estudo foi voluntária após entrega de um convite (cf. apêndice) e de termo-nos comprometido com o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Assim, neste projeto de investigação ou em qualquer outra publicação/divulgação que possa surgir, jamais se incluirá qualquer tipo de informação que identifique os participantes.

Ao longo de todo o estudo não tivemos nunca como objetivo julgar o trabalho desenvolvido pelos agentes educativos da nossa escola nem a atitude dos pais. Estabelecemos metas e desenvolvemos o nosso estudo mediante um caminho pré-definido, com grande rigor metodológico. No final deste percurso, poderão ser dados a conhecer os resultados do mesmo à comunidade escolar onde decorreu se se considerar pertinente.

### Limitações do Estudo

Investigar a dimensão subjetiva da Satisfação dos pais dos alunos com PEA, implica localizar num tempo concreto, num aluno concreto e num contexto familiar concreto. Cada análise é única, cada contexto familiar é único, cada aluno com PEA é único. Temos consciência da dificuldade de generalizar resultados subjetivos em dados concretos.

Realçamos ainda a impossibilidade de total neutralidade científica uma vez que o investigador conhece alguns pais que fazem parte da amostra e é professor de educação especial na UEEA de Escariz o que poderá ter influenciado algumas respostas dadas pelos inquiridos.

Salientámos ainda o facto do estudo ter abrangido todos os níveis de escolaridade dos alunos com PEA o que não permitiu que se comparasse por analogia a atitude dos pais em relação à escola e diferentes intervenientes educativos, pois segundo Don Davies (1989) o

envolvimento dos pais das crianças dos Jardins de Infância é significativamente maior que o envolvimento dos pais nos outros ciclos de ensino. Estes factos proporcionaríam momentos de reflexão e debate profundo.

### **Linhas de Intervenção Futura**

O estudo da Satisfação dos pais dos alunos com PEA relativamente à escola que os acolhe, ou seja, o AE de Escariz respondeu a inúmeras dúvidas e questões inicialmente estabelecidas e, em simultâneo, estabeleceu outras que poderão promover futuros estudos sobre este tema.

Uma vez que um estudo desta natureza junto dos pais dos alunos com PEA foi realizado pela primeira vez no AE de Escariz, seria interessante concretizar no futuro um estudo de tipo longitudinal para encontrar um contexto de estabilidade ou oscilação da Satisfação manifestada durante este estudo. Mediante a análise comparativa de dados de um mesmo espaço mas de um tempo diferente, poder-se-ia evoluir desenhando pontos comuns ou diferentes, reforçando-se os fatores positivos e eliminando os fatores negativos desenvolvidos nas duas épocas.

Seria importante alargar a investigação a outro contexto geográfico, realizando uma análise comparativa de fatores que influenciam o grau de Satisfação de pais de alunos com PEA em relação a outro AE com uma UEEA no sentido, mais uma vez, de progredir.

## Investigação – Ação

---



Desenhámos a investigação sobre a Satisfação dos pais dos alunos com PEA relativamente ao AE de Escariz com o objetivo final de mediante o conhecimento credível nessa área sugerir a abertura da escola ao fortalecimento das relações entre todos os intervenientes da educação que acompanham a criança com PEA e a Família.

Defendemos uma linha comum na intervenção junto da criança com PEA realizada pela família e a escola. A opinião fundamentada sobre os ideais em relação à intervenção educativa junto do educando deve ser objeto de reflexão. As expetativas dos pais têm de ser conhecidas pela escola periodicamente para que em equipa num ambiente de parceria se analise a sua exequibilidade. Os objetivos a médio e a longo prazo têm de ser desenhados com os pais para que se co-responsabilizem pela sua concretização e se sintam incluídos e motivados no dia a dia da intervenção educativa.

Neste contexto, elencamos algumas sugestões que o AE de Escariz deverá adotar na procura do sucesso educativo dos alunos com PEA e do equilíbrio, Satisfação e bem estar de cada pai e mãe através do diálogo, parceria e cooperação entre todos.

### ✓ Implementação de uma **Entrevista semi estruturada baseada nas rotinas (EBR)**

Mc William (2012: 42) defende a importância da EBR junto dos pais retratando "... o funcionamento da criança e da família em rotinas diárias, em casa e na escola com o objetivo de seleccionar uma lista de objetivos funcionais ou resultados desejáveis para a intervenção...". Entendemos que esta entrevista deve realizar-se no início de cada ano letivo no período de familiarização e, se possível, deverá ser dinamizada pelo Diretor da Escola, coordenador de Educação Especial, docente de Educação Especial, psicólogo, professores do ensino regular e técnicos especializados cuja presença seja necessária. A possibilidade de conversar/exteriorizar aspetos importantes como as expetativas dos pais sobre o

percurso escolar do filho, proporciona uma reflexão diante do Outro sobre a exequibilidade dessas mesmas expectativas. Trata-se de um momento único de abertura e aproximação da escola e da família, de partilha de ideias, de sugestões, de alternativas, de metas a alcançar onde não entra a avaliação mas a planificação. Ao longo da nossa pesquisa bibliográfica, constatámos que raramente os pais são chamados para dar a sua opinião sobre os seus ideais em relação à intervenção educativa do seu filho com PEA. O AE de Escariz deve abrir um espaço de escuta para os pais, em que estes se sintam seguros e conversem sobre eles próprios e o filho(a), expressem as suas angústias, os seus sonhos e os seus objetivos.

Mc William (2012) delimita 5 etapas para o sucesso da EBR:

- Preparação das famílias e da equipa;
- Preparação da própria entrevista;
- Seleção de objetivos ou metas;
- Registo escrito;
- Avaliação dos progressos.

De facto a EBR deve ser registada por escrito e no final do ano letivo, todas as partes envolvidas devem reunir-se novamente e analisar o processo desenvolvido. Apresentamos uma sugestão de um roteiro que se apoiou na EBR defendida por Mc William (2012) (cf. apêndice) e na experiência profissional da investigadora deste estudo.

Neste contexto, a EBR apresenta-se como um instrumento poderoso desde a intervenção precoce, pois permite planificar planos de intervenção funcionais e estabelecer uma relação positiva com a família. Sugere-se ainda uma lista de verificação a criar por esta equipa dos resultados alcançados com a intervenção.

- ✓ Convocatória de uma **reunião no início do ano letivo** para delimitar com os pais o **ponto de partida** a partir do qual se alcançará o objetivo final para esse ano letivo.

Salientamos alguns aspectos importantes a abordar nessa reunião defendidos por Hevitt (2005):

- Estabelecer objetivos exequíveis;
- Desenhar objetivos gerais de fim de ciclo;
- Incluir um objetivo inteligente;

- Distinguir objetivos da área acadêmica/ objetivos funcionais para a vida;
- (Re)elaborar um PEI adequado ao perfil funcional do aluno e seus progressos de aprendizagem nas inúmeras áreas;
- Definir níveis de desempenho do aluno, ou seja, o que o aluno é capaz de alcançar;
- Encontrar um equilíbrio entre as expectativas dos pais e as expectativas dos profissionais de educação e saúde;
- Delimitar as áreas prioritárias de intervenção especializada para os pais e para a escola;

Nesta reunião devem estar presentes todos os responsáveis pela intervenção educativa junto do aluno com PEA, nomeadamente, os pais, os professores do ensino regular (do currículo comum e disciplinas funcionais), professores de educação especial, terapeutas e psicólogo. Os pais têm o direito de conhecê-los e a seus métodos. Um bom profissional, independentemente da sua área, deve ser transparente e expor para os pais a avaliação que fez da criança, quais são os seus objetivos a curto e longo prazo e qual o seu método de trabalho.

No final desta reunião, pais e escola deverão ter a compreensão clara daquilo que lhes é exigido podendo estabelecer /celebrar um contrato amigável entre ambas as partes como forma de reforçar a relação de cooperação e parceria.

- ✓ Implementação de um **Livro de ligação diário** como meio de comunicação Escola / Família e vice versa.

Hewit (2005) sugere a atualização diária de um livro de ligação com um formato simples em que a escola regista um sucesso diário seguido de uma dificuldade sentidas diariamente pelo aluno com PEA. Notamos a grande vantagem de usar este instrumento de comunicação dada a facilidade de abordar questões aparentemente menos importantes mas relevantes em vez de se esperar pela realização de reuniões formais embora os mesmos assuntos possam ser posteriormente abordados nessas reuniões.

Se possível, o aluno pode ser encorajado a registar diariamente, um aspeto positivo e outro negativo por si experimentados para que construa um sentimento de autocrítica construtiva, assumindo as suas áreas fracas, emergentes e fortes. Hewit (2005) relembra que à medida que estas dificuldades sejam gradualmente ultrapassadas, os livros de ligação devem ser usados semanalmente para que um dia deixem de ser necessários.

✓ Intervenção de um **Conselheiro/especialista de aconselhamento vocacional** junto dos alunos com PEA.

Esta figura de extrema importância deverá participar em reuniões com os pais, aluno e equipa de Educação Especial que tendo em conta os interesses particulares do aluno, as suas NEEs, os seus passatempos e as suas aptidões ofereça saídas e um projeto vocacional que os faça sentir-se realizados. É importante “ mostrar flexibilidade e ter em consideração a forma de pensar única e alternativa de alguém com PEA, quando se planearem as suas escolhas profissionais” (Hewitt, 2005:106)

✓ “ **À Conversa com os pais.**” - Realização de uma sessão /encontro por período letivo entre os pais e o psicólogo do AE de Escariz, individualmente ou em Grupo.

Nesta sessão os pais poderão encontrar suporte emocional e aconselhamento profissional que os oriente no dia a dia junto da complexidade da PEA do seu educando. Na verdade, o espaço de dimensão afetiva será propício à recuperação de energias e encorajamento diante de dificuldades sentidas.

✓ Criação da figura de **Provedor do Estudante com PEA**

À semelhança de inúmeras áreas como a Justiça, o Diretor do AE de Escariz poderá nomear um professor que reúna as condições necessárias para exercer durante um ano letivo a função de Provedor dos alunos com PEA. Na verdade esta modalidade de defesa dos direitos e interesses dos estudantes possui atualmente em Portugal um enquadramento legal pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (artigo 25.º Lei, 62/2007 de 10 de Setembro – RJIES) pelo que tem sido adotada por inúmeras Universidades como é o caso do Porto.

Caberá ao AE de Escariz criar e aprovar em Conselho Pedagógico, se assim o entender, o Regulamento do Provedor do Estudante com PEA definindo as suas competências e âmbito de atuação.

Uma das vantagens desta Provedoria será o facto de se manter disponível de forma flexível, ou seja, presencialmente ou por telefone no horário da Provedoria a elaborar pela Direção, ou de forma mais cómoda, através do mail institucional do Provedor.

Salientamos que o Provedor deve representar para os pais como um figura independente e imparcial que ouve, aconselha, informa-se e informa, e em casos extremos denuncia. Será uma entidade que defende os direitos dos alunos com PEA na escola e pode ser procurado pelos próprios, caso seja possível, pelos colegas, pais, professores e técnicos e assistentes operacionais.

Aqueles que procuram o Provedor do Estudante com PEA deverão expor assuntos relacionados com o processo educativo, de natureza pedagógica, científica ou de carácter social ou administrativo. No fundo, trata-se de mais uma entidade com quem conversar e solicitar ajuda devendo o Provedor apurar os factos e procurar a verdade.

Mediante as situações analisadas, o Provedor deve registar a situação num relatório que será apresentado e discutido junto da Direção que em última instância deliberará como proceder se os direitos dos alunos com PEA tiverem sido ultrajados.

## Referências Bibliográficas

---

Abreu, I.; Sequeira, A.P.; Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: IIE.

Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares*. 2ª Ed. Coimbra: Quarteto.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Almeida, J.C. (2001). *Em Defesa da Investigação-Acção*. Sociologia, nº 37.

Alves, R. C. (2008). *A Satisfação Parental: Criação de um Instrumento de Avaliação para Serviços de Psicoterapia Infantil*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia (Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Texto Revisto. 1ª ed., Lisboa Climepsi Editores, 2002.

Antunes, A. (1998). *Programa de Intervenção Precoce – A Importância da Família*. Cadernos da Educação de Infância, Edição da APEI nº 48.

Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Príncípa, Editora.

Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Colecção Educação Para O Futuro, Ministério da Educação.

- Baptista, J.A. (1999). *O sucesso de todos na escola inclusiva*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bénard da Costa, A.M. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação.
- Bénard da Costa, A.M. (1998). *Projecto "Escolas inclusivas"*. Inovação, 11 (2).
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Biblioteca do educador, Livros Horizonte, Lisboa.
- Benavente, A. (1993). *Estratégias de Igualdade Real. Educação para todos: Ponte para um outro Futuro*. Lisboa: Editorial M.E.
- Bowman, R. (2001). *Quality of life assessment for young children with developmental disabilities and their families: Development of a quality of life questionnaire*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University.
- Cabral, A. C. (2003/2004). *Revista Integrar*, Ministério das actividades Económicas e do trabalho. Portugal em acção.
- Carvalho, A.C., Onofre, C.T., *APRENDER A OLHAR PARA O OUTRO: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dgidc, Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Chiavenato, I (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 6ª Edição. Campus, Rio de Janeiro.
- Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados Com a Saúde (1992-1994). Décima Revisão, CID 10. Organização Mundial de Saúde.
- Coleta, N.R. (2002). *A Balneoterapia Como Processo Terapêutico Facilitador da Relação Mãe – Filho*. Dissertação de Mestrado na área de Intervenção Precoce no Caso de

- Crianças com Alterações do Espectro do Autismo, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto.
- Coleta, N.R. (2012), *A Balneoterapia como Facilitadora dos Processos Interativos*, Coleção Epigénese, Desenvolvimento e Psicologia, Instituto Piaget.
- Correia, L.M. e Serrano, A.M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Colec. Educação Especial, Porto Editora, Porto.
- Correia, L. M. (1995). *A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular*. Comunicação apresentada ao Encontro “Aspectos psicossociais da educação especial”. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial, Porto Editora.
- Correia, L.M. e Serrano, A.M. (2002). *Parcerias Pais-Professores na Educação de crianças com NEE*, in Revista Inclusão, Um guia para Educadores e Professores, Quadrado Azul Editora, Braga.
- Correia, L.M. e Martins, A.P.L. (2002). *Inclusão: Um Guia Para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de Avaliar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Costa, H.P.F. (2012). *O Autismo e as Respostas Educativas na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Departamento de Ciências da Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa A., Dias A., Bessa F., Ferreira M. J., Vieira S. (2009). *Psicologia Educação e Cultura*. XIII,2.

- Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa (1992), Lisboa, Alfa.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: ME.
- Falcão, R. (1999). *As Particularidades das Pessoas com Autismo*. Revista Integrar, 17.
- Fernandes, L.C. (2008). *Os Medos dos Professores... e só deles?* Sete Caminhos, Produções Editoriais, Lda.
- Ferreira, F.I. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Fiore-Correia, O.B. (2005). *A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico*.
- Fleck, M.P.A. (2008). *Problemas conceituais em qualidade de vida*. In M.P.A. Fleck, *A avaliação de qualidade de vida. Guia para profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). *Inclusive practices: how accepting are the teachers?* International Journal of Disability, Development and Education.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda
- Frude, N. (1991). *Understanding Family Problems*. London: John Wiley e Sons.
- Hanson, & Lynch (2007). *Understanding families approaches to diversity, disability, and risk*. Baltimore: Paul Brookes.
- Hewitt, S. (2005). *Compreender o Autismo, Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares*. Coleção Educação e Diversidade, Porto Editora.
- Larkey, S. (2007). *Como Alcançar o Sucesso. Estratégias práticas e fichas de trabalho para o ensino de alunos com perturbações do espectro do autismo*. Coleção Estratégias Educativas, Porto Editora.

- Leimbach, M. (2007). *Fala Comigo*. Coleção: Literatura Estrangeira, Tradução de Luísa Vaz Pinto.
- Lima, C.B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo, Manual prático de intervenção*. LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: 10 estudos de caso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Macedo, C.C. M. (2013). *Escola de Pais. NEE. Guia de Formação Parental no âmbito das Necessidades Educativas Especiais*. Edição Pedagogo.
- Macedo, E.D.N. (2011). *O Docente e o Mundo Misterioso do Autismo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Magalhães, J.M. (1994). Dissertação – *Famílias em Risco, Área: Deficiência Mental/ Motora*. Instituto Politécnico do Porto.
- Magina, E.C.V. (2011). *Qualidade de Vida e Funcionamento das Famílias de Crianças dos 0 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Marconi, M.A., Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Marques, C.E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães*. Coimbra, Quarteto.
- Maurice J. E.; Brian S. F.; Steven E. T. (2000). *A Educação Emocional*. Pergaminho.
- Marques, R. et al (1993). *Os Professores e as Famílias, a colaboração possível*. Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.

- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Texto Editora, 25ª edição, Lisboa.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Editorial Presença. Coleção: Dicionários
- Marujo, H.A. et al. (2002). *A Família e o sucesso escolar*. 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa.
- Magnusson, M., Garrett, M. J., Sundelin, C. (2000). *Impact of child health centre organization on parental satisfaction*. Scand J Caring Sci, 14, 232-238.
- Mc William, R. A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Coleção Educação especial, Porto Editora.
- Mesibov, G.B., She, V. and Shopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science. EUA
- Montandon (1994). *As relações pais-professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas*. Education et Famille, Bruxelles.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, Um Guia para professores*. Coleção Educação Especial, Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as histórias da sua vida. Vidas de professores*. Porto Editora, 2ª. ed. Porto.
- Oliveira G., Ataíde A., Marques C., Miguel T.S., Coutinho A.M., Mota-Vieira L., Gonçalves E., Lopes N.M., Rodrigues V., Carmona da Mota H., Vicente A.M. (2007). *Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions*. Dev Med Child Neurol.

- Ozonoff S., Rogers S.J., Hendren R.L. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspetivas da Investigação Actual*. Climepsi Editores, Lisboa.
- Park, J., Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. (2002). *Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities*. Council for Exceptional Children.
- Patrick, D.L. (2008). *A qualidade de vida pode ser medida? Como?* In M.P.A. Felck & col., *Avaliação de qualidade de vida. Guia para profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, L.M. (1988). *Evolução Histórica da Educação Especial*. Revista O Professor, n.º 105.
- Pereira, M.C.L. (2009). *Pais de Alunos Autistas: Relatos de Expectativas, Experiências e Concepções em inclusão Escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Brasília.
- Pereira, M. & Serra, H. (coord.) (2006). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento - A família e a escola face ao autismo (2.ª ed.)*. Coleção Biblioteca do Professor. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Pinto, A.C. (1995). *A sociologia de escola*. Lisboa: MCGraw-Hill.
- Porter, G. (1995). *Organizar la escolarizacion: acceso y calidad a traves de la integracion*. Perspectivas, XXV(2).
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J.; Mannan, H., Marquis, J. & Wang, M. (2003). *Family quality of life: A Qualitative Inquiry*. Mental Retardation.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, Publicações.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Revista Visão (2013). Edição 1038 de 24 de Janeiro

Revista Visão (2013). Edição 1045 de 14 de Março.

Ribeiro, E. (2012). Autismo em Portugal. Revista Autismo, Guia Brasil. Ano II – Número 2, Abril

Rodrigues, D. (2000). *O Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível*. Revista Inclusão, n.º 1, IEC, Universidade do Minho, Braga.

Rodrigues, D. (2005). *Dez ideias mal feitas sobre a Educação Inclusiva*. In Colóquio sobre Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rotta, Newra et col. (2006). *Transtornos da Aprendizagem - abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Artmed, SA, Brasil.

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais*. 8ª Edição, Editorial Caminho, Lisboa.

Santos, A.C. (1998). *O Ideal do Ego e a Satisfação Profissional*. Revista Referência nº0 – Comunicação apresentada à escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca na Sessão de Abertura Solene das aulas do ano letivo 1997/98

Santos, M.E.V. Moniz. (1998). *Desafios Pedagógicos para o século XXI*. Livros Horizonte.

Santos, M. E.B. (2012). *A Tentação da Homogeneidade*. Revista Coisas de Criança ; O Guia para Pais e Educadores, Nº53 – Ano V – Junho 2012, tuttirév Editorial Lda.

Sarmiento, T. (1992). *As práticas de envolvimento de pais em Jardins de Infância*. Um Estudo de caso, CEFOPÉ, Universidade do Minho, Braga.

Sassaki, R.K. (2003). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. WVA, Rio de Janeiro.

- Seco, G.M. (2002). *A satisfação dos Professores, teorias, modelos e evidências*. Edições Asa.
- Senos, J. e Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados; Intervenção Educativa*. Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação, Lisboa.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Coleção Referência. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. L. (2012). *A Crise, a Família e a crise da Família*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, Relógio D'Água Editores, Lisboa.
- Silva, M.R. (2004). *A Colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga.
- Silva, P. (2002). *Escola-família, tensões e potencialidades de uma relação. Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Edições ASA, Porto.
- Simon, J. (1991). *A Integração Escolar Das Crianças Deficientes*. Coleção Práticas Pedagógicas, 1ª Edição, Edições Asa,.
- Singal, N. (2006). *Adopting an ecosystemic approach for understanding inclusive education: an Indian case study*. European Journal of Psychology of Education, XXI(3).
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporâneas.

- Stainback S., Stainback W., East K., & Sapon-Shevin M. (1994). *A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. Exceptional Children.*
- Stallard, P. (1996). *The role and use of consumer satisfaction surveys in mental health services.* Journal of Mental Health.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor E A Escola, Perspectivas Organizacionais.* Editora McGRAW-HILL de Portugal.
- Thousand J., & Villa, R. (1999). *Inclusion: welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. Special services in the schools, 15(1-2)*
- Tilstone C. (1998). *Moving towards the mainstream: vision and reality.* In C. Tilstone, L.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, Normas orientadoras (2008). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa, Ministério da educação.
- Victor J.L. (2004). *Les animaux Qui Nous Font Du Bien.* Éditions Delville.
- Viveiros, M.C.T.M. (2011). *A Satisfação na Docência com a Inclusão de Alunos Autistas.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Walberg, H.J. (2007). *Escolha da Escola, Descobertas e Conclusões,* Coleção FLE; 2 Tradução Nuno Lobo.

Zuna, N.I., Selig, J.P., Summers, J.A. & Turnbull, A.P. (2009). *Confirmatory factor analysis of a family quality of life scale for families of kindergarten children without disabilities*. Journal of Early Intervention. 31 (2), 111-125.

### **Legislação Consultada**

Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro – Regulamenta a Educação Especial e o Apoio Sócio-Educativo. Revoga o Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto.

Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.

Ministério da Educação, Lei n.º 49/05 de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho

Ministério da Educação, despacho n.º 5048 – B/2013 de 12 de abril

Ministério da Educação e Ciência, Orientações Gerais 2013, Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Aplicação de Condições Especiais na Realização das Provas e Exames do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Ministério da Educação, Lei 62/2007 de 10 de Setembro, artigo 25.º – RJIES

### **Webgrafia**

<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/os-pais-como-participantes-da-terapia/> acedido a 25 de março de 2013

[http://aromasdeportugal.blogspot.pt/2007\\_09\\_01\\_archive.html](http://aromasdeportugal.blogspot.pt/2007_09_01_archive.html) acedido a 25 de Março de 2013

<http://www.cadin.net/destaque/avaliacao-da-prontidao-escolar/> acedido a 10 de abril de 2013

<http://cie.fc.ul.pt/membros/mcesar/textos%202001/Escola%20inclusiva.pdf>

[http://www.educacao.te.pt/pais\\_educadores/](http://www.educacao.te.pt/pais_educadores/)

<http://educamais.com/curriculo-carolina/> acedido a 20 de abril de 2013

<http://www.musictherapy.org/>

<http://www.psicologia.pt/>

<http://www.projecto\texto projecto.pt>

<http://umolharsobreoautismo.blogspot.pt/search/label/Interven%C3%A7%C3%A3o%20Precoce> - acedido a 25 de março de 2013

<http://umolhardiferente-to.blogspot.pt/> acedido a 20 de abril de 2013

## Apêndices

---



## CONVITE

Exmo. Sr Encarregado de Educação, pai e mãe,

Sou professora de Educação Especial na UEEA do Agrupamento de Escolas de Escariz e estou a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação na Especialidade de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa com o tema “ **A Satisfação dos Pais de Alunos com PEA Relativamente à Escola que os Acolhe - Agrupamento de Escolas de Escariz**” sob orientação da Dr.<sup>a</sup> Cristina Saraiva.

Pretendo com esta investigação descobrir os fatores da sua Satisfação (ou insatisfação) em relação ao Agrupamento de Escolas de Escariz, a sua relação com esta escola, as suas expectativas, enfim, analisar a sua opinião sobre os aspetos positivos e negativos promovidos nesta escola, nomeadamente, na intervenção educativa implementada junto do seu filho(a). Peço-lhe que individualmente responda ao Questionário de forma mais sincera possível. Os resultados da sua participação serão de grande importância para reconstruir boas práticas pedagógicas que permitam a melhoria da qualidade de ensino junto do seu filho(a) e de todos os alunos com PEA. Asseguro-lhe que a sua identificação nunca será divulgada.

Antecipadamente, agradeço a sua atenção.

Cordialmente;

---

(Sílvia Ferreira)

Sílvia Gonçalves Ferreira

-----  
-----  
-----

Exmo. Sr. Diretor

Agrupamento de Escolas de Escariz

Prof. ----- Garcia

Escariz – Arouca

4540-320 Escariz

-----, 27 de Fevereiro de 2013

Assunto: Pedido de Autorização para Distribuição de Inquéritos aos Pais dos alunos com PEA no Âmbito do Desenvolvimento da Tese de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

Eu, Sílvia Gonçalves Ferreira, portadora do Cartão de cidadão nº-----, professora profissionalizada contratada no Grupo 910 de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, a lecionar na Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo do Agrupamento de Escolas de Escariz desde o ano letivo 2008/09, venho por este meio pedir a Vossa Excelência a autorização para a distribuição de Inquéritos aos Pais dos alunos com PEA da Unidade de Ensino Estruturado no Âmbito do Desenvolvimento da Tese de Mestrado em Educação Especial a realizar na Escola Superior João de Deus.

A temática a desenvolver na Tese de Mestrado é sobre “ O grau de Satisfação dos Pais de Alunos com PEA relativamente à Escola que os Acolhe - Agrupamento de Escolas de Escariz”. Pretende-se auscultar o universo dos pais de alunos com PEA sobre a inclusão dos seus filhos, aprofundando o envolvimento parental, analisando cada opinião tendo em conta a sua participação na vida da escola à luz do decreto-lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro e as suas expetativas a médio-prazo em relação aos seus educandos. Posteriormente, pretende-se aprofundar causas e consequências seguindo uma metodologia Intervenção /Ação no sentido a apresentar estratégias promotoras de uma intervenção educativa eficaz e de um clima de confiança em relação ao binómio escola-família de alunos com PEA.

Neste contexto, solicito diferimento para a distribuição dos inquéritos supra citados.

Atenciosamente,

Sílvia Gonçalves Ferreira



Escola Superior de Educação João de Deus  
Lisboa

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

**A Satisfação dos Pais de Alunos com PEA Relativamente à Escola que os Acolhe  
Agrupamento de Escolas de Escariz**

Este questionário, dirigido aos pais de alunos com PEA do Agrupamento de Escolas de Escariz faz parte do projeto de investigação do **Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor** da Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Pretende-se recolher dados sobre os fatores de Satisfação (ou insatisfação) dos pais em relação à intervenção educativa, científica e pedagógica promovida no Agrupamento de Escolas de Escariz em relação aos seus filhos com PEA.

Pedimos a sua colaboração e absoluta sinceridade e rigor nas suas respostas.

O anonimato será totalmente garantido.

A sua participação é muito importante para se conhecer a realidade em análise pelo que agradeço, desde já, a colaboração prestada.

Autora: Professora Educação Especial *Sílvia Ferreira*

Professora Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Cristina Saraiva.

Lisboa, junho 2013

◇ **Parte I - Caracterização Sócio – Demográfica dos Pais**

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal.

**Situação pessoal e familiar:**

1. Sexo: F  M

2. Idade: 20-29  30-39  40-49  50-59  60-69

3- Estado Civil:

Solteiro  Casado  Separado  Viúvo

◇ **Parte II - Caracterização pessoal e escolar do aluno com PEA**

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde à situação do seu filho(a).

1- **Medida educativa** de que beneficia o seu filho(a) incluída no Programa Educativo Individual (PEI)

a) Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º)

b) Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º)

c) Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19.º)

d) Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º)

e) Currículo Específico Individual (Artigo 21.º)

**2- Serviços Especializados e Sociais** disponibilizados pela escola ao seu filho(a).

Educação Especial                       Terapia da Fala                       Terapia Ocupacional   
Psicologia                       Fisioterapia                       Música   
Natação Adaptada                       Psicomotricidade                       Almoço   
Atelier de Artes                       Suplemento Alimentar                       Transporte   
Aconselhamento e formação de pais                       Material escolar

◇ **Parte III - Questionário de Satisfação**

**Instruções de Preenchimento**

Relativamente às afirmações seguintes, peço-lhe que assinale a opção que considerar mais adequada, utilizando a escala fornecida.

1- A escola do meu filho(a) promove a sua inclusão.

Nunca                       Raramente                       Às vezes                       Frequentemente                       Sempre

2- Esta escola procura atender às minhas expectativas em relação à aprendizagem do meu filho(a).

Nunca                       Raramente                       Às vezes                       Frequentemente                       Sempre

3- A escola reconhece a importância do meu trabalho (estratégias pedagógicas) desenvolvido em casa na educação do meu filho(a).

Nunca                       Raramente                       Às vezes                       Frequentemente                       Sempre

4- Estou satisfeito(a) com a intervenção educativa pedagógica e científica implementada junto do meu filho(a) nesta escola.

Nunca                       Raramente                       Às vezes                       Frequentemente                       Sempre

5- Conheço a rotina escolar do meu filho.

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

6- A escola informa-me com regularidade (telefone, caderno do aluno, reuniões) acerca dos progressos escolares do meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

7- Nesta escola, participo ativamente na elaboração do Programa Educativo Individual do meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

8- Solicito conselhos/ ajuda à escola relativamente à educação do meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

9- Sugiro à escola atividades e iniciativas que promovam o desenvolvimento do meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

10- Responsabilizo a escola pelas dificuldades (académicas, sociais) do meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

11- Estou satisfeito(a) com a dedicação afetiva manifestada pela equipa de profissionais que trabalha diretamente com o meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

12- Estou satisfeito(a) com os progressos na autonomia do meu filho(a) desde que frequenta esta escola.

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

13- Estou satisfeito(a) com os progressos na área da comunicação do meu filho(a) e relacionamentos interpessoais desde que frequenta esta escola.

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

14- Estou satisfeito(a) com os progressos na área académica do meu filho(a) desde que frequenta esta escola.

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

15- O meu filho(a) gosta de frequentar esta escola.

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

16- Considero que mantenho uma boa relação com a escola do meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

17- Estou satisfeito(a) com as atividades dinamizadas pela escola em que o meu filho(a) participa.

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

18- A Direção desta escola mostra disponibilidade e interesse em comunicar comigo sobre as necessidades educativas especiais do meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

19- Estou satisfeito(a) com a intervenção, orientação e supervisão da Direção desta escola em relação aos recursos educativos disponibilizados para o meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

20- Considero que esta escola foi a melhor opção educativa para o meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

21- Já me arrependi de ter matriculado o meu filho(a) nesta escola.

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

22- Esta escola preocupa-se em conhecer o meu grau de satisfação em relação ao seu funcionamento para promover a qualidade do ensino junto do meu filho(a).

Nunca  Raramente  Às vezes  Frequentemente  Sempre

23- Globalmente em relação à escola do seu filho sente-se:

Muito Insatisfeito  Insatisfeito  Indiferente  Satisfeito  Muito Satisfeito

24- Escolheria de novo esta escola para acolher o meu filho(a).

Nunca  Talvez  Sempre

#### ◇ Parte IV

##### Instruções de Preenchimento

Nesta secção interessa-nos conhecer a sua opinião sobre os aspectos (recursos humanos e físicos) que o Agrupamento de Escolas de Escariz deve melhorar para que a qualidade do processo de ensino/aprendizagem junto do seu filho(a) evolua positivamente.

1. Escreva sugestões ou comentários que considere pertinentes para a melhoria de qualidade do processo de ensino/aprendizagem do seu filho(a).

<hr/> <hr/> <hr/>
-------------------

Obrigado pela sua participação!

\_\_\_\_\_  
(Sílvia Ferreira)

**Roteiro/ Guião de entrevista estruturada sobre as Rotinas (EBR)  
a realizar junto dos pais de alunos com PEA**

➤ **EBR** adaptada de Mc William (2012)

- 1- Como é que o seu dia começa?
- 2- Quando fica acordado, de noite, preocupado, qual é o motivo da sua preocupação?
- 3- Se pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que seria?
- 4- Se acontecesse um milagre que alterasse a razão que vos trouxe aqui, como seria a vossa vida?
- 5- O que gostaria que fosse trabalhado com o seu filho?
- 6- Quais são as suas maiores preocupações com o seu filho?
- 7- Em que poderei ser mais útil para si neste momento?

➤ **EBR** inédita da investigadora deste trabalho.

- 1- Como caracteriza a etapa que está a viver neste momento a nível pessoal e profissional?
- 2- O que gostaria de concretizar e não é possível tendo em conta a PEA do seu filho(a)?
- 3- Tem algum passatempo que possibilite dedicar-se um pouco a si?
- 4- O seu filho(a) deixa-o(a) dormir e descansar à noite?
- 5- Sente-se uma pessoa optimista ou pessimista?
- 6- Faz sacrifícios pelo seu filho(a)? Quais?
- 7- Costuma comparar o seu filho(a) com outras crianças? Porquê?
- 8- Em relação ao seu filho(a) de que tem medo?
- 9- Quais são as suas expetativas para o seu filho(a) a longo prazo?
- 9.1- Quais são as suas expetativas para o seu filho(a) para este ano letivo a nível académico e de autonomia?
- 9.2- Considera possível que ele(a) concretiza essas suas expetativas? Porquê?
- 9.3- A escola procura atender às suas expetativas em relação ao seu filho(a)?
- 10- O que faz para ajudar o seu filho(a) a ser mais autónomo no dia a dia?
- 10.1- Indique as dificuldades que sente para ajudar o seu filho(a) nesta etapa da sua vida.
- 10.2- A que estratégias ou pessoas recorre para ultrapassar as suas dificuldades?
- 11- Considera-se que está sozinha?

- 12- A escola reconhece e valoriza o seu trabalho junto do seu filho(a)?
- 13- Existe alguém na família que não aceita e se revolta com a situação?
- 14- Quem da sua família convive melhor com esta situação? Porquê?
- 15- O que tem aprendido com a sua experiência diária e deseja partilhar connosco?
- 16- As pessoas respeitam a problemática do seu filho(a)? Em que aspectos?
- 17- Sente progressos no seu filho(a) a partir da escola? Quais?
- 18- Segue em casa as estratégias delineadas na escola, como por exemplo, a estruturação do espaço, a fixação de rotinas e de um horário que torne previsível os diferentes momentos do dia? Porquê?
- 19- Sente que o seu filho(a) é bem vindo nesta escola? Porquê?
- 20- Diga-nos a maior dificuldade do seu filho(a)?
- 21- Diga-nos algo que ele faça mesmo muito bem?
- 22- Procura informação científica sobre a PEA junto de médicos, livros ou internet?
- 23- Pertence a alguma associação de pais? Porquê?
- 24- Está satisfeito(a) com a escola?
- 25- Está satisfeito consigo próprio? Acha que poderia fazer mais pelo seu filho(a)?
- 26- Com que frequência tem sentimentos negativos de tristeza, ansiedade, desilusão?
- 27- Tem orgulho do seu filho(a)? Porquê?
- 28- Como caracteriza o seu filho(a)?
- 29- Conversa/comunica com o seu filho(a)? O que lhe diz, pergunta?
- 30- Utiliza o SAAC para comunicar com o seu filho(a)? Porquê?
- 31- Brinca com o seu filho(a)? Como?
- 32- Que locais costuma frequentar com o seu filho(a)?
- 33- Que tipo de comportamento manifesta o seu filho(a) quando frequenta um local social, como uma loja, cajé, farmácia, etc?
- 34- Quando o seu filho(a) fica agressivo como é que reage?
- 35- Como reage o seu filho(a) quando o abraçam?
- 36- Como reage o seu filho(a) quando o vê?
- 37- O seu filho(a) gosta de vir para a escola? Porquê?
- 38- Conhece a Direção da escola? Esse órgão mostra-se disponível para comunicar consigo?
- 39- Considera-se uma mãe/pai coragem? Um herói? Um lutador? Porquê?
- 40- Sente que o seu filho(a) é feliz?

