

A inclusão de crianças com autismo - Reflexão de trabalho -

Vânia Cristina Gomes da Silva

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

Orientação: Professora Doutora Maria Celeste Sousa Lopes

Julho, 2017



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Vânia Cristina Gomes da Silva

**A inclusão de crianças com autismo
- Reflexão de trabalho -**

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

Departamento de Psicologia e Educação

Julho, 2017



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

AGRADECIMENTOS

Na realização deste trabalho foi possível conhecer e contatar com pessoas cuja experiência pessoal e profissional me possibilitou o refletir sobre esta questão.

Desta forma, agradeço a todos os alunos, que através das suas características próprias me possibilitaram uma visão de vida diferente. Agradeço ainda a todos os pais e professores com quem, ao longo dos anos, fui abordando as várias questões inerentes Perturbação do Espectro do Autismo, as quais me possibilitaram algumas respostas e conhecimentos que levaram a um melhor desempenho na atividade profissional.

À minha mãe, que sempre me apoiou em todos os projetos e a ti, Frederico, que durante este trabalho tiveste a paciência e deste o apoio necessário para que pudesse finalizar o mesmo.

Por último, agradeço à Doutora Maria Celeste Sousa Lopes, que acolheu o meu trabalho, apesar das minhas dúvidas, das minhas falhas e das dificuldades inerentes à realização do mesmo.

RESUMO

Nos últimos anos muitos têm sido os autores que abordam métodos e estratégias de inclusão. No que é relativo aos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo a inclusão decorre na sala de aula ou em Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Sabe-se, portanto, que estes alunos possuem características muito próprias, algumas das quais são condicionantes à inclusão, visto pressuporem o contacto, a participação nas atividades. Contudo, sem participação, sem envolvimento social não há inclusão.

Importa assim saber se, após alguns anos de implementação do Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que regula os apoios fornecidos por parte da Educação Especial, através da implementação de medidas educativas que surgem como resposta às necessidades educativas especiais dos alunos, em particular para este trabalho, dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, existe esse envolvimento social, isto é, se a inclusão abrange esta população de alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Perturbação do Espectro do Autismo; Unidades de Ensino Estruturado.

ABSTRACT

In recent years, many have been authors who discuss methods and strategies of inclusion. What is concern to students with Autism Spectrum Disorder the inclusion takes place in the classroom or in structured teaching units. Know, therefore, that these students have very own characteristics, some of which are barriers for inclusion, once they assume the necessity of contact, participation in activities. However, without participation, without social involvement there is no inclusion.

We need to know if, after a few years of implementation of the Decree-Law 3/2008, of 7 January, governing the support provided by the special education, through the implementation of educational measures that arise in response to the special educational needs of the students, for this job, of students with Autism Spectrum Disorder, there's this social involvement, that is, if the inclusion covers this population of students.

Keywords: inclusion; Autism spectrum disorder; Structured teaching units.

SIGLAS

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade

CNE – Conselho Nacional da Educação

Dec. Lei – Decreto Lei

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEA – Perturbação Espectro de Autismo

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

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CONTEÚDO

Introdução.....	7
Capítulo I.....	13
Capítulo I.....	14
1. Perspetiva histórica da Educação Especial.....	14
1.1 Da Exclusão à Separação.....	14
1.2 Da segregação à integração	18
1.3 A Inclusão.....	22
2. A Educação Especial em Portugal.....	28
3. História do Autismo	35
3.1 Definição de Autismo	39
3.2 Características da criança com Perturbação do Espectro de Autismo	41
Capítulo II.....	46
Capítulo II.....	47
1. Escola Inclusiva E o Autismo	47
O ensino estruturado.....	49
Capítulo III	54
Capítulo III	55
1. Fundamentação e objetivos do Estudo.....	55
1.1 Justificação do estudo	56
2. Apresentação dos casos.....	57
2.1 O aluno A.....	57
2.2 O aluno B	58
2.3 O aluno C.....	59
2.4 O aluno D.....	62
2.5 O aluno E.....	64
2.6 O aluno F.....	66
2.7 O aluno G	70
2.8 O aluno H.....	73
2.9 O aluno I.....	75
2.10 O aluno J.....	77
2.11 O aluno K.....	79
3. Breve análise dos dados	80
Conclusões	81
Bibliografia.....	86

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado destina-se à realização da Dissertação no âmbito do Mestrado em Educação Especial, no Domínio Cognitivo Motor. Este trabalho surge após me ter proposto há alguns anos para realizar uma nova formação académica (Mestrado) e, posteriormente, ter apresentado um projeto inicial, o qual não foi sempre seguido, conforme previsto, deparando-me, ao longo destes anos, com várias barreiras, dilemas pessoais enquanto profissional de educação, confrontos a nível de ideologias e práticas educativas.

Foram anos marcados pelas dificuldades inerentes à profissão, mas também, pelas dificuldades no que concerne à implementação de uma ideologia profissional, na qual sempre acreditei e, pela qual, qualquer professor luta: a Inclusão.

Assim, enquanto professora, este projeto inicia-se com a necessidade interior de aprofundar o saber, de aprender, de obter uma formação profissional mais vasta, de querer conhecer melhor cada uma das necessidades educativas especiais, de uma necessidade de crescer como professora, o que só poderia conseguir se fosse possível responder às necessidades de cada aluno.

Citando Karl Popper (Vasconcelos, 1997), *penso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte os separe – a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução.* Daí que resolvi iniciar a parte curricular do Mestrado em Educação Especial, em 2007, após ter passado por uma experiência única que, apesar de me ter assustado, despertou em mim o querer aprender mais.

Foi, numa circunstância social, uma ida a uma feira anual de produtos provenientes da agricultura, que na tentativa de compra de uma melancia - tenho comigo a imagem como se estivesse a acontecer neste momento – vejo

uma criança, que não teria mais do que cinco anos de idade, com a qual, em ato normal, comecei a conversar (*olá...quantos anos tens?...és muito bonita, sabias?*).

A conversa seria normal, não fosse a pequena criança, uma menina linda, ter pegado numa faca e, literalmente, ter desfeito a melancia. Nada sugeria que tal fosse ocorrer, mas a minha interferência com aquela criança provocou em mim uma ação que, apesar de ser inexplicável para muitos, a Mãe tentou educadamente desculpar com “A minha filha é autista, peço desculpa”.

Certo está que as desculpas teriam que ser minhas pois, de alguma forma, ao falar com aquela criança provoquei aquela reação que deixou boquiabertas várias pessoas ali presentes, algumas das quais foram murmurando frases que demonstravam pouca aceitação e compreensão para o que ali se havia passado. Mas ali encontrei o problema referido por Popper bem como a minha necessidade de compreender o Autismo, patologia designada atualmente como Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Naquela altura, encontrava-se em vigor o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991, normativo que definia a integração de alunos com necessidades educativas especiais, no sistema regular de ensino. Após ter iniciado a parte curricular do Mestrado em Educação Especial inicia-se também o grande momento da Inclusão e, através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro foram definidos os apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes. Com este documento legislativo, a Escola é definida como *inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens* e nesse sentido, promove-se uma escola para todos, respondendo às necessidades de cada um, a qual deve ser orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens independentemente das suas características. Nessa medida, importava *planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade*

orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (conforme preâmbulo do Decreto de Lei n.º 3, de 7 de janeiro). Com tal legislação, deu-se o início de uma nova fase social e educativa, crescendo a preocupação em adequar o currículo escolar às necessidades do aluno, através da diferenciação curricular.

A diferenciação curricular é entendida como uma estratégia, uma conceção sobre a forma como se organiza o ensino e a aprendizagem em grupos, os quais, obviamente e inevitavelmente, são heterogéneos.

Esse ano curricular foi, para mim, muito importante! Conheci pessoas que tinham a mesma necessidade que eu e, a par das várias partilhas, fizemos cada um o seu crescimento a nível pessoal, social e profissional que permitiu, a todos e a cada um, no desempenho profissional, desenvolver, certamente, um melhor trabalho, com uma formação mais adequada.

Na fase seguinte, este trabalho tinha como objeto inicial o estudo dos métodos utilizados (Método TEACHH, Método ABA, Método Floortime, Programa Portage e Método Sun Rise) e a sua aplicação nas escolas. De certa forma, senti a necessidade de conhecer os vários modelos e métodos, compreendendo o seu funcionamento na prática educativa. Estava, assim, definido o problema, encontrada a motivação e descoberto o fascínio para o qual procurava uma solução.

Esse propósito foi seguido, na fase inicial, tendo sido iniciados alguns trabalhos nesse sentido, nomeadamente a procura da aceitação de desenvolvimento do trabalho, através do estudo do tema nas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. Porém, com a constante deslocação de que os professores são alvo – onde eu me incluo, foram sendo encontradas barreiras, uma das quais correspondia à colocação em locais distantes, impossibilitando-me o desenvolvimento do trabalho, para além de que, com o início da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a abertura para esse estudo poderia ainda ser entendida como precoce.

Ao longo dos dez anos seguintes, este projeto não foi seguido. Contudo, também não foi abandonado, pois durante esse período de tempo, houve a necessidade de continuar a estudar, de participar em sessões de esclarecimentos relativas à prática educativa, o que foi feito, por exemplo, em jornadas de reflexão, mas sobretudo em continuar a desenvolver o tema escolhido, através da revisão constante de literatura, até porque a mesma era fundamental para a profissão e pela necessidade de atualização de conhecimentos.

Assim, no ao longo desse tempo, foram vários os trabalhos realizados por diversos autores, onde foram estudadas várias abordagens educativas que procuraram dar resposta aos desafios associados a esta perturbação.

Foram numerosos os estudos em que se definiu que a intervenção educativa pode ajudar a diminuir os comportamentos associados ao autismo, apresentando estratégias que promovam maior independência e apresentem respostas adequadas às necessidades dos alunos com PEA; um grande número de estudos relativos aos métodos utilizados nas salas de aula; estudos que visaram a identificação, a análise e a eficácia das estratégias de intervenção educativa na tentativa de melhorar a inclusão de crianças com PEA proporcionando reflexões importantes que pudessem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais positivo, considerando-se que, para que a evolução do desenvolvimento das crianças seja positiva, deve recorrer-se a uma educação, adequada às suas necessidades (Coll, Pallacios & Marchesi, 1995), em que se perspetiva uma escola que oferece às crianças com PEA uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida (Hewit, 2006), definindo-se o currículo como qualidade de vida que a escola pode proporcionar ao aluno, não só no que se refere aos alunos com PEA, mas a todos os alunos com necessidades educativas especiais.

Neste sentido, mais do que um novo trabalho que abordaria os mesmos temas, identificaria e desenvolveria as mesmas estratégias e possivelmente as mesmas conclusões, urgiu repensar este projeto a nível pessoal. Profissionalmente, tornou-se evidente a necessidade de refletir,

nomeadamente sobre a inclusão dos alunos com autismo (PEA) nas escolas, uma reflexão feita pelos olhos de alguém que é docente de educação especial, após vários anos de implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, numa altura em que decorre uma consulta pública relativa a uma reformulação deste mesmo decreto.

Para tal, e como em qualquer trabalho de investigação, foi realizada a revisão da literatura, a qual levou também à escolha da metodologia a utilizar. Tendo em conta a ênfase de uma visão fenomenológica pretendida, na qual a realidade está inerente à perceção dos indivíduos, resultante em significados e compreensões que decorrem de situações naturais (McMillan, 1996) e em que o investigador se torna a fonte direta e constitui o instrumento principal, a perspectiva de investigação a utilizar será a qualitativa.

Quanto à tipologia de investigação será, essencialmente, centrada no estudo das vivências individuais através do estudo bibliográfico e histórias de vida, uma vez que *a história de vida pode ser particularmente útil para nos fornecer uma visão do lado subjectivo de processos institucionais muito estudados sobre os quais pressupostos não verificados também são feitos com frequência* (Becker, 1999). Este trabalho constitui, portanto, o estudo bibliográfico e documental, uma reflexão relativa às histórias de vida enquanto professora, analisando os dados relativamente à inclusão de cada aluno com PEA.

Certo é que a perspectiva metodológica não é, exclusivamente, qualitativa, uma vez que podem ser considerados dados que constituem uma realidade objetiva, a qual pode ser expressa numericamente e onde estão inseridas uma amostra representativa e as diferentes variáveis, procurando, de certa forma, relações entre os mesmos, através da investigação sistemática e empírica, investigação causal-comparativa, chamada *ex post facto*, considerando-se a análise de situações que já ocorreram.

Sendo este um trabalho de reflexão, e tendo por base a análise documental e a perspectiva de um profissional, a questão de partida a colocar é apenas uma: Estamos a fazer a inclusão das crianças com Autismo?

Neste percurso, e na procura de responder a esta questão, poderão ser formuladas várias questões pertinentes, as quais podem servir de apoio à questão principal, como sejam:

- Estaremos nós a dar todas as oportunidades às crianças com PEA?
- Estamos no caminho da inclusão ou da integração?
- De quem depende a inclusão dos alunos com PEA?
- O que é uma escola inclusiva?

Assim sendo, este trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, através da contextualização histórica da educação especial e do autismo. A inclusão é tratada no segundo capítulo, abordando-se este conceito e os seus procedimentos, em especial na inclusão de alunos com autismo. No terceiro capítulo são apresentados os dados recolhidos e respetiva interpretação e análise.

A conclusão é o culminar de todo este processo, que corresponde à reflexão relativa ao tema e visa responder à questão de partida.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

CAPÍTULO I

1. PERSPETIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo dos tempos, a sociedade enfrenta constantes transformações e, como todos os conceitos, a educação especial também foi sofrendo o reflexo dessas transformações da maturidade humana e cultural, pelo que os valores vão modificando e o que eram os valores de ontem não são os valores de hoje e, certamente, serão alvo de novas reflexões num futuro próximo ou até mais alargado. Essas transformações representam a evolução da Humanidade marcada por um dinamismo social, cultural, político e económico. Desta forma, a construção de novos valores e conceitos assentam nos paradigmas subjacentes a cada época e, de época para época, a evolução dos conceitos gera uma mudança de atitude, levando a evolução da Humanidade a isso mesmo, a que exista uma preocupação com o outro e com os seus direitos.

A deficiência foi sempre algo presente na história da Humanidade e sempre houve pessoas com deficiência. Contudo, a forma como eram vistas, consideradas pelos outros e até encaminhadas em termos educativos, nem sempre foi a mesma. Na história da Educação Especial podem ser descritas várias fases definidas pelo modo em que a sociedade (povos) tratava a problemática da deficiência, no foro social e no contexto da educação em geral e, particularmente, em Portugal.

Assim, podem ser referidas diferentes fases, correspondentes a diferentes períodos históricos, pelas quais se define a evolução da Educação Especial. São elas: Exclusão, Segregação, Emancipação (fase apenas referida por alguns autores), Integração e a mais atual Inclusão.

1.1 DA EXCLUSÃO À SEPARAÇÃO

A Educação Especial é um domínio educativo muito recente (M. Ferreira e M. Santos, 1994) que, ao longo dos tempos, tem vindo a ser abordado, não só relativamente à evolução do conceito, mas também relativamente à postura e às atitudes sociais que foram sendo observadas no decorrer da história.

Assim, como já foi referido, a deficiência não é algo novo, sempre existiram crianças portadoras de deficiência, cujo tratamento dependia da época histórica em que estavam inseridos.

Em Esparta, na Grécia Antiga, a criança com deficiência era colocada na montanha. Já em Roma, a criança era atirada ao rio. Na Idade Média, as crianças portadoras de deficiência ou alguma doença eram vítimas de perseguição, julgamento e execução, visto estarem *associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria* (Correia, 1997). Os comportamentos definiam, assim, a forma de exclusão da sociedade.

Foi com filósofos e ideologistas como Rousseau e Locke que este denominado “despotismo” e “ignorância” são postos em causa, através do incremento de uma corrente filosófica mais humanista e tolerante, em que se assiste, por iniciativa de algumas ordens religiosas, à criação de instituições asilares ou hospitalares para albergar deficientes, revelando um atendimento débil traduzido numa política de segregação e isolamento. Estas instituições eram, por norma, encontradas longe das povoações e as pessoas que lá se encontravam asiladas, não tinham contacto com o exterior, sendo totalmente privados da sua liberdade. Tratava-se de proteger a pessoa dita “normal” da pessoa considerada “anormal” por esta poder ser considerado como um perigo para a sociedade (Santos, 2007).

É durante o século XIX que se assiste a tentativas de recuperação física, fisiológica e psíquica da criança portadora de deficiência, com o propósito de a ajustar à sociedade. Médicos e cientistas começam então a estudar estas crianças.

Jean-Marc-Gaspard Itard, médico especializado no tratamento de crianças surdas, destacou-se na evolução da Educação Especial. Considerado “pai” da Educação Especial, ficou famoso pelo trabalho dedicado à recuperação de Victor, mais conhecido como “menino selvagem de Aveyron”. Victor, com cerca de 12 anos, foi encontrado por um grupo de camponeses no bosque de Aveyron, no sul de França donde foi levado pelos camponeses para ser consultada por Itard. Não se sabia qual era o problema da criança e pensava-se que se tratava apenas de um menino selvagem que nunca tinha contactado diretamente com outros seres humanos. A maior dos especialistas da época considerava que o caso de Victor não tinha solução, mas Itard, um

ativo defensor do poder da educação, aceitou a responsabilidade de o educar, ensinando-lhe todas as coisas que as crianças aprendem habitualmente, no seio da família e da escola. Com ele, utilizou métodos de instrução sistemática (especialmente desenhados para o ensino de Victor), acreditando que era possível modificar o seu comportamento. Conseguiu que ele aprendesse algumas palavras, caminhasse apenas em dois membros, utilizasse os talheres à mesa e se relacionasse com outras pessoas. Itard escrevia informações detalhadas, não só dos métodos que utilizava, mas também dos progressos de Victor. O seu trabalho foi orientado tendo em conta dois eixos: o primeiro procurava sistematizar as necessidades da criança e o segundo procurava desenvolver alguns programas específicos para trabalhar com essas crianças. O programa de Itard definia-se, essencialmente, em cinco objetivos:

- 1) Introduzir a criança na comunidade e dar-lhe uma vida social adequada;
- 2) Despertar a sua sensibilidade nervosa, excitando-a com estímulos energéticos e variados, assim como fornecer e/ou estimular a mente com novas ideias;
- 3) Estender o alcance das suas ideias, ampliar e aumentar os seus conhecimentos, criar novas necessidades com vista a expandir as suas relações com o mundo que o rodeia;
- 4) Conduzir à utilização da linguagem de acordo com as suas necessidades e, se necessário, ajudá-lo na pronúncia e imitação da mesma;
- 5) Exercitar as operações mentais mais elementares, levá-lo a tomar consciência da sua própria pessoa.

A avaliação dos progressos realizava-se através da utilização de medidas subjetivas. Atualmente, considera-se que Itard conseguiu grandes avanços na educação de Victor, que adquiriu um bom número de habilidades. Após cinco anos de aplicação sistemática deste programa, o “menino selvagem” tinha um comportamento social mais adequado e sabia ler e escrever algumas palavras, mas nunca chegou a ser “normal”. Victor foi incapaz de desenvolver uma linguagem oral e, a maneira como se comportava não era, propriamente, aceite por todos na sociedade.

Séguin e Montessori revelaram também interesse pela deficiência, assim como Itard, criando instituições de cariz médico-terapêutico, onde é reconhecido o direito à educação especializada em instituições específicas e com profissionais habilitados. As crianças portadoras de algum tipo de deficiência frequentavam escolas, centros ou asilos, edificadas para e em função da sua particularidade. A institucionalização tinha um carácter assistencial, prevalecendo o modelo de diagnóstico médico, em detrimento de qualquer preocupação pedagógica, acabando estas crianças excluídas da escola regular e segregadas (isoladas) pela sociedade nas instituições. Estes ambientes identificavam-se como próprios, mas os mesmos eram discriminatórios por parte da sociedade. Apesar de se abordar esta fase como uma fase de proteção, apenas lhes era facultada a alimentação e vestuário, sem se atender à parte educativa.

Nesta altura, começam a surgir instituições para surdos, para cegos e para deficientes mentais na *necessidade de evidenciar empenho na resolução do problema começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência* (Correia, 1997).

Até 1901, o problema da deficiência não era colocado a nível educativo, mas com o início do século XX, apesar de serem descritos avanços e recuos, começou a haver essa preocupação.

Os conhecimentos sobre a problemática da deficiência são, posteriormente, ampliados com os trabalhos de Freud, designadamente através da sua teoria psicanalítica e com os testes de Galton para medir a capacidade intelectual a partir do desempenho sensório-motor. É apresentado e desenvolvido o conceito de idade mental, através dos testes de Binet e Simon para identificação de crianças com atraso mental que não beneficiavam de uma situação educativa normal, evoluindo no sentido da criação de escolas especiais.

Nesta fase da Educação Especial, ainda que de cariz médico-terapêutico, inicia-se o reconhecimento do direito à educação especializada e à reabilitação. Contudo, apesar da preocupação com a educação destes alunos, o facto de serem colocadas numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de constituir um processo segregativo, falando-se do

fenómeno da “inclusão exclusiva” (Alves, 2009), desenvolvido pelas escolas públicas, através da classificação destas crianças como “deficientes” e “atrasados”, sendo marginalizados e colocados nas designadas “classes especiais”.

1.2 DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO

Após a II Guerra Mundial verifica-se uma fase de empenhamento, isto é, evidencia-se o renascimento humano – o qual atinge o seu apogeu nos anos 60. Nesta altura, há a perceção de que as crianças e adultos portadores de deficiência poderiam tornar-se úteis, dado que revelavam capacidades para aprender e realizar tarefas simples. Assiste-se, assim, a uma viragem no que respeita ao tratamento prestado e evolui-se gradualmente, para preocupações de carácter educativo, principalmente, no caso das crianças, pois passaram a ser consideradas como seres passíveis de serem educados.

Esta viragem no conceito de Educação Especial é marcada pelo aparecimento dos movimentos de exercício de direitos civis e começa-se a falar de igualdade de oportunidades educativas para crianças com necessidades educativas especiais na escola normal/regular. Na área de Educação Especial começam a desenvolver-se conceitos como Igualdade, Liberdade e Justiça.

Surge um novo desafio à Educação Especial através do conceito de Normalização, iniciado nos países escandinavos, o qual foi facilmente adotado por outros países, começando a trazer mudanças radicais no atendimento a estes alunos.

Este conceito fez sentir a necessidade de se colocarem as crianças com necessidades educativas especiais em processos educativos normalizados, através da sua integração. Bank-Mikkelsen refere que *normalização não significa tornar o deficiente normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceites com as suas deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com a deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive.* (Flynn, et al., 1999).

Segundo Correia (1997) o conceito de “normalização” está, assim, intimamente ligado ao conceito de “integração” e por sua vez, à noção de “meio menos restrito possível”, pelo que a integração escolar da criança com deficiência deve ser realizada de acordo com as suas características e necessidades concretas num ambiente o mais normal possível.

Normalização passa a ser um objetivo, sendo a integração o meio para o alcançar.

O conceito de normalização não era novo, pois já existia a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), onde se encontrava subjacente a ideia principal deste conceito: *o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, ao casamento, à procriação, a igual acesso aos serviços públicos, à segurança social, e à efetivação dos direitos económicos, sociais e culturais*. Apesar de não ser novo, foi importante no sentido de promover a consciencialização. É nesta fase que alguns autores falam de emancipação numa procura pelos direitos de integração no ensino. No entanto, e tal como é referido por Cremins, o processo de integração e participação das crianças com deficiência e suas famílias foi dolorosamente lento, embora a Educação Especial já tivesse sofrido alterações.

A integração surge no sentido de retirar as crianças e jovens em situações de deficiência das instituições de ensino especial, na defesa da normalização. Isto é, procurou possibilitar à pessoa com deficiência uma vida o mais normal possível!

Neste sentido, em 1954, nos Estados Unidos da América, dá-se o caso Brown, em que os pais de uma criança interpuseram uma ação junto de um tribunal americano contra a desigualdade e a discriminação na escola regular. Também em 1972 os pais de treze crianças com deficiência mental apresentaram uma ação contra o Estado americano, pondo em causa a lei estatal que negava a educação em escolas públicas, definindo que as mesmas eram incapazes de as frequentar, tendo o poder judicial dado provimento à sua pretensão. Para estes pais, embora os seus filhos possuíssem défices intelectuais, não eram ineducáveis nem podiam ser objeto de exclusão dos programas das escolas públicas.

A década de 70 foi uma época de contestação a nível social, em que as associações de pais defendiam e protegiam as crianças com necessidades

educativas especiais, começando então a surgir instituições sem qualquer apoio estatal, criadas através de movimentos de solidariedade.

Em 1975 dá-se o caso Goss, também nos Estados Unidos da América (E.U.A.), em que segundo decisão do tribunal a suspensão ou exclusão de qualquer aluno da escola regular deve ser evitada, não podendo os alunos com necessidades educativas especiais ser expulsos por mau comportamento, desde que esse comportamento seja uma manifestação da sua problemática (Kauffman, s/d).

Também nos E.U.A. e no mesmo ano, é publicada aquilo que viria a ser conhecida como a primeira lei “Public-Law”, que veio chamar a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças com deficiência, pressupondo o direito de todos à escolaridade, com utilização diferenciada de recursos para atingir fins semelhantes.

Godman considerou esta lei como uma lei revolucionária e referiu-a como tendo sido criada para satisfazer quatro objetivos fundamentais (Correia, 1997): garantir os serviços de Educação Especial à disposição de todas as crianças; assegurar que as decisões sobre a prestação de serviços sejam tomadas de maneira justa e adequada; estabelecer uma administração transparente, procedimentos e requisitos de auditoria para a Educação Especial em todos os níveis do governo; disponibilizar fundos para auxiliar os Estados.

A par destes objetivos, essa lei tinha como componentes principais a educação pública e gratuita para todas as crianças com necessidades educativas especiais; a garantia de um processo adequado em todas as fases – identificação, colocação e avaliação; a avaliação exaustiva e práticas de testagem adequadas à condição da criança e não discriminatórias, quer racial, quer culturalmente; a colocação da criança no meio menos restritivo possível, que satisfizesse as necessidades educativas da criança; a elaboração de um Plano Educativo Individualizado, revisto anualmente pelos professores, pais e órgãos de gestão da escola; a formação de professores e outros técnicos; desenvolvimento de materiais adequados; o envolvimento parental no processo educativo da criança.

Em 1978, surge o Warnock Report, um dos trabalhos científicos e legislativos que mais contribuíram para a mudança da Educação Especial,

introduzindo pela primeira vez o conceito de necessidades educativas especiais em substituição da categorização médica, o qual deu lugar a um conceito mais vasto e que não se circunscreve apenas a essas situações, alargando o conceito a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem. O mesmo relatório propôs que fossem analisadas as dificuldades escolares da criança a fim de serem disponibilizados os recursos adequados, passando-se de uma perspetiva clínica para um modelo educativo, centrado na aprendizagem de um currículo ou de um programa.

As crianças e os jovens passaram a ter atendimento individualizado fora da sala de aula do ensino regular, com recurso a um professor de ensino especial. Assiste-se à tentativa de “não etiquetar” as crianças e de minimizar o valor do diagnóstico médico, pese embora este continuasse a ser determinante na integração, nomeadamente no que envolve as decisões administrativas, bem como no discurso e nas práticas dos professores.

Estes movimentos originaram uma fase de transição: a Escola deixou, de certa forma, de ser uma escola de elites, ou mesmo uma *escola de poucos para poucos*, para ser uma Escola para Todos (Alves, 2009).

Esta nova visão passou a englobar todos os alunos que revelavam dificuldades em acompanhar os programas propostos e com necessidade de meios mais apropriados para poder desenvolver as aprendizagens esperadas. Soder (1981), refere que existem quatro graus de integração: física, em que partilham o mesmo espaço; funcional, em que utilizam os mesmos espaços e recursos; social, visto integrarem-se nas classes regulares e comunitária em que continuam a integração na juventude e vida adulta (Isabel Sanches; António Teodoro, 2006).

Apesar da evolução já conseguida, a história da Educação Especial foi sendo feita através de avanços e recuos. Daí que, novamente nos E.U.A. mas já em 1988, surgiu um novo caso em tribunal que ficou conhecido como “o caso Honig”, em que o tribunal teve de voltar a pronunciar-se sobre a situação dos alunos com necessidades educativas especiais não poderem ser expulsos por mau comportamento, desde que esse comportamento fosse uma manifestação da sua problemática.

Tendo em conta as várias mudanças, o Congresso norte americano reautoriza, em 1990, a Public Law 94-142, alterando-lhe a designação de

Education for all Handicapped Children Act para Individuals with Disabilities Education Act.

Ainda nesse ano é reafirmado o direito de todos à educação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, tendo sido renovada a garantia mundial de que esse direito tinha que ser assegurado a todos independentemente das suas diferenças individuais. Em 1993 culminaram as declarações da Nações Unidas e, nas Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, exortaram-se os E.U.A. para que assegurassem que a educação das pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educativo.

Foi um *tempo demasiado lento*, como foi referido em 1994 no *Enquadramento da ação sobre Necessidades Educativas Especiais*, adotado pela *Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, mas também um tempo em que se pode notar *com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais* (UNESCO, 1994).

Na mesma Conferência, juntamente com a Declaração de Salamanca, é referido que as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades. Deste modo, a sociedade não potencializa, pelo contrário, acentua a diferença relativo a todos os alunos, em que é comumente apontado o que este não consegue fazer em prol de valorizar o que já consegue fazer.

1.3 A INCLUSÃO

É com a Declaração de Salamanca, documento originado da *Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, que é dado um novo impulso decisivo na generalização e aplicação do conceito de Escola Inclusiva. Esta Declaração foi aprovada por 92 países e 25 organizações internacionais que se comprometeram a introduzir o princípio fundamental das escolas inclusivas.

Também o conceito de necessidades educativas especiais foi redefinido por esta declaração, onde são consideradas crianças com necessidades

educativas especiais todas aquelas que apresentem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, incluindo, crianças pertencentes a minorias étnicas, com problemas de comportamento ou de ordem emocional, e crianças em situação de risco (Bairrão, 1998). Associada a esta definição, afirma ainda a Declaração que, *o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente* (UNESCO, 1994, p.21).

A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, ao adotar a Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das necessidades educativas especiais inspirou-se, no entender de Mayor (UNESCO, 1994), *no princípio da inclusão e no reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos, isto é, instituições que incluem todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais*.

De acordo com a mesma declaração, as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a eles se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança e capaz de ir ao encontro das suas necessidades. As escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater atitudes e comportamentos discriminatórios, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo plenamente a premissa da “educação para todos”.

Para Mayor (1994), *o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, ... através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades dentro da escola*.

Contudo, apesar dos progressos em relação às atitudes e práticas, o facto dos alunos com NEE partilharem as mesmas vivências que os alunos

ditos normais, não é uma condição necessária para que tenham acesso a uma igual oportunidade educacional.

Para Correia (1997), (...) *a simples colocação física da criança com Necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um acto irresponsável.* Na perspetiva deste autor, não basta “integrar”, é necessário “incluir” e todos os esforços deverão ser desenvolvidos neste sentido.

Autores como Sameroff & Mackenzie (2003), Zipper (2004), Bairrão (2004), referem que as investigações educativas vieram comprovar que o comportamento da criança com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com pares os quais, por sua vez, lhes vão modificar o comportamento (Silva, 2009).

Segundo Silva (2009), o percurso até à inclusão foi marcado por um leque de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva da Inclusão, como sejam: a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta de Luxemburgo (1996), o Enquadramento da ação de Dakar (2000), a Declaração de Madrid (2002) e a Declaração de Lisboa (2007) e a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) retificada em 2009.

A atitude social apresentada até aqui foi de exclusão, pois as pessoas com necessidades educativas especiais não eram consideradas como pertencentes ao grupo maioritário da sociedade (Alves, 2009). Rodrigues (2001) refere que a sociedade acaba, regra geral, por considerar “normal” o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando e remetendo para “ghettos” o que é diferente, desconhecido e imprevisível.

Pode então concluir-se que as decisões e medidas políticas são importantes na implementação da Inclusão. A introdução de nova legislação levou à mudança de mentalidades e, apesar de constituir um desenvolvimento

de longo percurso, muitas etapas estão ainda por percorrer. A educação inclusiva não se constrói apenas com a inserção de novos instrumentos e a presença física nas salas do ensino regular, na medida em que depende de todos, nomeadamente dos pais, dos governantes, da sociedade em si e, essencialmente, dos professores, os quais devem tentar conhecer os seus alunos para, dessa forma, poderem aplicar a diferenciação pedagógica de acordo com as características, interesses, saberes e dificuldades (Isabel Sanches; António Teodoro, 2006).

De acordo com os vários autores, com a escola inclusiva todos os alunos estão na escola para aprender em conjunto, não devendo haver apenas a presença física, mas sim existir o sentimento de pertença ao grupo e a escola.

A inclusão deve ser entendida como um projeto coletivo, considerando a reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, a dinâmica de sala de aula, a adaptação do currículo, as formas e os respetivos critérios de avaliação. Para Correia (1997) o princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção as necessidades da criança, no sentido de lhe proporcionar uma educação que desenvolva o seu potencial.

Enquanto que a integração pressupunha a adaptação do aluno ou do sujeito à escola ou na sociedade, a inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se às necessidades de cada um e de todos (Santos, 2007). Isto é, são os alunos que têm direito a uma educação de qualidade, não são as escolas que têm direito a ter certos tipos de alunos (UNESCO, 1994). Como é referido no artigo 24º da Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada a 30 de março de 2007 e retificada em julho de 2009, a educação deve *ser adequada e inclusiva. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa seja gratificante para todos os alunos* (Nielsen, 1999). Ao longo dos anos, o conceito de inclusão foi sendo definido e estudado, o que levou a que a UNESCO, no trabalho desenvolvido sob o tema *Tornar a educação inclusiva*, referisse que a ideia de inclusão é definida de várias maneiras e que não há perspetiva de inclusão num único país ou escola referindo vários autores que partilham da mesma opinião (UNESCO, 2009). Para definir a inclusão, o mesmo trabalho apresenta as seguintes cinco formas:

1. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial
Nesta perspectiva há uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de alunos com deficiência ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. Neste contexto, a educação enfoca a parte da ciência ou das necessidades especiais desses alunos e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer aluno pode ser impedida ou melhorada. Contudo, no rejeitar a ideia de inclusão, vinculada a necessidades educacionais especiais, considera-se o perigo do desvio da atenção da contínua segregação vivida por alunos com deficiências ou, na verdade, de alunos classificados como portadores de necessidades educacionais especiais (UNESCO, 2009).
2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares
Neste ponto de vista, inclusão está associada ao mau comportamento apresentado pelos alunos, estando a ideia de comportamento difícil próxima da comumente associada a alunos classificados como terem necessidades educacionais especiais (UNESCO, 2009).
3. Inclusão diz respeito a todos os alunos vulneráveis à exclusão
Em alguns países, esta perspectiva está associada aos termos inclusão social e exclusão social, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes, isto é, refere-se a grupos em que o acesso à escola esteja sob ameaça, podendo-se referir a grupos sociais, a características sociais ou a situações comportamentais (UNESCO, 2009).
4. Inclusão como forma de promover escola para todos
Esta tipologia, refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou “escola compreensiva”, e a construção de abordagens de ensino e aprendizagem dentro dela. Esta linha de pensamento tem, como é o caso de Portugal, como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada (UNESCO, 2009), nomeadamente através da diferenciação curricular.

5. Inclusão como educação para todos

A escola e a questão da inclusão são debatidas internacionalmente, são realizados movimentos e conferências internacionais que identificam a educação como um meio de desenvolvimento das comunidades. Contudo, apesar de todos os movimentos e progressos, um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, especificamente incluindo crianças com deficiências, só acontecia na Declaração de Salamanca (UNESCO, 2009).

As cinco formas de conceptualizar a inclusão indicam significados dados à inclusão por pessoas diferentes e em contextos diferentes, com diferenciação cultural e política. De certa forma, pode referir-se que não existe uma ideia única, o que leva a que o desenvolvimento do conceito também não seja comum aos vários países que, ao longo dos tempos, o foram estudando e desenvolvendo.

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido pela UNESCO visa estabelecer um ponto de partida comum relativo à ideia de inclusão. É, assim, referido que a inclusão deverá envolver a articulação ampla de valores com os quais há uma identificação e comprometimento globais da sociedade, permitindo a incorporação de práticas inclusivas nas escolas. O desenvolvimento da inclusão envolve, por isso, a tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas que devem servir de base na aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos, os quais respeitam à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito, podendo incluir-se ainda a honestidade, a espiritualidade e a realização.

Nesse documento é também referido que a lista de valores está em constante desenvolvimento, sendo realçada a necessidade de identificar e definir cada um e, assim, se estabelecer o caminho que a educação deve seguir.

A ideia de sustentabilidade associa a inclusão ao objetivo mais fundamental da educação: preparar crianças e jovens para formas sustentáveis de vida dentro de comunidades e de ambientes sustentáveis. A Inclusão

abarca o reconhecimento e a convicção de que crianças e jovens têm direito a uma educação mais ampla, ao apoio apropriado e a frequentar a escola local, a qual deve assumir o papel de escola inclusiva, reconhecendo e satisfazendo as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados (diferenciação curricular), de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade (UNESCO, 1994; UNESCO, 2009).

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

A Educação Especial em Portugal foi seguindo a evolução dos restantes países. Os primeiros registos surgem com a criação de instituições de cariz assistencial, em 1822, como foi o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos; em 1916, surge o Instituto Médico – Pedagógico da Casa Pia de Lisboa; em 1941, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira; as primeiras Associações de Pais, como a Associação de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides (1962), a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e a Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (1965); por fim, os centros de Educação Especial e também os Centro de Observação (Silva, 2009).

A integração das crianças e adolescentes inicia-se na década de 60 nas escolas regulares, onde foram elaborados programas destinados a alunos com deficiência visual integrados em escolas preparatórias e secundárias das mais importantes cidades do país.

Na década de 70, o Ministério da Educação passou a assegurar o setor da Educação Especial tendo, em 1972/73, sido criadas as Divisões do Ensino Especial do Básico e Secundário, as quais tinham como objetivos principais o rastreio de crianças deficientes, a sua integração no ensino regular, o apoio à formação dos professores especializados e a orientação das classes especiais. Em 1976, são criadas as equipas do ensino especial integrado, que visavam promover a integração familiar social e escolar das crianças e jovens com deficiência. Os destinatários eram os portadores de deficiências sensoriais e

motoras, com capacidade para acompanhar as unidades curriculares escolares normais. Assim, o apoio educativo centra-se no aluno e a sua inclusão na turma não pressupõe modificações.

O início das experiências educativas nas estruturas regulares de ensino (integração nos objetivos da educação em geral, do atendimento a crianças/alunos com deficiência), aliado às transformações que foram surgindo com o 25 de abril, levou a Assembleia da República (A.R.) a aprovar, em 1979, a Lei n.º 66/79, de 04 de outubro, sobre a Educação Especial. Nessa Lei entendia-se que Educação Especial era o *conjunto de actividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens que, pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico*. A mesma Lei considerou ainda que, para além dos objetivos da educação em geral, a Educação Especial deveria ter em conta o *desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais de crianças deficientes; a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações e do impacte provocados pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social; o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar; a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa por parte de jovens deficientes, em colaboração com os serviços de formação e reabilitação profissional, com os serviços de colocação e com as oficinas protegidas no âmbito do Ministério dos Assuntos Sociais ou do Ministério do Trabalho*.

Durante a década de 80 surge a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, também conhecida como “Lei de Bases do Sistema Educativo”, em que se definia, no nº 1 do seu artigo 6º, que *o ensino é universal, obrigatório e gratuito*. Na alínea j) do artigo 7º da mesma lei acrescentava-se que o ensino deve *assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*, sendo que, de um modo geral, tem ainda em conta a sua recuperação e integração socioeducativas.

Esta Lei veio obrigar à necessidade de publicação de legislação diversa, no sentido de promover e estabelecer as normas para o seu desenvolvimento. Desta forma, em 1988, é publicado o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88,

de 17 de agosto, que define *a natureza, constituição, organização e coordenação das equipas de ensino especial integrado, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior* estabelecendo-lhes as suas atribuições e funcionamento, nomeadamente contribuir para o despiste, para a observação e para o encaminhamento das crianças com necessidades educativas especiais, desenvolvendo o atendimento direto, em regras adequadas, decorrente de problemas de saúde e psíquicos. Em 1989 surge o Dec. Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que definiu o regime jurídico da autonomia das escolas, aplicável às escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Com esta norma pretendia-se o desenvolvimento dos mecanismos necessários que permitissem detetar, atempadamente, as dificuldades de base e os diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exigissem medidas de coeducação em formato de apoio adequado nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo.

Posteriormente, foi criado o Dec. Lei 286/89, de 29 de agosto, o qual estabeleceu os princípios gerais da reestruturação escolar, definindo a criação de uma área de formação pessoal e social, em que se procura imprimir ao currículo uma perspetiva interdisciplinar. Definiu também o conceito de avaliação numa ótica formativa e promotora da confiança própria e onde se reforçam as estruturas de apoio educativo com a intenção de equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades, incentivando a iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projetos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias comunitárias.

Apesar do sistema educativo já ter dado até então verdadeiros passos de significativa evolução, é com a entrada na década de 90 que se verificam alterações significativas em relação ao plano legislativo como, por exemplo, a promoção do sucesso escolar, com a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade básica por todas as crianças, incluindo as crianças portadoras de deficiência, conforme previsto no Dec. Lei 35/90, de 25 de janeiro.

Um ano depois, em 1991, é aprovado o Dec. Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que estabelece o regime de direção e administração escolar e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. No mesmo mês, cria-se, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.), através do Dec. Lei n.º 190/91 de

17 de maio. Tais serviços correspondiam a unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolviam a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (algo que se perpetua até à atualidade), tendo como objetivo o planeamento educativo e o apoio psicopedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais, bem como a colaboração com os serviços escolares de educação especial, a mediação pedagógica e a saúde escolar.

Relativamente à Educação Especial, o vazio legislativo existente foi colmatado pelo Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este diploma foi um marco histórico no que concerne à legislação inerente à Educação Especial, introduzindo princípios inovadores (ainda que de forma pouco rigorosa) como o conceito de necessidades educativas especiais baseado em critérios pedagógicos, sendo reconhecido que os problemas dos alunos devem ser encarados tendo em conta os conceitos de integração e inclusão. Com este documento legislativo as escolas passam a ter um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais o que, só por si, representou a assunção dos direitos que, de forma progressiva, o país teria que garantir a esta camada da população. Com esta nova conceção pretendia-se um sistema de ensino mais amplo, menos discriminatório e mais flexível.

As diretrizes estavam traçadas e os planos definidos, mas havia muitas dúvidas por parte dos profissionais da educação, aliada à falta de formação e à falta de recursos, pelo que este foi apenas o início de um longo caminho a percorrer.

Contrariamente ao sucedido nos E.U.A., Portugal não tinha tradição judiciária no domínio da Educação Especial. Todavia, outras normas como a Constituição Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Dec. Lei n.º 319/91 de 23 de agosto já defendiam a Educação para Todos:

Com este Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, já em vigor, juntamente com a vária legislação avulsa que foi surgindo, são cada vez mais os autores que revelam interesse por esta área da educação e a importância do desenvolvimento da mesma no nosso sistema educativo, levando a um trabalho contínuo no esclarecimento do conceito de necessidades educativas especiais e no que as mesmas requerem a nível de ensino.

Correia (1997), afirma que as necessidades educativas especiais se aplicam a crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem derivados de fatores orgânicos ou ambientais, cujas, aprendizagens atípicas os impedem de acompanhar o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática de cada aluno.

Na mesma senda, o Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer n.º 3 de 1999, fez uma síntese desta problemática, traçando o seu enquadramento histórico e adiantando alguns pontos de reflexão e recomendações, pretendendo *prestar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso uma via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos.*

O tema das necessidades educativas especiais começa a surgir frequentemente, levando à necessidade de esclarecimentos relativamente a dificuldades de aprendizagem, surgindo vários trabalhos sobre o tema e problemáticas inerentes.

Para o Ministério da Educação, o conceito de *necessidades educativas especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social* (Ministério da Educação, 2005).

Mas, com o decorrer do tempo, esta definição tornou-se ambígua e houve a necessidade de a restringir, para que não se evidenciasse tão ampla e para que, de certa forma, pudesse delimitar o conceito. Posteriormente, e também baseado nos princípios de inclusão defendidos pela Declaração de Salamanca, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que revogou o anterior Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, legislando o domínio da Educação Especial e definindo o âmbito de aplicação às crianças e jovens que têm *alterações estruturais e funcionais de caráter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da*

mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial (Ministério da Educação, 2008).

Com esta nova legislação, há inicialmente uma grande polémica, sendo este até motivo de discussão entre os profissionais, pois os alunos que, até ao momento, eram apoiados pela Educação Especial, deixam de repente de se enquadrar na “categoria” de necessidades educativas especiais, passando a ser casos que revelam necessidades ao nível de uma melhor qualidade e diversidade na educação e não propriamente de educação especial (Bairrão, 1998).

Assim, a legislação portuguesa passou a não contemplar as dificuldades de aprendizagem, no âmbito das necessidades educativas especiais, o que levou a que estes alunos não pudessem beneficiar de apoio dos serviços de Educação Especial, deixando assim de ver as suas necessidades atendidas.

Foram, por isso, muitos os alunos que deixaram de se enquadrar no âmbito da Educação Especial. É que o já referido Decreto-Lei n.º 3/2008, ao contrário do que acontecia no diploma anterior, veio estabelecer que o processo de referenciação deverá ocorrer o mais precocemente possível e por qualquer interveniente que estabeleça uma relação com a criança/aluno. A avaliação é atribuída ao Departamento de Educação Especial (D.E.E.) e ao S.P.O que têm como dever a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, por referência à C.I.F. - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (O.M.S., 2004), que estabelece regras no processo da referenciação e da avaliação. Com a nova legislação, estabelece-se um documento oficial para o Programa Educativo Individual, que deve ser elaborado num prazo de 60 dias após o processo de referenciação, fundamentando as respostas educativas e as formas de avaliação para cada um. No Programa Educativo Individual deverão constar os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores (ou como obstáculos) à participação e à aprendizagem com referência à CIF. Tal documento deve ser elaborado conjuntamente pelo professor titular da turma e pelo docente da Educação Especial, sendo que, no final de cada ano letivo deve ser elaborado um relatório no qual se verifiquem os resultados obtidos pelo Programa Educativo Individual, introduzindo ainda o Plano Individual de Transição para os jovens cujas necessidades os impeçam

de adquirir aprendizagens e competências, que deverá prever a transição para a vida ativa.

Estabelece ainda seis medidas educativas que visam promover a aprendizagem e participação, nomeadamente: o apoio personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio. Por fim, estabelece ainda o que se entende por serviço docente e não docente na educação especial, o que não acontecia até ao momento.

Apesar da polémica e da dificuldade inicial de implementação, esta legislação tem-se constituído um documento de trabalho fulcral, não só porque permitiu um papel mais ativo dos pais mas, sobretudo, porque estipula procedimentos específicos mesmo em caso de incumprimento.

Certo é que o documento legislativo não contemplou todas as situações e, até ao momento, foram sendo delineados procedimentos complementares através da alteração introduzida pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, de despachos normativos e de diversas portarias, com vista a adequar as várias situações.

No decorrer deste ano, a Assembleia da República, através da Resolução n.º 77/2017, de 15 de maio, recomendou ao Governo que promova uma verdadeira escola inclusiva, dando cumprimento à Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho, do Conselho Nacional de Educação (C.N.E.) e às recomendações do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, criado pelo Despacho n.º 706-C/2014, de 15 de janeiro. De momento, encontra-se em consulta pública o documento legislativo que poderá revogar o Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Neste documento estabelece-se o compromisso com a inclusão e são descritas as várias alterações no que respeita à Educação Especial, nomeadamente, na reconfiguração de modelos já existentes e redefinidos espaços, como pode ser exemplo o caso da “Unidade Especializada”, designada nesta versão como “Centro de Apoio à Aprendizagem”.

3. HISTÓRIA DO AUTISMO

O termo “autismo” foi introduzido por Bleuler, no início do século XX, que considerava esta problemática como um fenómeno patológico peculiar (comparando as pessoas com esta problemática a certos psicopatas), em que o indivíduo, perdendo o contacto com a realidade circundante, se volta, continuamente, para dentro de si mesmo, em permanente introspeção. Para Bleuler, o “eu” ocupa o plano inteiro tendo este autor utilizado o termo para descrever um sintoma de esquizofrenia, o qual definiu como sendo uma “fuga à realidade”.

Provavelmente, existem outras descrições, sendo que a mais antiga referência escrita remonta ao século XVI, onde o monge alemão Martin Lutero relatou a história de um menino de doze anos severamente autista. No século XVII, os escritos recolhidos no livro anónimo *Las Florecillas de San Francisco* descrevem o caso de Fray Junípero, que apresentava diversas características que podem ser observados em pessoas com autismo. No final do século XVIII, encontram-se relatos do estudo efetuado por Jean Itard, relativo ao caso do menino selvagem Victor de Aveyron, que não falava, o qual parecia desprovido de qualquer forma de sociabilidade (El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger, 2012)

Em 1923, o psicólogo suíço Carl Gustav Jung introduziu os conceitos de personalidade extrovertida e introvertida, definindo a pessoa com autismo como um ser profundamente introvertido e orientado para o mundo interior. A introversão severa era denominada de autismo, acreditando-se que era também característica de algumas formas de esquizofrenia (El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger, 2012).

Apesar de existirem algumas descrições pontuais, só na década de 40 é que o termo ganha alguma importância com os trabalhos de Kanner e Asperger, que utilizaram essa mesma designação para se referirem aos sintomas que observavam nos seus pacientes.

Em 1943, Leo Kanner, médico psiquiatra no John Hopkins Hospital, utilizou o termo autismo no artigo *Autistic disturbance of affective contact*, escrito para a revista “Nervous Children”, onde descreve o caso de onze

crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação do mesmo. Estas crianças apresentavam um comportamento diferente da maioria, evidenciando um isolamento extremo, pese embora tivessem uma aparência física normal. O seu trabalho aponta para um conjunto de comportamentos, aparentemente característicos, apresentados pelas crianças que observava, os quais identificou como sendo autismo, diferenciando-o das outras perturbações de desenvolvimento (Hewitt, 2006). Kanner constatou que, as crianças tinham incapacidade para estabelecer um relacionamento interpessoal, revelando atraso na aquisição da fala e utilizando pronomes na terceira pessoa para falarem de si mesmos, destacando a insistência e a obsessão em manter as rotinas como característica fundamental. O seu trabalho apontava ainda para uma abordagem etiológica do Autismo Infantil, onde salientava a existência de uma distorção do modelo familiar, que ocasionava alterações no desenvolvimento psicoafectivo da criança. No entanto, o autor refere ainda que o fator biológico na criança também deve ser considerado, uma vez que as alterações comportamentais eram verificadas precocemente, o que dificultava a aceitação da teoria puramente relacional. No estudo do autismo, este foi o primeiro trabalho a ser reconhecido.

Sensivelmente na mesma altura, o pediatra Hans Asperger descreveu um grupo de rapazes que, ao contrário do que acontecia no caso de Kanner, apresentava um quociente intelectual normal ou acima da média, mas que tinham dificuldade em inserir-se socialmente. Estes também manifestavam preferência pelo jogo solitário, ansiedade ou perturbação a mudanças de rotinas e boa capacidade de falar fluentemente, mas falta de compreensão e utilização da linguagem no que se refere à interação social. Apesar de apresentarem um discurso com boa articulação e vocabulário diversificado, este era estereotipado, sendo as conversas destas crianças unilaterais, podendo até considerarem-se como monólogos. No que se refere à socialização, eram feitas tentativas, bem como era feita a aproximação ao outro, mas a falta de competências sociais condicionava as interações (Frith, 2005). O trabalho de Asperger só veio a tornar-se conhecido na década de 1970, quando a médica inglesa Lorna Wing traduziu o trabalho deste autor para

inglês. Foi a partir daí que um tipo de autismo, designado de alto rendimento, passou a ser denominado de “Síndrome de Asperger”.

A conceptualização do autismo como um distúrbio fundamentalmente emocional originou uma eclosão de trabalhos de orientação psicanalítica, com a publicação de obras publicadas sobre autismo, a respeito de outros modelos psicoterapêuticos (Breve revisión histórica del autismo, 2007).

Entre 1950 e 1960, o psicólogo Bruno Bettelheim afirmou que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, que denominou como “mãe geladeira”. No mesmo período, Kanner continuou a desenvolver o estudo desta perturbação, descrevendo-a, em 1956, como “psicose”, em que refere que os exames clínicos e laboratoriais são incapazes de fornecer dados consistentes relativamente à sua etiologia. Em 1964, Rimland’s, psicólogo e pai de uma criança com autismo, discordou de Bettelheim, uma vez que segundo este autor, a causa do autismo do seu filho não podia ser devida às habilidades maternas da sua esposa. Rimland’s contrariava a ideia de que as crianças com autismo apresentavam atraso mental e eram inteligentes, tendo publicado a obra *Autismo Infantil: A Síndrome e suas Implicações para uma Teoria Neural do Comportamento*.

Ao longo destas décadas, o debate e a interrogação voltados para o autismo estavam, por um lado, centrados na ligação com a esquizofrenia e, por outro, na interpretação psicodinâmica, pese embora Kanner defendesse com firmeza a separação entre autismo e esquizofrenia (El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger, 2012).

Nos anos 70, a teoria da “mãe geladeira” foi rejeitada e passou a pesquisar-se as causas do autismo.

Michael Rutter, em 1978, introduziu instrumentos para a avaliação diagnóstica do espectro de autismo, que viriam a ser utilizados a nível mundial e a contribuírem bastante para os primeiros estudos sobre os fatores genéticos do autismo (Frith, 2005). No seu trabalho, este autor definiu o autismo com base em quatro critérios: atraso e/ou desvio social; problemas de comunicação; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; início antes dos trinta meses de idade. A hipótese explicativa para Rutter eram as alterações do desenvolvimento da linguagem mas, com o passar do tempo, esta hipótese verificou-se insuficiente, causando um intenso

debate entre os estudiosos do autismo, dadas as posições opostas existentes para determinar os sintomas primários que definem e caracterizam esta perturbação (Rivera, 2007).

Hermelin e O' Connor, psicólogos na Grã-Bretanha, consideraram a possibilidade de um potencial déficit cognitivo como causa básica do comportamento sócio relacional e sócio afetivo nas pessoas com autismo, fazendo referência a um tratamento de informação, quer na natureza, quer no grau, que era diferente em comparação com as pessoas que se desenvolvem normalmente.

Em 1979, Lorna Wing e Judith Gould, sugeriram uma nova percepção do autismo. As autoras realizaram um estudo em que identificavam um padrão típico, já descrito por Kanner, mas também pacientes que, sem se ajustarem ao perfil descrito por Kanner, mostravam, em maior ou menor grau, uma Tríade de Incapacidades, também conhecida por Tríade das Limitações. Esta tríade aplicava-se nas áreas da interação social, comunicação e imaginação, associadas a um padrão de condutas rígidas e repetitivas, qualitativamente semelhantes à dos autistas, mas quantitativamente diferentes. Estas autoras referiam que a deficiência mental aparece como uma dimensão distinta, podendo a tríade ser identificada independentemente do nível de inteligência e estar associada ou não a outros problemas médicos ou psicológicos (Hewitt, 2006).

Na sequência do estudo de Wing, outros investigadores como Uta Frith, psicóloga de um Centro de Investigação em Londres, refere que, mesmo com todas as investigações que até ali se tinham desencadeado, apenas se havia tocado na base do problema. O domínio social era a área central da dificuldade da pessoa com autismo e onde se manifestava uma maior disfuncionalidade ao desenvolvimento de competências e produção de relações consideradas adaptadas para com os outros. O sentido das respostas das pessoas com autismo tende a ser *simples, direto, superficial, literal*. A pessoa com autismo desenvolve-se e organiza-se mantendo uma dificuldade de generalização às diferentes situações, pessoas, objetos, fazendo preservar comportamentos de não variação. Eis que surge assim a “teoria da mente deficitária”!

Foi Wing quem alterou a denominação de autismo. Até ao momento, autismo era referido como Transtorno de Autismo e posteriormente como

Espectro do Autismo. Contudo, as manifestações eram muito variadas, as alternativas limitadas, com tendências marcantes para atividades estereotipadas, onde a ocorrência de comportamentos repetitivos isoladamente não é suficiente para o diagnóstico de autismo. Desta forma, introduziu o conceito de Perturbação de Espectro do Autismo, o qual foi, posteriormente, complementado por Bishop (1989), que propôs a diferenciação do quadro conforme o grau de severidade e a intensidade dos desvios em diversas áreas (El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger, 2012).

Apesar do grande número de pesquisas e investigações clínicas desenvolvidas, não pode afirmar-se que o autismo é uma perturbação claramente definida. Existem correntes teóricas que apontam as alterações comportamentais nos primeiros anos de vida (normalmente até aos três anos) como relevantes para definir a perturbação. No entanto, diversos grupos de especialistas, principalmente os que estão ligados a uma abordagem psicanalítica, discordam desta concepção, considerando que é impossível definir-se o que a criança será para o resto da vida a partir das dificuldades apresentadas no desenvolvimento psicoafectivo nos seus primeiros anos de vida. Não obstante, consideram o facto de que se deve intervir o quanto antes, inserindo-as num tratamento que leve em consideração a sua subjetividade, os seus afetos e sentimentos e não apenas o aspeto comportamental.

3.1 DEFINIÇÃO DE AUTISMO

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento caracterizado por uma alteração qualitativa da interação social, com uso marcado de múltiplos comportamentais não verbais, incapacidade de estabelecer e desenvolver relações com companheiros e falta de reciprocidade emocional – ausência de tendência espontânea para partilhar interesses com outras pessoas. Nos indivíduos com esta perturbação, também se observam alterações qualitativas da comunicação (atraso ou ausência de linguagem, linguagem repetitiva, ausência de jogo espontâneo, etc.) associado comportamentos estereotipados, caracterizados por maneirismos motores repetitivos e ritualistas. Inicia-se antes dos três anos de idade, existindo um risco significativo de perturbação de espectro de autismo nos irmãos dos indivíduos afetados pelo mesmo.

Em 75% dos casos existe um diagnóstico associado a atraso mental, sendo o seu decurso contínuo, de tal modo que só uma pequena percentagem de indivíduos autistas vive e trabalha autonomamente na sua vida adulta.

O tratamento é muito complexo e inclui aproximações comportamentais e neurolépticas (Graciela d' Angelo, 2000).

Nas diferentes classificações nosológicas, a World Health Organization (WHO, 1993) e a American Psychiatric Association (APA, 2002) referem o transtorno autista pertencente a um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento denominados por Perturbações Globais do Desenvolvimento, Perturbações Invasivos do Desenvolvimento ou Perturbações do Espectro do Autismo. Esta Perturbação partilha sintomas centrais no comprometimento em três áreas específicas do desenvolvimento, nomeadamente: défices de habilidades sociais, défices de habilidades comunicativas (verbais e não verbais) e presença de comportamentos e interesses restritos, repetitivos e estereotipados.

As Perturbações do Espectro do Autismo englobam, para além do transtorno autista, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância (ou outro transtorno desintegrativo da infância), o transtorno (ou síndrome) de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (incluindo o autismo atípico).

Segundo o DSM-IV, as crianças com Perturbação do Espectro de Autismo podem apresentar vastos sintomas comportamentais, incluindo a hiperatividade, dificuldades de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos autoagressivos e birras. Apresentam ainda respostas a estímulos sensoriais estranhos, fascínio a determinados estímulos, hipersensibilidade à dor, limites elevados de sons, reagem ao toque, à luz e aos odores. As crianças com esta perturbação apresentam igualmente mudanças ao nível de comportamento alimentar e de sono, mudanças de humor inexplicáveis e falta de reação e de consciência relativos a perigos reais. Estes comportamentos são comuns a outras crianças e não são propriamente necessários para o diagnóstico de autismo. No entanto, como refere o DSM-IV, trata-se de uma tentativa para definir objetivamente o autismo, por forma a permitir aos profissionais uma mesma linguagem baseada em diagnósticos compartilhados (APA, 2002).

3.2 CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DE AUTISMO

O autismo é caracterizado por uma manifesta escassez de relações. É considerada um transtorno de desenvolvimento infantil, uma vez que os seus sintomas se evidenciam entre os dois e os três anos de idade – idade em que as crianças normais começa por desenvolver plenamente a sua conduta social. Frequentemente, os pais já se aperceberam de um desenvolvimento fora do comum: as crianças com esta perturbação costumam ser bebés excessivamente bons, que quase nunca choram, nem estão nervosos, e que podem ficar sozinhos no berço durante muito tempo. Na presença dos pais, mostram-se distraídos e não costumam reagir a demonstrações de afeto.

As crianças com esta problemática apresentam perturbações, mais ou menos graves, na linguagem. Por vezes, esta não se desenvolve de modo algum e existem registos de casos em que a criança começa a falar mas, ao atingir os dois anos de idade, o seu progresso fica estagnado. Uma perturbação típica do autismo é a repetição mecânica de palavras ou frases pronunciadas por outra pessoa – ecolalias. Nos casos em que a linguagem evolui relativamente bem, esta poderá ficar igualmente afetada, apresentar algumas excentricidades na sintaxe e revelar monotonia.

Outra característica das crianças com Perturbação de Espectro do Autismo é o seu grande interesse por objetos inanimados, mostrando também um grande desejo em manter constantemente o seu meio ambiente. Qualquer mudança, quer no trajeto seguido durante o passeio diário, quer na colocação de um objeto na casa, pode provocar-lhe uma ansiedade extrema.

O comportamento das crianças com esta perturbação limita, em grande medida, as suas atividades, dado possuírem apenas um conjunto reduzido de comportamentos e de rituais que vão repetindo incansavelmente.

Atualmente, ainda se desconhecem as causas do autismo, sendo muitas as teorias sobre o assunto. No entanto, nenhuma delas conseguiu ainda ser conclusiva.

É que não se conhecendo a causa concreta, não existe um tratamento concreto! No entanto, comprovou-se que as crianças com Perturbação de Espectro do Autismo melhoram quando lhes é proporcionada uma educação especial, sendo que o prognóstico é muito mais favorável nas crianças que, aos cinco anos de idade, sejam capazes de comunicar com os outros por meio de linguagem (Carlos Veiga, 1984-1988).

Assim, podem ser identificadas alterações, tendo em conta cada fase da criança.

Até aos três anos, frequentemente não são notadas alterações. Contudo, por vezes surgem algumas alterações, que são:

- Dificuldades com alimentação;
- Alteração do sono;
- Choro persistente ou ausência de choro;
- Apatia.
- Entre os quatro meses e até aos cinco anos, podem surgir outras como, por exemplo:
- Ausência de comportamento no contacto com as pessoas e com o meio ambiental;
- Ausência de reações e movimentos antecipatórios quando se pega nela;
- Não se moldam ao corpo dos pais, quando estes lhe pegam;
- Não reage à presença dos pais, parece ignorá-los;
- Sorriso facial ausente ou irregular;
- Contacto visual ausente ou irregular;
- Angústia do estranho ausente ou irregular;
- Vocalizações ausentes ou irregulares;
- Resposta aos sons ausente ou irregular;
- Não reage à sua imagem refletida no espelho, pois parece não ter consciência de si, como uma identidade;

- Problemas de comida e sono podem continuar ou começar;
- Movimentos estereotipados com o corpo: balançar, rodar, embalar, bater palmas, estalar os dedos, balançar a cabeça;
- Ausência de jogos de imitação (palminhas...);
- Mais evidente a solidão relacionada com o autismo;
- Não interagem com as pessoas, preferem estar sós;
- Dificuldade no estabelecimento de relações seletivas, ou então esta pode apegar-se de forma automática a uma pessoa em particular;
- Não mantém contacto com outras crianças;
- Alteração do olhar (falta de contacto com o olhar, muitas usam a visão periférica e não olham diretamente para pessoas e objetos);
- Ausência de jogos imitativos;
- Os brinquedos ou são utilizados de forma auto-estimulatória ou de forma inapropriada, isto é, de uma forma aparentemente distante dos fins para que foram criados;
- Interesse obcecado por um objeto, ou parte do objeto fazendo jogos repetitivos, estereotipados;
- Resistir fortemente à modificação do meio;
- Resistência a alterações no ambiente (mudança de atividade ou de horário) ou insistência em fazer as coisas sempre da mesma maneira (por exemplo, vestir as peças de roupa sempre pela mesma ordem);
- Fazer birras aquando a atividade motora, movimentos estranhos de mãos ou dedos, ou andar em bicos de pés;
- Zangar-se ou irritar-se sem razão aparente, agressividade e autoagressão, medos excessivos ou irracionais de situações diárias;
- Muitos são hiperativos e destrutivos;

Cerca de 50% das crianças Autistas não atingem, até aos 5 anos, qualquer linguagem útil e cerca de 75% dos que aprendem a falar apresentam peculiaridade no discurso. Por exemplo:

- Ecolalias (repetição automática de palavras ouvidas);
- Inversões pronominais, tais como a utilização da 2ª ou 3ª pessoa em vez da 1ª. Por norma quando se referem a si próprios utilizam o nome ou a 3ª pessoa;
- Afasia nominal (incapacidade em nomear objetos);
- Incapacidade em utilizar termos abstratos;
- Inexistência de comunicação não verbal apropriada, como expressões faciais adequadas ou gestos;
- O tom é monótono, monocórdico e com poucas inflexões de tom. Por outro lado, por vezes gritam para falar;
- Grande habilidade emocional e emoções inapropriadas. Não têm noção do perigo, revelam resistência à dor e não dão conta das mudanças de ambiente;

Esta fase é muito complicada para a família, não só na medida em que já receberam um diagnóstico e ainda estão a conhecer toda a problemática, mas também porque é quando registam mais necessidade e procura de apoio, nomeadamente no que respeita à fala. Entre os seis e os onze anos, nos primeiros anos da idade escolar, poderão surgir outros sinais:

- Denota-se um período mais calmo, diminuem as birras;
- Tornam-se mais cooperantes, revelando um isolamento social menor;
- Desenvolvem uma maior consciência e vinculação com os pais e familiares;
- Procuram mais o contacto com as pessoas que lhe são mais chegadas, nomeadamente os pais.

A forma como o autismo interfere no desenvolvimento do indivíduo faz com que a pessoa com Perturbação de Espectro de Autismo apresente um modo muito específico de pensamento e de funcionamento, caracterizado por dificuldades em compreender e responder de forma adequada às diferentes situações do meio ambiente, seleccionar e processar informação pertinente e responder a

estímulos sensoriais, evidenciando hipo ou hipersensibilidade (DGIDC, 2008). É universalmente reconhecida a grande dificuldade que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo têm em relação à expressão das emoções.

Em suma, o autismo é uma alteração comportamental que afeta a capacidade da criança ou do jovem em comunicar, em estabelecer relacionamentos e em responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia.*

ANEXO I

CAPÍTULO II

O Autismo e a Inclusão

CAPÍTULO II

1. ESCOLA INCLUSIVA E O AUTISMO

Os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (P.E.A.) uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida. Perante este pressuposto, e devido à natureza dos mesmos, é exigido, quase constantemente, um uso integrado de três competências ou atributos: comunicação, socialização e imaginação, sendo nestas três aquelas que crianças com PEA apresentam incapacidades, levando a que o esforço dos mesmos e dos profissionais que as rodeiam seja maior.

A inclusão de sucesso de alunos com PEA só pode ser conseguida quando tomamos em consideração as suas formas únicas e alternativas de pensar, de ver e de encarar o mundo, o que leva à adaptação de métodos que são usados nos ambientes das escolas regulares.

A sua forma de perceber o mundo e a sua sensibilidade relativamente a aspetos do ambiente que as rodeia pode levar estas crianças a vários comportamentos que podem ser encarados como *inapropriados*, simplesmente ficarem *absorvidas* no *seu* mundo ou distraírem-se.

Esses comportamentos podem ser a única forma de a criança transmitir os seus desejos e necessidades, não esquecendo a possibilidade de serem comportamentos de consolo.

Aprender a distinguir os diferentes comportamentos da criança conduz a uma melhor compreensão da mesma e das suas necessidades, não esquecendo a ajuda no seu progresso de ensino-aprendizagem.

Na adaptação dos métodos para a sua inclusão tem ainda que se realçar o importante papel dos pais nas estratégias de reforço que estejam a ser ensinadas na escola, desempenhando a família um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e social da criança com PEA. (Hewit, 2006)

Com a entrada em vigor do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, surgem as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA). Estas Unidades de Ensino Estruturado podem ser criadas em qualquer nível de ensino. No entanto, não existem em todas as escolas ou agrupamentos de escolas, isto é, a criação

destas Unidades de Ensino apenas ocorre em escolas ou agrupamentos de escolas em que se concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática, destinando-se a apoiar os mesmos, independentemente do grau de severidade ou da manifestação de outras perturbações associadas. (DGIDC, 2008). Deste modo, as UEEA constituem um recurso pedagógico especializado das escolas ou dos agrupamentos de escolas e uma resposta educativa específica para alunos com PEA. A organização da resposta educativa para alunos com PEA deve ainda ser determinada de acordo com o seu grau de severidade, o nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, o nível de ensino e idade dos alunos.

Enquanto recurso pedagógico, as UEEA têm os seguintes objectivos:

- Criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas;
- Proporcionar clara e objetivamente a sequência de rotinas, com recurso em suportes visuais;
- Promover situações de ensino individualizado direccionadas para o desenvolvimento da comunicação, da interação e da autonomia (DGIDC, 2008).

Enquanto resposta educativa especializada pode-se mencionar que as UEEA têm como objetivos:

- Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas várias atividades desenvolvidas, nomeadamente, nas áreas curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado através da aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, possibilitem uma melhor organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

- Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (Decreto-Lei n.º 3/2008).

A existência de uma UEEA não corresponde a mais uma turma na escola! Esta constitui antes um recurso pedagógico que visa atender, de forma diferenciada e específica, às necessidades educativas dos alunos com PEA. Desta forma, o ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, do tempo, de materiais e atividades, promove uma organização interna, facilitando os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento (DGIDC, 2008).

O ENSINO ESTRUTURADO

O ensino estruturado é aplicado em Portugal desde 1996, através do modelo Tratamento e Educação de Crianças Austistas e com Perturbações da Comunicação - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), o qual foi desenvolvido nos anos 70 por Eric Schopler e seus colaboradores, na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de investigação que respondessem às necessidades dos seus filhos, os quais tinham autismo.

Este modelo tem como principal objetivo ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de modo a atingir o máximo da autonomia, não só no seio escolar, mas ao longo da vida.

Trata-se de um modelo flexível, que se adequa à maneira de pensar e de aprender das crianças ou jovens com PEA, permitindo ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um, focando-se no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social.

O modelo TEACCH centra-se nas áreas fortes que frequentemente são encontradas nas crianças e jovens com PEA: o processamento visual, a memorização de rotinas funcionais e os interesses especiais. Este modelo visa:

- fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas;
- manter um ambiente calmo e previsível;
- atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;
- promover a autonomia.

O desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem estruturadas possibilitam a minimização de dificuldades de organização e de sequencialização, proporcionando segurança e confiança à criança ou jovem com PEA.

A implementação do ensino estruturado pressupõe a existência de um espaço físico que seja organizado e estruturado, a nível visual, de forma clara e com fronteiras bem definidas. Isto é, o espaço deve ser organizado em áreas bem delimitadas, possibilitando ao aluno com PEA um melhor entendimento do seu meio e a relação com os acontecimentos, bem como compreender facilmente o que se espera que seja realizado em cada área. O espaço existente e as necessidades dos alunos estão na base da estruturação do espaço e na criação das áreas que se considerem necessárias.

Na delimitação de tais áreas podem encontrar-se as seguintes:

- Área de Transição: área que corresponde ao espaço onde estão os horários individuais que orientam as atividades diárias de cada aluno. É nesta área que se encontra o plano de trabalho de cada aluno, o que lhe permite ter uma noção de sequência temporal e facilita a compreensão de ordens verbais, diminuindo os problemas de comportamento. Esta área ajuda o aluno na superação da resistência

à mudança ou as alterações de rotina, facilitando ainda, o desenvolvimento da autonomia;

- Área de Aprender: área que constitui um espaço de ensino individualizado, limpo de estímulos distratores, permitindo o desenvolvimento da atenção e concentração;
- Área de trabalhar: área que corresponde a um espaço onde se pretende que o aluno realize, de forma autónoma, as atividades que foram já adquiridas, consolidando as mesmas. Esta área é uma área individual, pelo que cada aluno deverá ter a sua própria área de trabalhar;
- Área de Reunião: área destinada a desenvolver atividades que promovam a comunicação e a interação social, como por exemplo: ouvir histórias, aprender a escolher, explorar situações, entre outras;
- Área de Trabalhar em Grupo: área onde se dá prioridade ao desenvolvimento de atividades expressivas e jogos de grupo, em que todos os alunos participam, independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interação e de partilha com os seus pares, aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens. O trabalho, nesta área, é desenvolvido em conjunto, podendo estar incluídos alguns colegas da turma;
- Área de Brincar ou de Lazer: área destinada a um espaço onde os alunos podem aprender a relaxar, a fazer curtos momentos de espera, aprender a brincar, trabalhar o jogo simbólico e onde se pode permitir as estereotipias. Nesta área deve existir todo o material alusivo ao espaço como: tapetes, almofadas, brinquedos, sofás, (...). É também o local onde se poderá realizar a *inclusão inversa*, ou seja, os pares podem participar, desenvolvendo atividades lúdicas que, para os alunos com PEA, poderão servir de modelo, para além de que desenvolve a interação, partilha e comunicação;
- Área do Computador: área que pode ser utilizada de forma autónoma, com a presença do adulto ou até em pares. As Tecnologias de Informação e Comunicação são uma tecnologia de apoio que, para

além de servir para desenvolver momentos de partilha, a dar e a esperar a vez, podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, realização de jogos didáticos que desenvolvam a atenção e a motivação (DGIDC, 2008).

No ensino estruturado todas as áreas são importantes e nenhuma deve ser descurada! Através do ensino estruturado, os alunos com PEA devem cumprir o seu horário e o plano de trabalho definido, o qual indica as tarefas que o aluno tem que realizar numa determinada área, sendo que nas áreas do Aprender e Trabalhar está também presente um plano de trabalho relativo às atividades a desenvolver, permitindo ao aluno sequencializar o seu trabalho, com base em princípios funcionais, concretizando a noção de princípio, meio e fim, para além de que lhe possibilita a realização de uma tarefa ou de uma sequência de tarefas.

Em suma, as unidades de ensino estruturado devem ser apetrechadas com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com PEA, introduzindo as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

É da competência da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado, assim como compete também às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado atingir os seguintes objectivos:

- Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

- Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- 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;
- Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos (Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

CAPÍTULO III

Procedimientos Metodológicos

CAPÍTULO III

1. FUNDAMENTAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Ao longo dos anos em que cumpri a atividade de docência, fui-me deparando com alguns dilemas interiores relativos à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, principalmente no período posterior à entrada em vigor do Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que coincidiu com o início desta etapa académica que é o Mestrado em Educação Especial.

O primeiro dilema surge num período de frustração profissional, quando alunos com muitas necessidades educativas especiais deixaram de usufruir de apoio, uma vez que, atendendo às suas características, não possuíam, a nível médico, nenhum indicador de carácter permanente. Certo está que, no que se refere à Atividade e Participação, a funcionalidade desses alunos até poderia ser avaliada como grave, mas na falta de um requisito médico que, de certa forma, justificasse o carácter permanente, não era verificada a sua elegibilidade para usufruírem de apoio por parte da Educação Especial.

Os dilemas foram surgindo e foram sendo discutidos com os vários colegas e sobretudo com a partilha de experiências, considerando-se as resoluções e ultrapassando-se os mesmos como se de obstáculos se tratassem, porque a meta é a escola inclusiva.

No entanto, o fascínio pela Perturbação do Espectro do Autismo e o desenvolvimento da minha atividade profissional, como docente de educação especial, levou a uma necessidade interior de estudo e reflexão sobre a inclusão dos alunos com esta perturbação.

Foram alguns os alunos acompanhados, em diferentes escolas e de diferentes zonas, sendo que alguns pertenciam à mesma escola, mas estavam em diferentes turmas. Todos eles apresentavam características diferenciadas, não só a nível social, pessoal e escolar, sendo todos eles acompanhados pela equipa da Educação Especial, cumprindo desta forma o Programa Educativo Individual que lhe era proposto anualmente.

Em vários momentos foram feitas algumas reflexões, principalmente no final de cada ano letivo, aquando da avaliação de cada aluno e até aquando da

avaliação de desempenho docente. Avaliações escritas, que nem sempre refletem tudo o que foi refletido antes de cada momento.

Por esse motivo, este trabalho manifesta-se na necessidade de – se é que alguém ainda não o fez – colocar questões pertinentes, que podem até colocar em causa a nossa postura como profissionais, mas que nos levem a responder a uma questão única: estaremos, de facto, a promover a inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Algumas dessas questões foram sendo colocadas ao longo da revisão de literatura:

- Os professores preocupam-se com as necessidades dos alunos com PEA?
- A educação, cujo pressuposto é o da igualdade de tratamento e de oportunidades, será efectivamente aplicada a todos os alunos?
- Os recursos da escola são distribuídos tendo em conta as necessidades dos alunos com PEA e a sua inclusão?

Assim, a par com a revisão de literatura, serão apresentados casos anónimos de alunos, o que será feito através da sua descrição a nível de diagnóstico médico e escolar, não esquecendo o seu desenvolvimento biopsicossocial. O trabalho incide na análise dos casos, com vista a obter conclusões relativas ao tema central: Inclusão dos alunos com autismo.

1.1 JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

A Inclusão é fundamental no que respeita às crianças com Autismo, mas esta tem as suas restrições, uma vez que estas crianças carecem de um acompanhamento e supervisão permanentes e as escolas nem sempre têm meios e formação para dar resposta às suas necessidades.

O problema da Inclusão é, sem dúvida, um assunto relevante no domínio do nosso quotidiano, porque para atingir a mesma há a necessidade de preparação constante. No dia-a-dia, surgem atitudes e comportamentos que, por vezes, conduzem à exclusão de crianças diferentes, nomeadamente com PEA. Esta possível exclusão tem reflexos na vida familiar, social e ainda escolar. Afinal, os preconceitos e os estigmas tão arraigados na nossa

sociedade, associados a uma cultura materialista, em que cada vez mais se valoriza o individual em prol do todo, dão origem a situações de discriminação de crianças com necessidades educativas individuais.

Neste sentido, a Inclusão visa, levar o aluno com necessidades educativas especiais – PEA - às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, a par de um melhor entendimento e compreensão das diferenças,

No entanto, após alguns anos, revela-se deveras importante refletir se a inclusão dos alunos com PEA está a ser realizada a nível social mas, principalmente, se a nível escolar está a decorrer ou não o processo inclusivo.

2. APRESENTAÇÃO DOS CASOS

2.1 O ALUNO A

O aluno A. tinha 7 anos e frequentava uma escola do 1º ciclo, na zona do Porto e estava inserido numa turma do 1º ano de escolaridade.

Apresentava um diagnóstico de PEA associado a um défice cognitivo, aparentemente severo, mas não havia muitos dados sobre o aluno. Sabia-se que era filho único de pais agricultores que apenas o matricularam na escola por ser obrigatório.

Este aluno não revelava empatia por nenhum dos colegas de turma, por nenhum dos professores a lecionar na escola e, quando em sala de aula, estava sempre numa tentativa de fuga, ora por baixo das mesas e cadeiras dos colegas, ora levantando-se e correndo até à porta.

Não falava não era emitido qualquer som a não ser quando agarrado para este não fugir da sala ou da escola. Quanto aos momentos de brincadeira, entre os quais o intervalo, ficava a um canto, estático e, apesar do receio da tentativa de fuga por parte do pessoal docente, nunca o fez.

Durante esse ano letivo foi tentado o desenvolvimento da motricidade fina em atividades de iniciação à escrita, havendo sempre uma má aceitação, por parte do aluno, às atividades propostas. Embora este não evidenciasse comportamentos de revolta, simplesmente não fazia nenhum trabalho, mas

gostava dos desenhos dos livros e, por vezes, ficava absorvido a olhar para os mesmos.

No intervalo foram feitas sucessivas tentativas de modo a motivar o aluno para as interações sociais, utilizando algumas brincadeiras. Participou uma ou outra vez, por pequenos períodos de tempo, sempre com o acompanhamento do adulto, a quem respondia com a rigidez do corpo.

No final do ano letivo, pegava no lápis, ainda com dificuldades e garatujava mas, apesar das tentativas e do acompanhamento prestado nas várias atividades, nunca sorriu!

2.2 O ALUNO B

O aluno B. tinha apenas diagnóstico de PEA. Frequentava o pré-escolar na zona de Lisboa e Vale do Tejo, tendo 6 anos de idade e estando em fase de adiantamento escolar.

Apesar de não frequentar uma UEEA, este aluno beneficiava do método TEACCH, aplicado na sala, não no que respeita à delimitação das várias áreas, mas sim a nível de organização, utilizando-se o plano de trabalho como um recurso à organização de cada dia.

Estava presente em todas as atividades desenvolvidas, embora não houvesse uma participação ativa. Contudo, notava-se uma presença maior na audição de histórias e gostava particularmente do computador.

O computador correspondia à sua atividade preferida e, contrariamente ao que seria esperado, não era devido aos jogos! Ainda que os jogos fossem colocados no computador como tentativa de motivar a criança, o seu propósito era apenas “clicar” no rato para poder ouvir aquele “tic tic”, algo que o deixava contente.

Não falava mas evidenciava dificuldades na motricidade fina, o que levava à necessidade de acompanhamento por parte do adulto, mesmo no que se refere a atividades do quotidiano, como por exemplo, pegar num talher para comer.

Já utilizava a casa de banho, mas não conseguia dar indicação dessa necessidade, limitando-se a baixar as calças e a esperar que o acompanhassem, algo que foi mudando ao longo do ano letivo.

Evidenciava um acompanhamento muito grande por parte dos pais, através de atividades que desenvolviam, e mesmo nas terapias complementares, com particular ênfase para a Terapia da Fala. Uma grande parte do acompanhamento era realizado pela mãe, mas o acompanhamento paterno estava a ser inserido gradualmente, uma vez que a criança revelava não ter empatia, por motivos intrínsecos, ao género masculino. O mesmo se passava na escola, não havendo muita aceitação das pessoas se estas fossem homens. Por vezes, eram vividas birras, as quais tinham origem na obsessão pelo computador. Havia dias em que sabia aguardar pela sua vez e partilhava esse momento a pares, mas outros dias havia em que isso não acontecia, revelando uma ansiedade constante. Nesses momentos, apesar de aparentemente ser uma criança calma, auto-agredia-se, mordendo-se de forma constante nas mãos. A força infligida era tal, que, no local onde se mordida, estavam já marcas e havia alguma deformidade se comparativas com uma mão normal.

Ao longo do ano letivo, foi aumentando os seus níveis de participação nas várias atividades, em especial nas atividades de mesa, através da realização de jogos e desenhos. Foram também registados progressos na realização de atividades da vida quotidiana, em especial na utilização dos talheres na hora das refeições e também nas idas à casa de banho que, pese embora o aluno continuasse sem dar indicação dessa necessidade, já pegava na mão do adulto e o levava até ao local como forma de mostrar o que pretendia.

Como era um ano de transição, frequentava a sala do 1º ano de escolaridade por períodos pequenos, os quais foram gradualmente aumentando.

2.3 O ALUNO C

O terceiro caso é o da aluna C. Esta aluna, que na altura frequentava o 4º ano de escolaridade, usufruiu de adiamento escolar no pré-escolar. Ingressou no 1º ciclo e nos primeiros dois anos letivos não frequentou a mesma escola, justificando-se razões logísticas e melhor funcionamento familiar. Estava pela segunda vez a frequentar o 4º ano de escolaridade, mas com idade próxima dos 12 anos.

A aluna C tinha como diagnóstico PEA, associado a um déficit cognitivo, estando integrada numa turma pequena com um ambiente calmo e estruturado, para que pudesse usufruir de um acompanhamento que permitisse garantir uma evolução clínica favorável ao nível das suas competências académicas e psicossociais, devendo ser integrada num ambiente protetor (e estável) e ter uma turma reduzida, com um ambiente personalizado e individualizado. Desta forma, a aluna estava inserida numa turma com número de alunos mais reduzido, por forma a que a professora pudesse dar um acompanhamento mais individualizado, sendo também acompanhada por uma professora de Educação Especial. Esta aluna beneficiava ainda de terapias e durante duas tardes por semana tinha acompanhamento complementar, nomeadamente de psicologia na CERCI.

Quando frequentou pela primeira vez o 4º ano de escolaridade, foi pedido o seu encaminhamento para a CERCI que a acompanhava, uma vez que lá estavam reunidas todas as condições pedagógicas e técnicas para o seu sucesso educativo. Tal pedido não foi aceite pelo Ministério de Educação uma vez que *a resposta educativa para todos os alunos deverá ser facultada pelos estabelecimentos de ensino da rede pública (em regime de inclusão, em Unidades de Ensino Estruturado para Autismo, Unidades de Ensino para Alunos com Multideficiência ou Surdo-Cegueira, em Escolas de Referência para alunos com déficit auditivo ou em Escolas de Referência para alunos cegos ou com baixa visão)...*, tendo sido a aluna encaminhada para a Unidade de Ensino Estruturado mais próxima (a acolher alunos até aos 10 anos), resposta educativa que os pais não aceitaram.

Durante o ano letivo em questão, aluna realizou aprendizagens de forma contínua, a um ritmo lento. Criou laços afetivos, sendo esse o aspeto que a movia, muitas vezes, na realização das tarefas propostas mas apresentava, de forma constante, birras, de oposição/contrariação e impulsividade que constituíam características específicas suas, tendo momentos em que se mostrava agressiva através da sua força física, aspeto que se evidenciava cada vez mais e que poderia estar relacionado com a sua entrada na fase da adolescência. Com o crescimento da aluna, tornou-se importante a necessidade de se incluir a área de educação sexual, para que esta pudesse compreender as suas mudanças físicas, para além de que a mesma devia ser

consciencializada para determinados comportamentos. A aluna progrediu nas suas aquisições a um ritmo próprio, realizando mais tarefas devido a passar mais tempo na escola.

A sua aprendizagem era feita de avanços e recuos e houve momentos em que era possível observar alterações constantes de comportamento, mostrando-se mais impulsiva e agressiva, o que perturbava o bom funcionamento das aulas e também o seu progresso. A alteração do comportamento elevava os níveis de dependência da aluna, associada à dificuldade crescente nos níveis de atenção/concentração, evidenciando que apesar de realizar as tarefas propostas, não estava a realizar a retenção de informação ou mesmo a consolidação dos conhecimentos.

A aluna apresentava uma caligrafia bonita e perceptível. Copiava pequenos textos, mas não sabia ler. Fazia sequencialização de histórias oralmente, apresentando um gosto especial para a oralidade, principalmente no que se refere a conversas de meninas sobre cabelos e moda. Identificava e escrevia o seu nome e a data de nascimento, mas não efetuava a memorização da sua morada. Identificava os números até 50 (nem sempre com sucesso) e conseguia realizar cálculos simples com orientação do adulto.

Nos intervalos observava os colegas, posicionando-se ao lado do adulto com quem estava em constante conversa. Na sala de aula, participava nas várias atividades desenvolvidas, embora necessitasse de acompanhamento por parte do adulto, principalmente no que se refere ao controlo do seu comportamento, uma vez que sozinha apresentava uma tendência para bater nos colegas, tendo frequentemente ataques de riso incontroláveis ou ataques de choro.

No que se refere a atividades de transição de ciclo foram realizadas visitas para que a aluna pudesse ir assistir/frequentar às aulas da disciplina de E.V.T., área forte da aluna e que a aluna gostava imenso, evidenciando bom comportamento e chegando até a modificar o seu comportamento (quando se denotava que estava mais alterada) por ter conhecimento que iria para a outra escola. A aluna gostava de participar nas várias atividades e denotava-se uma identificação com a escola, talvez devido ao seu tamanho, que ia de encontro ao tamanho dos alunos da escola, o qual se distanciava do tamanho dos alunos da escola que frequentava.

Apesar da realização e sucesso das atividades de transição, os pais continuavam com a pretensão de encaminhar a aluna para a CERCI, pedido que foi negado pela sua vez.

2.4 O ALUNO D

O aluno D. frequentou o pré-escolar, onde usufruiu de apoio por parte da Intervenção Precoce, tendo ingressado no 1º ciclo, onde frequentava o 2º ano de escolaridade num agrupamento de escolas da zona do Porto.

Conforme relatórios recebidos, já lhe tinha sido diagnosticado PEA, além de que o aluno apresentava alteração da Compreensão Verbal, Déficit acentuado na Expressão Verbal Oral (oralidade praticamente ausente), Déficit de Atenção, Ausência de Jogo Simbólico, Estereotípias (como, por exemplo, abanar as mãos ou realizar esgares faciais) e muita dificuldade em estabelecer contacto visual, associado a ligeira Perturbação da Hiperactividade e Déficit de Atenção.

Em contexto escolar foi importante a motivação para as atividades relativas à grafomotricidade, assim como à capacidade de memória das atividades, a qual é importante para o ensino da leitura.

O apoio da Família foi muito importante no que se refere à estimulação e estabelecimento de regras simples e organizadas para que ele entendesse que as tinha de cumprir.

Foi utilizado o ensino estruturado para o treino das competências sociais, para o desenvolvimento a nível cognitivo das áreas das expressões e comunicação, da linguagem oral e abordagem à escrita, o que foi realizado de modo contínuo. Em contexto pré-escolar foi utilizado o plano de trabalho e, aquando do seu ingresso na escola, foi utilizado o horário do aluno como plano de trabalho, o qual era seguido também pela turma em que estava inserido. Tais medidas contribuíram para os progressos alcançados pelo aluno e contribuíram para o seu sucesso escolar. Realizou as suas aprendizagens académicas sem apresentar dificuldades e podem referir-se algumas dificuldades reveladas no foro comportamental, o qual foi definido como bastante complicado e difícil. Era um aluno muito teimoso, com dificuldades em

cumprir regras, ficando perturbado quando os seus estímulos não eram correspondidos, apresentando momentos em que gritava por tudo e por nada. Apresentava dificuldades em estabelecer contacto com o outro, em controlar o seu comportamento quando contrariado e em libertar-se de aspetos rotineiros do dia-a-dia.

Com a adaptação à escola, essas atitudes foram diminuindo, havendo um registo progressivo no seu comportamento, embora se deva referir que, durante o tempo em que se encontrava na escola, havia momentos complicados para o aluno, uma vez que o mesmo mostrava ficar transtornado com o barulho que se registava nas horas do intervalo e almoço, assim como nas atividades em contexto de turma que levassem a momentos de maior excitação por parte dos colegas. Ao longo do tempo, houve uma habituação e o próprio aluno inseriu-se, movido pela curiosidade com as brincadeiras simples dos colegas, tais como jogar cartas ou realizar jogo de palavras.

Nas áreas curriculares manifestou, desde sempre, bastantes dificuldades e também um ritmo próprio de trabalho. Por vezes, chegava à escola sem vontade de trabalhar e, por isso, era necessário estimulá-lo, obrigando muitas vezes à presença constante do professor para que realizasse as tarefas. Com o aumento da complexidade dos conteúdos e tendo em conta que o aluno acompanhava a aprendizagem à velocidade dos restantes colegas, a necessidade de motivação tornou-se cada vez mais evidente, bem como a necessidade de reforço educativo.

Este aluno foi acompanhado até ao 4º ano de escolaridade, podendo referir-se que acompanhou sempre os mesmos colegas (mesma turma), os quais foram potenciadores da inclusão, uma vez que inseriam constantemente o aluno nas várias atividades que realizavam. As dificuldades registadas foram sempre as evidenciadas até ao momento da sua transição mas, com o apoio que lhe foi dado, não se verificou a necessidade de adequação das medidas. Até àquele momento, o aluno nunca beneficiou de adequações curriculares e, apesar de beneficiar de adequações no processo de avaliação, nunca realizou testes diferenciados dos seus colegas – também porque o aluno não aceitava os mesmos. No último ano do 1º ciclo verificou-se a necessidade de um apoio mais específico, nomeadamente fora do contexto de sala de aula, de modo a

serem desenvolvidas estratégias diferenciadas nas áreas de português e matemática, assim como o reforço das competências trabalhadas.

No que se refere à transição, o aluno apenas realizou as mesmas atividades que os restantes colegas (de visita e almoço na escola que iria frequentar), escola esta que já conhecia pelo facto dos seus irmãos também a frequentarem.

2.5 O ALUNO E

O aluno E. encontrava-se a frequentar o ensino pré-escolar e havia já sido acompanhado pela equipa de intervenção precoce, num agrupamento de escolas da zona do Porto.

Este aluno era uma criança com diagnóstico de PEA, associado a um défice cognitivo. Apresentava muitas dificuldades, as quais se verificavam nas várias áreas e que se continuavam a evidenciar como limitações significativas na área da atividade e participação, principalmente a nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, que se tornava uma barreira ao seu progresso a nível das interações e realização de atividades. Revelava um desenvolvimento cognitivo deficitário, identificado através das atividades desenvolvidas no pré-escolar e por meio de avaliação psicológica. Era uma criança com alguns problemas a nível de comportamento, muitas das vezes alheada da realidade, recusando-se a cumprir as mesmas regras que os demais colegas. Utilizava a força física perante os outros, incluindo assistentes operacionais e professores, assim como expressões verbais agressivas (por exemplo, proferindo algumas de ameaças).

Com a implementação do apoio individualizado e com a supervisão do adulto, evidenciou, relativamente à participação, um aumento significativo e progressivo de maior controlo do seu comportamento, ainda que, por vezes, continuasse a recusar desenvolver as atividades propostas, surgindo episódios de agressividade. Começou a participar nas brincadeiras dos colegas mesmo nas atividades realizadas no intervalo, embora essa participação tivesse sempre que ser supervisionada pelo facto de a criança, quando contrariada, bater nos demais como forma de resposta, chegando a magoar os colegas devido à sua força excessiva. O seu comportamento foi melhorando

significativamente, muito embora existissem fases de avanço e retrocesso, que com a articulação entre os professores se tornaram menos frequentes, acabando por se resolverem as situações num espaço de tempo cada vez menor.

No que diz respeito às interações, o aluno E apenas veio a construir laços no final do ano letivo, começando então a perceber que tinha que respeitar as vontades do outro, não se impondo com tanta frequência perante os colegas, tendo começado a adquirir competências que são fundamentais e necessárias para o seu progresso/desenvolvimento individual.

O apoio foi sobretudo inserido em contexto de sala de aula, uma vez que a criança demonstrou dificuldades em compreender, reconhecer e identificar as regras necessárias para o desenvolvimento de cada atividade. Para além destes problemas, evidenciava ainda muitas dificuldades a nível da interação social, principalmente do foro comportamental, levando a que o contexto grupo/turma fosse primordial para o seu desenvolvimento. Assim, foram realizadas todas as atividades propostas para o grupo, por forma a que fosse possibilitado ao aluno o seu desenvolvimento nas áreas da autonomia pessoal e social, motor, comunicação e interação social. O apoio fora do contexto grupo/turma decorreu nas atividades de rotina diária, como é o caso da hora do almoço, na qual o aluno revelava falta de regras, desenvolvendo também competências positivas relativamente à higiene, à utilização dos talheres e ao comportamento a ter à mesa.

Este aluno foi acompanhado durante dois anos letivos, sendo que no segundo ano se voltaram a verificar as várias dificuldades iniciais. A interrupção letiva levou a que as regras trabalhadas de forma organizada fossem esquecidas, voltando, inicialmente, a revelar comportamentos inadequados relativamente aos colegas e uma negação quanto às regras já apreendidas anteriormente.

Estas dificuldades facilmente foram adequadas e trabalhadas, pois o aluno foi revelando, progressivamente, a memorização e a organização escolar já antes trabalhada. Foi também muito positivo o crescimento realizado pelos seus pares, na medida em que estes evidenciaram um aumento da compreensão das diferenças entre si.

Um dos aspetos mais complicados foi a mudança de educadora que, apesar de ser já conhecida por parte do aluno, tinha uma forma de trabalhar diferente da educadora anterior. O comportamento da criança evidenciou-se mais controlado, talvez em parte devido ao medo que sentia, o que acabou também por condicionar a sua autonomia relativamente às suas escolhas nomeadamente no desenvolvimento das atividades de rotina diária (por exemplo, ir à casa de banho).

Principalmente durante o 2.º ano de escolaridade, o aluno desenvolveu técnicas de iniciação à leitura e escrita, nomeadamente as respeitantes à motricidade fina e ainda ao traço. Escrevia e identificava o seu primeiro nome, assim como copiava números; já os desenhos eram ainda muito rudimentares, mas vinham a melhorar e a pintura, se realizada autonomamente, era feita utilizando cores muito escuras, apenas revelando interesse pela utilização de outras cores quando acompanhado.

O segundo ano foi também o ano da transição! Esta foi facilitada tendo em conta que o ensino pré-escolar estava inserido no mesmo complexo educativo que o 1º ciclo. No entanto, teve como entrave o comportamento do aluno, que não gostava da disposição da sala, nomeadamente que a mesma fosse preenchida apenas com cadeiras e mesas e tivesse que estar atento a um único professor. Apenas no final do ano letivo é que o aluno se começou a habituar ao espaço e a participar nas atividades propostas.

2.6 O ALUNO F

O aluno F. encontrava-se a frequentar o ensino pré-escolar num dos agrupamentos de escola da zona Centro. De acordo com o relatório médico, apresentava uma Perturbação do desenvolvimento que se enquadra nas Perturbações do Espectro do Autismo.

Inicialmente teve que ser trabalhada a integração/adaptação da criança, uma vez que tinha sido transferida de um outro jardim de infância do agrupamento de escolas que frequentava, por preferência dos pais, passando a ter novos colegas, nova professora e novos intervenientes educativos. Esta adaptação não foi fácil, uma vez que a criança apresentava um comportamento muito específico da sua problemática: não se sentava na manta, tinha tendência para não querer realizar nenhuma das atividades propostas e

quando contrariado chegava a exercer força para demonstrar que não aceitava as regras que lhe estavam a ser impostas. Procedeu-se, assim, ao conhecimento específico do aluno, atendendo às suas características. Afinal, tratava-se de uma criança que tinha muitas dificuldades em falar e em ser percebida pelos adultos, mas também em colaborar nas atividades propostas.

No decorrer desse ano letivo, apesar das dificuldades inerentes à sua problemática, o aluno revelou alteração do seu comportamento e ainda melhoria no seu desempenho no que dizia respeito à atividade e à participação. Tratava-se, afinal, de uma criança com 5 anos de idade, que no início do ano letivo não aceitava as pessoas, as atividades propostas e/ou as regras, sendo que, quando contrariado, acabava por auto-agredir-se e/ou agredir os outros ainda que o fizesse sem qualquer intenção, acrescentando a isso as suas dificuldades a nível da comunicação.

O apoio pedagógico personalizado e a intervenção terapêutica nas valências de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, a par do acompanhamento constante por parte da assistente operacional, revelaram-se medidas educativas adequadas e fundamentais para o aluno, uma vez que este adquiriu e desenvolveu novas competências, melhorou a sua atividade e a sua participação, sendo de destacar a sua integração no seio do grupo/turma. Revelou necessidade de apoio para iniciar, manter e concluir as tarefas/atividades e as mesmas não podiam ocorrer num período muito longo de tempo pois, caso fossem mais demoradas, o aluno perdia o interesse as mesmas e *deambulava* pela sala.

Relativamente à comunicação, foram percebidas as suas dificuldades em falar, não conseguindo exprimir-se de forma perceptível a todos. No entanto, esta foi também uma das áreas em que as evoluções foram muito significativas, uma vez que se percebeu que a criança começava já a compreender quando falavam para ela e, sobretudo, a compreender a mensagem que lhe era transmitida. Este ponto era muito observado quando a criança era contrariada e se manifestava através de sons impercetíveis. Apesar das melhorias não conseguia conversar, apenas dizia algumas palavras e/ou pequenas frases, muitas delas sem contexto, sendo que começou a repetir expressões que foi aprendendo. Na intervenção terapêutica na valência de Terapia da Fala foram trabalhadas competências comunicativas verbais e não-

verbais, por forma a que pudesse alcançar maior funcionalidade e adquirir as competências comunicativas e linguísticas em atraso. Começou a manifestar a intenção do querer através do vocábulo “dá” e já expressava o “sim/não”, maioritariamente de forma contextualizada, enriquecendo gradualmente o seu vocabulário e evidenciando capacidade de nomear/identificar conceitos de diferentes categorias, como sejam animais, alimentos, brinquedos, instrumentos musicais, marcas. De destacar também que gostava muito de música, cantarolando ao longo do dia, nomeadamente música estrangeira, sendo que este aspeto foi apenas percecionado mais tarde, aquando da melhoria a nível da linguagem.

Relativamente à motricidade global, a criança conseguia deitar-se, agachar-se, ajoelhar-se e mudar o centro de gravidade do corpo. Revelava um excelente equilíbrio, capacidade que usava para “trepas” e se posicionar, como por exemplo, nos armários. Conseguia manter a posição do corpo, não revelava dificuldades nas auto transferências. No entanto, apresentava um défice a nível postural, uma vez que caminhava, constantemente, em bicos de pés, mas quando chamado à atenção, corrigia a sua postura por um pequeno período de tempo (breves segundos). Na motricidade fina, eram mais evidentes as dificuldades que apresentava, como era o caso da realização de determinadas atividades – pintura, picotado e colagens – e apresentava dificuldades em realizar a tríade, ainda agarrando o lápis através de preensão palmar.

De destacar que nestas atividades o aluno tinha dificuldades acrescidas devido às suas limitações a nível da coordenação olho-mão, o que dificultava o seu desempenho nas várias atividades da vida diária, em actividades como pegar, transportar ou pousar objetos, como era o caso, por exemplo, da sua lancheira. As dificuldades a nível da motricidade fina influenciavam também as atividades relacionadas com a utilização da cantina, ou seja, a hora de almoço. Esta hora correspondia a uma das adaptações mais difíceis do aluno, uma vez que sendo um espaço propício a mais barulho, revelava níveis de agitação muito superiores. Também devido à alteração das suas rotinas – até então almoçava sempre em casa – não aceitava comer o que lhe era apresentado. Como alternativa, em determinados dias, através do estudo da ementa semanal por parte dos pais, a criança comia as refeições trazidas de casa,

muito embora rejeitasse a sopa que era confeccionada na escola, à exceção dos dias em que era canja.

No entanto, devido às dificuldades em pegar nos objetos, comia com as mãos, tendo sido realizado um controlo deste comportamento através da inserção dos talheres nas suas refeições. Com o tempo, já utilizava o garfo para picar e a colher para pegar os alimentos mais difíceis de controlar com o garfo. Eram também notórias as dificuldades de coordenação, assim como a dificuldade em prender convenientemente os alimentos, sendo um gesto que necessitava de orientação constante.

Revelava algumas dificuldades em vestir-se e calçar-se, colaborando com agrado e satisfação na realização destas atividades, apesar de não as conseguir desenvolver sozinho, embora se consegue despir com relativa rapidez. Compreendia a necessidade de lavar as mãos, principalmente em momentos específicos como antes das refeições. Inicialmente e quando tinha que realizar esta atividade, barafustava e não aceitava que lhe fossem colocadas as “mangas para trás”, algo que com o decorrer do tempo não se modificou muito, mas que passou a aceitar e também a esperar que a tarefa terminasse. Conseguia limpar as mãos com orientação e, no final do ano lectivo, já colocava o papel no caixote do lixo. Ainda não controlava o esfíncter e, ao longo do ano lectivo, foram realizadas algumas tentativas para que deixasse a fralda, algo que apenas teve algumas melhorias no final do ano lectivo, sendo que, apesar de não indicar quando tinha necessidade, vinha a desenvolver as competências inerentes a tal processo, com vista a conseguir realizá-lo sozinho.

Nas interações interpessoais básicas, apesar de inicialmente reagir ao comportamento dos seus pares, rejeitando muitas vezes o relacionamento/brincadeiras que os mesmos pretendiam consigo, gradualmente foi-se verificando uma aceitação progressiva, sendo que muitas vezes já se envolvia nas brincadeiras, ainda que não por períodos alargados de tempo. A sua tendência era relacionar-se mais com adultos do que com os seus pares, pese embora não o fizesse com todos os que eram intervenientes na comunidade educativa, já que procurava sistematicamente a assistente operacional como apoio, a qual o acarinhava/afagava, conseguindo também que acalmasse nas situações em que revelava mais resistência.

Ao longo do ano, foi-se revelando uma criança carinhosa e foi compreendendo as regras e o modo de funcionamento da sala, apesar de não participar nas atividades realizadas na mesma, procurando o refúgio da assistente operacional ou então acabando por adormecer no espaço “casinha”. Frequentemente, encontrava-se a caminhar pela escola ou na biblioteca da mesma a folhear livros, acompanhado da assistente operacional e nas atividades a nível de escola, apesar de presente, rejeitava participar, deitando-se constantemente no chão, protestando ou então, ainda na mesma posição, à espera que a atividade acabasse, cantarolando as suas músicas num estado “distante”.

No ano letivo seguinte, numa visita à escola, verificou-se que relativamente ao comportamento e competências a desenvolver, era evidente o mesmo comportamento, continuando a ser frequente a saída do aluno para “passear” pela escola ou ir até à biblioteca.

2.7 O ALUNO G

O aluno G, a frequentar o 4º ano de escolaridade num agrupamento de escola da zona do Porto, apresentava incapacidade comportamental associada a Hiperatividade com Deficit de Atenção, Perturbação Específica da aquisição da Linguagem e défice cognitivo.

A nível pedagógico estava inserido numa Unidade de Apoio à Multideficiência, uma vez que já havia sido transferido de várias escolas devido ao seu comportamento. Esta unidade era apoiada por uma docente de educação especial e por uma assistente operacional da parte da manhã, incluindo almoço, além de profissionais homólogos da parte da tarde, inclusive nas atividades de enriquecimento curricular.

Quanto ao aluno, apresentava bons níveis de desempenho nas atividades de vida diária, colaborando em tudo, mas sempre com a necessidade de supervisão e alguma ajuda do adulto. Era capaz de calçar e descalçar-se, necessitando de orientação para a lateralidade dos pés e para despir e vestir a roupa. Todavia, o início da tarefa tinha sempre que ser feito pelo adulto e o aluno, posteriormente, conseguia completar a tarefa (por exemplo, era necessário colocar a camisola nas mãos do aluno com a correta

orientação, passando ele a vestir-se a partir daí). Apresentava comportamentos disruptivos e imprevisíveis, tais como: berrar, atirar objetos pelo ar e dar pontapés.

Usava fralda, em forma de cueca, mas apenas por precaução, uma vez que já conseguia pedir para ir à casa de banho e fazer as suas necessidades sozinho. Necessitava de supervisão do adulto nas várias atividades do seu dia a dia. Sentia-se motivado para ir para a escola, onde já tinha muitos amigos, gostando de estar com eles no recreio, mas o único contato que tinha com os colegas era no recreio e biblioteca.

No entanto, apresentava dificuldades, mas conseguia executar puzzles e jogos de identificação, além de que gostava de fazer trabalhos de colagem, pintura, enfiamentos e construção de torres com legos ou blocos, mas não conseguia lidar com o stress ou outras exigências psicológicas, apresentando os comportamentos disruptivos já mencionados, o que não lhe permitia ter autonomia na sala da Unidade e frequentar a sala de aula do 1º ciclo, assim como participar nas atividades realizadas em contexto de grupo/turma.

Desenvolvia uma grande diversidade de atividades de forma autónoma, realizando-as sempre de forma sistemática e regular, procurando os seus pares para obter reforço da sua performance. Nas atividades partilhadas ou quando as regras das atividades eram ligeiramente modificadas, desorganizava-se facilmente e a sua *performance* e tempo de permanência na tarefa diminuía significativamente. Em sala, escolhia as atividades a desenvolver mas, quando contrariado, evidenciava os comportamentos disruptivos já referidos, chegando até a atirar com as mesas, sem qualquer consciência dos seus atos. Ao longo do tempo inseriram-se atividades e modificaram-se as atividades rotineiras, por forma a promover o desenvolvimento do aluno. Inicialmente, quando se apercebia da alteração, revoltava-se, mas evidenciou progressivamente uma tentativa de controlo de comportamento, o qual era, posteriormente, espoletado aquando da hora de almoço, acabando por atirar com o prato ou copo. Devido ao seu comportamento e ao facto da cantina acolher muitos alunos, levando a que fosse um local muito barulhento, o seu almoço iniciava-se meia hora mais cedo que os restantes alunos.

Apresentava intencionalidade comunicativa, embora apenas conseguisse produzir sons, privilegiando como parceiros comunicativos os adultos comparativamente aos pares, efetuando-o de forma espontânea e por intermédio de canais não verbais, nomeadamente através da expressão facial, manipulação corporal, contacto ocular (atenção conjunta), vocalizações (chamadas de atenção) e gestos de uso comum, necessitando que o adulto fosse o suporte da sua comunicação.

O seu leque de interesses era restrito, sendo a sua iniciativa comunicativa reduzida. As funções comunicativas que satisfazia eram, essencialmente, pedidos de ação (quando não conseguia fazer uma atividade sozinho, ex.: abrir a lancheira ou para pedir para cantar), pedidos de rotina social (para que o outro continue uma atividade do seu agrado ex.: abraços), protesto (para interromper a atividade por intermédio de comportamento desajustados) e exibição (para obter a atenção sobre si por intermédio de comportamentos desajustados).

Tinha uma rotina diária que consistia em chegar à escola, sentar-se a um canto, pedir para colocarem um CD de música a tocar, executar puzzles, jogos de memória e outros jogos de mesa, lanchar e almoçar, rotina esta que não gostava de quebrar.

Tal rotina levava a que ouvisse, durante todo o dia, o mesmo CD de música e, quando por qualquer motivo o lanche era alterado, manifestava os comportamentos disruptivos. Gradualmente, tentou mudar-se o CD, realizando-se a habituação às mudanças. Também em casa, apresentava também uma rotina sistemática.

O aluno tinha já 12 anos de idade e deveria transitar para o 2º ciclo, sendo que durante esse ano letivo, se iniciaram as atividades de transição. Nestas atividades, o aluno frequentou a Unidade de Apoio à Multideficiência do mesmo agrupamento de escolas do nível de ensino pretendido, deslocando-se por entre os vários espaços escolares, nomeadamente o bar da escola. Nestas atividades, o comportamento do aluno superou a expectativa pela positiva, aceitando a alteração das rotinas e mostrando um gosto pela ocorrência das mesmas, até porque era já um aluno com determinada idade, o que se refletia no seu aspeto físico, identificando-se com os alunos que frequentavam a referida escola.

2.8 O ALUNO H

O aluno H ingressou no ensino pré-escolar, onde durante os primeiros dois anos apenas frequentava o período da manhã, tornando-se mais assíduo apenas no último ano previsto de ensino pré-escolar, mas frequentando sempre o mesmo agrupamento de escolas da zona centro.

Desde o seu ingresso no jardim de infância, o aluno manifestou várias dificuldades, sendo caracterizado como uma criança pouco faladora e muito repetitiva nos seus interesses e padrão de fala, mostrando dificuldades na exploração das diferentes atividades, tanto em contexto de sala de aula como fora do contexto de sala de aula.

No dia a dia, para que o aluno entrasse na sala, era necessário que a educadora o fosse buscar à entrada pois, caso contrário, permanecia “parada” por tempo indeterminado, revelando alguma apatia. Na exploração das atividades, houve a necessidade de acompanhamento constante, demorando bastante tempo na realização das mesmas, dispersando-se rapidamente e caso não houvesse acompanhamento, não terminava qualquer uma das atividades propostas. Muitas das vezes, aquando da realização das atividades, mantinha um discurso pouco coerente, muito repetitivo, abordando interesses que o mesmo criava mentalmente (por exemplo, falando de monstros, robots e animais gigantes, entre outros). Quando se encontrava nesta situação, não se concentrava na atividade e havia a necessidade de insistir com o aluno para que a atividade fosse retomada, o que nem sempre era feito com sucesso. Nas atividades livres, brincava sozinho, mas muitas das vezes necessita de orientação para escolher a atividade pretendida. Após escolhê-la, acabava posteriormente por não a realizar, manifestando “revolta” porque não realizar a atividade pretendida e gritando quando era contrariado.

Revelava dificuldade em lidar com o seu comportamento quando tal implicava contextos diferentes do comum e dava muita importância a rituais, como cumprimentar e tomar banho. As suas atividades de preferência eram legos e puzzles, não gostando de pintura e tendo muita dificuldade em manter-se quieto, sendo necessário manter contacto ocular para chamadas de atenção. A nível da linguagem evoluiu consideravelmente, mas realizava

ecolalias de forma frequente, repetindo sempre duas a três vezes a mesma coisa.

No decurso desse ano letivo não havia ainda um diagnóstico preciso. No entanto, e tendo em conta as várias dificuldades, foi possível verificar que a criança demonstrava dificuldade persistentes na comunicação e interação social, revelando padrões restritos e repetitivos de comportamentos e atividades, os quais limitavam ou prejudicavam o seu funcionamento diário. Face às dificuldades que apresentava, a criança foi encaminhada para realizar uma Consulta de Desenvolvimento no Centro Hospitalar da área de residência, da qual resultou um diagnóstico de alterações de comportamento e, mais tarde PEA e perturbação da fala e da linguagem.

Na avaliação pedagógica revelou capacidades e competências, mas não conseguiu completar as atividades, inerentes a alguns domínios como o linguístico, revelando baixa tolerância à frustração e elevado desinteresse por atividades que não se restringem aos seus próprios interesses, os quais eram, muitas vezes, restritos. Quando isso acontecia, manifestava ecolalias imediatas, tais como “não sei”/”bem dito” e irritabilidade/agressividade.

Tratava-se de uma criança com dificuldade em interagir em contexto de grupo, sendo que preferencialmente se ligava ao adulto, apesar de estar bem integrado no grupo/turma. Não parava quieto e apenas se sentava com a insistência do adulto, estando maior parte das vezes de pé ou com um pé em cima da cadeira. Com a presença do adulto e várias chamadas de atenção, o aluno aumentou o seu tempo sentado na cadeira e na realização de atividades. Na conversação sobre qualquer assunto era necessário insistir-se várias vezes na pergunta, destacando-se que, mesmo assim, nem sempre surgia a resposta ao que lhe era perguntado. Em jogo, necessitava de motivação por parte do adulto e passava uma boa parte do tempo com discurso desadequado ao momento, apesar de correto. No desenvolvimento do jogo surgiam ecolalias constantes como “achas que eu consigo”, “não consigo fazer”, “não sei”. Na interação com os pares se não compreendia o contexto do que era dito, entrando em conflito e mostrando alguma agressividade, havendo dificuldade em retomar a atividade que entretanto estava a decorrer. Na realização de trabalhos como pintura e/ou desenho demorava muito tempo, não mostrando

grande interesse pela atividade; porém, quando pintava, o resultado era positivo e evidenciava um gosto especial.

Esta criança foi acompanhada apenas numa fase final do ensino pré-escolar, sendo que, apesar das dificuldades que foram sendo evidenciadas, não estava a ser apoiada por parte da Educação Especial devido à falta de diagnóstico. Apenas no final do ano letivo, com a referenciação e com o diagnóstico de PEA, é que a criança veio a ficar abrangida pelo Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Tendo em conta esses fatores, o aluno não realizou momentos de transição de ciclo, a não ser uma visita à sala do 1º ciclo, juntamente com os seus colegas de grupo. No que concerne a apoios, apenas beneficiou de terapias externas, como a Terapia da Fala.

2.9 O ALUNO I

A aluna I foi diagnosticada com PEA, associado a hiperatividade com défice de atenção grave e défice cognitivo, sendo acompanhada pela Unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo.

Esta aluna frequentava o 3º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas da zona centro, o qual possuía uma unidade de referência para alunos com PEA.

A aluna mostrou-se muito expressiva, falava muito e revelava muito interesse por todas as conversas, nomeadamente as conversas entre adultos. Apesar da dificuldade em articular alguns sons (como o /c/) expressava muito bem as suas ideias, as quais eram perceptíveis. Contudo, o seu discurso nem sempre tinha sentido. Nas instruções, tinha necessidade de as repetir constantemente e, embora as conseguisse mencionar, não realizava as atividades tendo em consideração as mesmas, tendo em diversas vezes revelado ecolalias constantes.

A nível escolar, revelava graves dificuldades na execução das tarefas que lhe eram propostas, também pelo facto de não focalizar a sua atenção. Identificava e escrevia o seu primeiro nome, em letra maiúscula e de imprensa, além de algumas palavras, as quais apenas conseguia copiar se orientada pelo adulto, tanto no caderno como no computador. De referir que devido às dificuldades inerentes ao reconhecimento da lateralidade, nem sempre

colocava as letras na posição correta, para além de que, caso se distraísse com algo, não conseguia continuar o que iniciou, voltando a repetir novamente todos os passos mas sem corrigir os anteriores.

Escrevia e compreendia os números até 5, identificando e escrevendo, por vezes com erros, os números até 10. Já enumerava contagens até 20, mas nem sempre com o resultado esperado. Tendencialmente, trocava o 3 pelo 2 e vice-versa. Uma das suas áreas fortes era a pintura com lápis de cor, no entanto, tinha que estar concentrada na atividade.

No que se refere à sua autonomia (higiene, alimentação e segurança) tinha sempre que ser alvo da atenção e colaboração de um adulto.

Realizava sequências relacionadas com as atividades propostas, embora nem sempre de forma correta. Utilizava os espaços escolares, nomeadamente a casa de banho e cantina, mas era sempre necessária a supervisão por parte do adulto. Nas atividades de vida diária facilmente se esquecia de determinados passos e, quando estava na cantina, saía a correr a qualquer momento, ainda que não tivesse terminado a refeição.

Memorizava facilmente músicas trabalhadas e gostava imenso de dançar, embora não desenvolvesse nenhum passo em concreto.

A sua interação com as crianças e adultos era indiscriminada, não distinguindo entre o estranho e o familiar e não seguindo os padrões de conduta próprios da sua faixa etária, necessitando sempre de uma supervisão/modelação do adulto em todos os contextos sociais. Apresentava, por vezes, comportamentos inadequados, em forma de birra, deitando-se no chão ou por baixo das mesas, gritando e usando um tom de voz rude, que não era o seu. Era uma aluna com muita força e, nesses momentos, era difícil controlá-la. Com os seus pares, foram muitas as vezes em que utilizou a sua força, sobretudo durante as brincadeiras mas sem noção de que podia magoar. Por norma, como corria, também não conseguia ter a perceção do risco de que podia cair, chegando a magoar-se, apesar da supervisão, pelo facto de ser muito rápida e imprevisível. Ainda relativamente ao perigo, como era muito conversadora, não diferenciava entre o estranho e o conhecido, interagindo com qualquer pessoa, mesmo sem que esta lhe dirigisse palavra/atenção.

Frequentava a UEEA, realizando idas diárias à turma, embora não o pudesse fazer autonomamente devido ao comportamento apresentado. A aluna

participava nas atividades da sala, da turma e da escola, embora na sua participação fosse obrigatória a presença de um adulto.

A UEEA funcionava de acordo com as Normas Orientadoras para Unidades de Ensino Estruturado com Perturbações do Espectro do Autismo, apoiada por uma docente de educação especial e uma assistente operacional não afeta à unidade. No desenvolvimento das atividades era utilizado o horário individual dos alunos, seguindo cada um o seu plano de trabalho. O desenvolvimento das atividades seguindo este método verificou-se como uma mais valia no processo de ensino aprendizagem da aluna.

2.10 O ALUNO J

O aluno J tinha como diagnóstico uma PEA, associada a surdez unilateral e défice cognitivo sendo acompanhado pela Unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo.

Este aluno encontrava-se a frequentar o 4º ano de escolaridade, estando inserido numa UEEA num agrupamento de escolas de referência para alunos com PEA da zona centro.

Tendo em conta a faixa etária do aluno, foi possível verificar que o mesmo apresentava, na avaliação das aprendizagens básicas, dificuldades moderadas e graves. O tempo a realizar uma tarefa era demasiado curto, sendo que as mesmas eram, quase sempre, interrompidas pelo facto do aluno procurar obter satisfação tendo em consideração as suas obsessões: desenhos ou construção de máquinas como as de ar condicionado, de corte (motosserra), ventoinhas, entre outras. Por este motivo necessitava de orientação visual e condução física parcial constantes, realizada por parte do adulto, para concretizar atividades escolares. Dentro e fora da sala de aula, o perfil de funcionalidade do aluno implicava uma supervisão permanente por parte de um adulto.

Revelava, assim, dificuldades graves em concentrar a atenção e dirigir a mesma, sendo esta a base para as dificuldades em adquirir competências e novos conhecimentos. Quando motivado, e com supervisão, lia, escrevia – em letra de imprensa – utilizando sempre as maiúsculas, bem como era capaz de realizar cálculos.

Não conseguia realizar as tarefas sem orientação, nomeadamente as relacionadas à sua rotina diária (higiene), embora identificasse as suas necessidades e soubesse utilizar, autonomamente, a casa de banho. Não conseguia também gerir o seu comportamento, não aceitando quando era contrariado, assim como não aceitava o seu plano de trabalho, principalmente quando este não lhe possibilitava o acesso aos seus temas de obsessão. Nestas ocasiões, evidenciava revolta, atirava-se para o chão, tentava bater com a cabeça na parede e auto agredia-se, mordendo-se.

Conseguia expressar os seus desejos oralmente, embora gostasse de escrever os mesmos em forma de pedido e/ou recado. No que se refere aos relacionamentos, evidenciava comportamentos obsessivos nas interações sociais, como o bater constantemente com os pés e o correr. Ao longo do tempo, embora estes comportamentos continuassem, verificou-se a procura dos pares. Por norma, o aluno dirigia-se ao adulto com a intenção de obter ajuda, por forma a conseguir levar a cabo a sua necessidade de satisfação obsessiva.

Frequentava a UEEA, realizando idas diárias à turma, embora não o pudesse fazer autonomamente devido ao comportamento apresentado. Participava nas atividades desenvolvidas na sala, na turma e na escola, embora fosse sempre necessário o acompanhamento e orientação constantes por parte do adulto.

A UEEA funcionava de acordo com as Normas Orientadoras para Unidades de Ensino Estruturado com Perturbações do Espectro do Autismo, apoiada por uma docente de educação especial e uma assistente operacional não afeta à unidade. No desenvolvimento das atividades era utilizado o horário individual dos alunos, seguindo cada um o seu plano de trabalho. O desenvolvimento das atividades seguindo este método verificou-se como uma mais valia no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Como estava em ano de transição foram realizadas algumas atividades para o efeito, com idas à nova escola, utilizando e conhecendo os vários espaços escolares. Esta foi uma atividade apreciada pelo aluno, que facilmente começou a identificar aquela como a sua escola.

2.11 O ALUNO K

O aluno K frequentava o 1º ano de escolaridade num agrupamento de escolas da zona Centro, sendo esta uma escola de referência para alunos com PEA.

Inicialmente o seu ingresso no 1º ciclo foi difícil, visto o aluno apresentar comportamentos disruptivos, além de uma recusa constante no que se refere à realização das atividades propostas e ainda em querer frequentar a escola.

Evidenciava comportamentos de revolta, chegando até a ser agressivo. Contudo, através de acompanhamento, estes comportamentos foram sendo ajustados e o aluno começou a revelar interesse nas áreas curriculares, passando a obter resultados muito positivos, em particular no que se refere ao cálculo mental.

No entanto, houve alturas em que a fase inicial relativa ao comportamento se evidenciava da pior forma, o que levou à necessidade de, esporadicamente, modificar a intervenção. Isto é, nessas alturas, era dado apoio fora do contexto de sala de aula, algumas vezes na UEEA, sobretudo na área do Aprender.

A nível curricular, o aluno revelou desde sempre capacidades, não sendo necessário fazer qualquer adequação ao currículo. Porém, revelava total desinteresse pelas áreas de expressões pelo que, aquando da realização das mesmas, eram apresentados índices de frustração e de mau comportamento.

A par com o desinteresse relativo às expressões, outra das áreas deficitárias do aluno situava-se a nível das interações sociais. Com os adultos, quando contrariado, eram evidentes as birras, transformando-se num aluno “frio”, com uma postura corporal muito rígida. Nas brincadeiras com os seus pares, não conseguia seguir as regras dos jogos e, não aceitando as mesmas, usava a agressividade como forma de resposta. Na maior parte das vezes, brincava “consigo próprio”, correndo e rodando o corpo, além de mostrar ter uma obsessão por atirar objetos.

Ao longo do ano letivo, foi evidente o seu progresso a vários níveis, aumentando o nível de participação nas várias áreas, mesmo aquelas para as quais inicialmente não mostrava qualquer interesse. Os colegas, apesar da idade, mostravam atitudes de companheirismo e compreensão.

3. BREVE ANÁLISE DOS DADOS

Foram descritas, de forma sucinta, as situações escolares relativas à inclusão de alunos com PEA. Dos onze casos descritos, nove são relativos a alunos do género masculino e dois a alunos do género feminino, o que se mostra relevante, tendo em conta que está de acordo com a prevalência da perturbação em termos de género.

Destes onze alunos, quatro frequentavam o ensino pré-escolar e seis frequentavam o 1º ciclo. Do total, três alunos estavam inseridos em Unidades de Ensino ou Apoio e seis estavam em processo de transição de ciclo, sendo que alguns destes estavam inseridos nas turmas a que pertenciam.

Todos estes alunos estavam inseridos em escolas de ensino regular e, à exceção de um aluno, eram apoiados por parte da Educação Especial, sendo também esta a exceção ao desenvolvimento de atividades de transição de ciclo.

Em todos os casos, foram igualmente verificados progressos, sendo que estes foram mais evidentes nuns casos do que noutros. No entanto, apesar da problemática em causa ser a mesma, as características de cada aluno eram diferentes, levando à necessidade de adequação pedagógica, tendo em conta as possíveis respostas educativas.

CONCLUSÕES

No desenvolvimento deste trabalho, não importou, de forma significativa, o estudo das estratégias ou modelos utilizados como ensino ou mesmo inclusão do aluno. Este trabalho, pretendeu refletir sobre algumas experiências vividas e, através delas, concluir se há ou não inclusão dos alunos com PEA nas escolas.

Assim, antes de apresentar qualquer conclusão relativa ao trabalho, penso ser importante refletir sobre a frequência dos alunos em Unidades de Apoio à Multideficiência ou Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Da experiência profissional e das observações realizadas nas três unidades em que tive o prazer de trabalhar e de estar, tive por experiência que nem sempre os valores da inclusão são atingidos. De forma mais explícita, devo mencionar que numa das unidades não eram apenas os alunos que eram *esquecidos*, tendo sentido que até os professores daquela unidade eram *persona non grata*.

Os alunos raramente frequentavam aulas na turma, raras vezes participavam em atividades da própria turma e, em períodos em que todas as turmas saíam à comunidade para visitas de estudo, havia a exceção dos alunos que frequentavam essa sala. Houve a tomada de consciência de que mesmo os professores da unidade não chegavam sequer a ter o conhecimento das datas ou das atividades a realizar, não porque não houvesse contacto com os restantes docentes mas, e considero que seja um “talvez”, havia a suposição de que os mesmos não poderiam participar nas atividades devido ao comportamento que apresentavam.

Claro está que, aquando dessa tomada de consciência, tentei tratar de tudo para que, nos casos em que os alunos da Unidade pudessem participar, o fizessem. Contudo, a participação ou a saída de alunos com necessidades educativas especiais que necessitem de acompanhamento é sempre algo complicado, uma vez que tem que haver um docente ou um assistente operacional para realizar esse acompanhamento, o que nem sempre é possível, seja por escassez de professores, seja por escassez das próprias assistentes operacionais. É certo que estas questões nunca são colocadas nas

atas ou mesmo relatórios pois, em bom rigor, são situações que colocam em causa não só os profissionais como a própria escola.

Ainda assim, na partilha de ideias entre colegas, é importante que sejam feitos estes *desabaços*. É importante que seja evidenciado o descontentamento, porque só assim é que se pode melhorar.

Foi partindo dessa experiência que repensei estas salas e que surgiu um dos dilemas evocados na apresentação deste trabalho: estamos a promover a inclusão?

Naquele caso em particular, a resposta foi *Não*. Não se realiza a inclusão porque, aparte as atividades desenvolvidas na respetiva sala, os alunos raramente participam nas restantes atividades. De certa forma, pode considerar-se que há segregação, sendo esta realizada no próprio edifício, em que o único momento de inclusão acontece aquando da hora do intervalo, altura em que os colegas acabam por convidar ou participar em pequenas brincadeiras com os alunos que apresentam PEA. Deve considerar-se que não é apenas porque os alunos pertencem a determinada comunidade educativa que se podem considerar incluídos. Afinal, na inclusão, a participação é um aspeto primordial!

Felizmente não foi experiência única, uma vez que no mesmo agrupamento de escolas, numa outra unidade, a realidade era bem diferente, havendo um convite à participação.

A última experiência foi igualmente positiva! Os alunos frequentavam as salas de aula da sua turma, em horário específico e em atividades que fossem apelativas para os mesmos e se enquadrassem no seu perfil de funcionalidade. Nas atividades desenvolvidas a nível de escola todos os alunos, sem exceção, participavam, independentemente do seu comportamento, muito embora houvesse a necessidade de acompanhamento constante da parte do professor ou da assistente operacional, tendo em conta as características dos alunos.

Deste modo, no que é relativo à frequência dos alunos nestas unidades e de um modo geral, está a ser realizada a inclusão. No entanto, é importante referir que este conceito depende não apenas dos professores e das assistentes das unidades, mas também da comunidade educativa que a envolve. A inclusão é o resultado de um trabalho desenvolvido em equipa e

que, não funcionando um dos fatores, o resultado obtido não é o reflexo do conceito de escola inclusiva.

Relativamente aos alunos que acompanham o seu grupo/turma, não há muito a referir. Todos os alunos evidenciam o sentimento de pertença e de cumplicidade, mesmos os que frequentavam a UEEA. É certo que a adaptação corresponde a um momento mais complicado, mas o conhecimento do outro e o respeito pela diferença integram um momento de adaptação social muito importante na inclusão.

De todos os alunos observados, apenas um – o aluno F - era retirado frequentemente da sala. Mas “frequentar” não é o mesmo que “participar” e a inclusão impõe que haja a participação.

Todos os outros são casos de participação ativa nas várias atividades, ainda que alguns alunos apresentassem comportamentos (por vezes, inadequados), o que revela que nas comunidades educativas em que os alunos são aceites, os mesmos aprendem responsabilidades pessoais e sociais, bem como conhecimentos e competências que os ajudam a viver e a funcionar em sociedade. E isso é uma sociedade inclusiva!

No que se refere à parte académica, deve referir-se que existia a diferenciação curricular e, à exceção dos alunos D e L e dos alunos a frequentar o ensino pré-escolar (alunos B, E, F e H), os restantes tinham como medida educativa o Currículo Específico Individual (C.E.I.), pelo que as atividades e a avaliação das mesmas eram adequadas ao seu perfil de funcionalidade, tendo em conta as características e necessidades educativas de cada um.

Apesar dos dados indicarem uma maior prevalência de alunos com CEI, os mesmos não podem ser conclusivos, uma vez que não está a ser estudada a realidade desses números em cada escola. Isto porque, no caso dos alunos as escolas de referência para alunos com PEA, o número de alunos é muito superior ao apresentado e, na maior parte dos casos, estão a ser inseridos na turma e não frequentam a UEEA. Por exemplo, dois dos alunos a frequentar a UEEA usufruíam dessa medida, numa escola com o total seis alunos com PEA. Nas restantes escolas, os dados referem-se a casos únicos de alunos que frequentam essas escolas, sendo que duas das crianças descritas estavam a

frequentar o ensino pré-escolar e pertenciam ao mesmo agrupamento de escolas, pese embora não estivessem inseridas na mesma escola.

Sobre estes aspetos importa mencionar que, sendo todos seres humanos, nem sempre as situações decorrem como esperado. Existem momentos em que há desacordo, existem momentos de discussão de resoluções, de partilha, de reflexões, mas existe inclusão se todos trabalharmos para esse propósito, tentando sempre responder às situações por forma a promover os valores que a inclusão tem implícita, nomeadamente, o “aprender felizes”.

Tudo só é 100% possível, se você tentar 100%!
Ana Brito

Desta forma, pode aferir-se que, contrariamente à ideia inicial, a inclusão está a ser implementada e no que diz respeito aos alunos com PEA – com particular destaque para os que frequentam a UEEA – deve reforçar-se o lado positivo da inclusão.

Porém, é importante referir que a inclusão que tem vindo a ser implementada não respeita a ideia de uma escola local. Os alunos que frequentam a UEEA, que se enquadram na especificidade dessa resposta educativa, não frequentam a escola local, a sua escola do bairro, a mesma escola que os vizinhos, como mencionado nos vários documentos produzidos pela UNESCO. São poucos os alunos com PEA que frequentam a escola da sua área de residência! Pelo contrário, para obter esse tipo resposta, precisam de deslocar-se, já que as UEEA apenas se encontram nas escolas ou agrupamentos de escolas de referência para essa problemática.

Por outro lado, a implementação das UEEA e o atendimento desses alunos nem sempre decorre como previsto. Isto é, os apoios (terapias da fala e ocupacional) são, quase sempre, iniciados tardiamente e inexistem alguns apoios que, no caso destes alunos, se podem considerar como importantes, como é o caso da psicomotricidade. A par disso, os professores colocados não são, como sugerido pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, “docentes do quadro” o que, por vezes, leva a que também não estejam colocados no início do ano letivo, fomentando a possibilidade de haver mudanças de professores no decorrer do ano letivo, quebrando-se as rotinas dos alunos.

Também é necessário referir que nem sempre estão assegurados os recursos humanos, tendo em conta o que seria o ideal. Por vezes, mesmo estando o professor colocado, o seu horário não contempla apenas o horário da UEEA, existindo momentos em que não há qualquer professor na referida sala. Caso semelhante é o relativo à colocação de assistentes operacionais que, apesar de existirem, estão também encarregues de outros serviços, o que condiciona o funcionamento das atividades a realizar.

Em suma, conforme referido nas *Jornadas de Reflexão: utopia ou imperativo?* ocorridas a 13 de abril de 2016 no Agrupamento de Escolas do Certo (Porto), promovida pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), tal não corresponde a uma questão técnica! Trata-se de uma questão de Direitos Humanos e, neste momento, não é uma opção, é um imperativo social que está a decorrer.

Contudo, existem questões que precisam de ser trabalhadas, tais como o desenvolvimento de um trabalho de equipa entre professores e a colocação dos recursos humanos necessários. Estas questões são importantes para que a inclusão de alunos com PEA seja bem-sucedida, pois tratam-se de alunos com características específicas, às quais se deve atender, oferecendo educação diferenciada e adequada.

Contrariamente ao que esperava inicialmente, devo concluir que a inclusão de alunos com PEA está a acontecer, mas este é um processo contínuo em que todos precisamos de nos envolver.

Incluir não significa tentar “curar” o educando ou adequá-lo a métodos já existentes e fossilizados. Incluir significa trabalhar com todos dentro de suas habilidades diferenciadas; aprimorá-las, desafiá-las... É respeitar e entender as capacidades de cada um sem esperar um modelo ideal. É aprender e ensinar que o ser humano pode e deve crescer dia-a-dia sem que seja tolhido por uma sociedade segregadora, excludente e discriminadora.

Anita Brito

BIBLIOGRAFIA

- El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger.* **J. Artigas-Pallarés & I. Paula . 2012.** s.l. : Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria, 2012, Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria, Vol. 32.
- (WHO), World Health Organization. 1993.** *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems.* s.l. : World Health Organization , 1993. 10th Revision (CID-10) Disponível em URL: <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>.
- Alves, M. 2009.** *Intervenção precoce e educação especial. Práticas de Intervenção centradas na família.* Viseu : Psicosoma, 2009.
- APA, Association American Psychiatric. 2002.** *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.* 4. Lisboa : Texto Revisto (DSM-IV-TR), 2002. Texto Revisto (DSM-IV-TR).
- Bairrão, Joaquim. 1998.** *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação.* Lisboa : Conselho Nacional da Educação, 1998.
- Becker, Howard S. 1999.** *Metodologias de pesquisa em Ciências Sociais.* [trad.] Marco Estevão e Márcia Arieira. 4. São Paulo : Hucitec, 1999. p. 108.
- Breve revisión histórica del autismo.* **Riviera, Balbuena. 2007.** s.l. : Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria, 2007, Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria, Vol. 27.
- Carlos Veiga. 1984-1988.** *Guia Médico: conselhos práticos.* [trad.] José Aragão José Barreiros. s.l. : Salvat Editora do Brasil, 1984-1988. Vol. 2.
- Coll, Pallacios & Marchesi. 1995.** *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre : Porto Editora, 1995. Vol. 3.
- Correia, Luís M. 1997.** *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.* Porto : Porto Editora, 1997.
- DGIDC, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 2008.** *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo - Normas Orientadoras.* Lisboa : DGIDC, 2008.
- Flynn, Robert J. e Lemay, Raymond A. 1999.** *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact.* Ottawa : University of Ottawa Press, 1999.
- Frith, Uta. 2005.** *Autism Explaining the enigma.* 2. Oxford : Blackwell Publishing., 2005.
- Graciela d' Angelo. 2000.** *Enciclopédia de Psicologia.* Lisboa : Oceano, 2000. Vol. 4.
- Hewit, Sally. 2006.** *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com Autismo.* Porto : Porto Editora, 2006.
- Isabel Sanches; António Teodoro. 2006.** *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.* *Revista Lusófona de Educação.* 2006, Vol. 8.

- Kauffman, J. s/d.** *Tendências históricas e questões contemporâneas da educação espacial nos E.U.A.* Nova Yorque : s/e, s/d.
- M. Ferreira e M. Santos. 1994.** *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender.* Porto : Afrontamento, 1994.
- McMillan, James H. 1996.** *Educational Research: Fundamentals for the consumer.* 2. New York : HarperCollins, 1996.
- Ministério da Educação. 2005.** *Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa : Ministério da Educação, 2005.
- Nielsen, Lee B. 1999.** *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores.* Porto : Porto Editora, 1999.
- Rodrigues, David. 2001.** *A educação e a diferença: Valores e práticas para a educação inclusiva.* Porto : Porto Editora, 2001.
- Santos, Belmira R. A. 2007.** *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos.* Lisboa : Instituto Piaget, 2007.
- Silva, Maria Odete Emygdio. 2009.** Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. . *Revista Lusófona de Educação.* 2009, Vol. 13.
- UNESCO. 1994.** *Declaração de Salamanca.* Salamanca : UNESCO, 1994.
- . **2009.** *Tornar a educação inclusiva.* Brasília : UNESCO, 2009.
- Vasconcelos, T. 1997.** *Qualidade e projecto na educação pré-escolar.* Lisboa : Ministério da Educação, 1997.