

Inclusão de crianças com autismo: daquela sala...de mim para mim numa unidade de ensino estruturado

Ernesto Candeias Martins

Resumo: Sabemos que a escola inclusiva pretende desenvolver uma pedagogia centrada em todas as crianças, de modo a educá-las com sucesso. É neste âmbito da educação inclusiva e educação especial relacionadas com alunos autistas que este estudo descritivo trata. Obtivemos informações, por um lado, dos professores (n=16) das Unidades de Ensino Estruturado e professores de turma, de três Agrupamentos de Escola da região centro de Portugal, sobre a utilidade dessas Unidades (entrevistas semiestruturadas) e, por outro lado, as opiniões (questionário) aos pais/encarregados de educação (n=8) dos alunos autistas em estudo, cruzando esses dados (triangulação) com a observação documental, natural (grelhas de registo) e participante realizada aos 8 alunos autistas em estudo sobre o seu desenvolvimento de competências básicas, comunicação e de interação social. Os resultados confirmam a valorização muito positiva dessas unidades de ensino nas escolas e o modo como intervêm os professores desse ensino estruturado.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Educação especial. Unidades de ensino estruturado. Professor ensino regular. Autismo.

Inclusion of children with autism: from that room.from me to me in a structured educational unit

Abstract: We know that the inclusive school aims to develop a pedagogy focused on all children, in order to educate them successfully. It is in this context of inclusive educational and especial education related to autistic children that this study is descriptive. We obtained information on the one hand, teachers (n = 16) of structured teaching units and class teachers, three groups of School of the central part of Portugal, about the usefulness of these units (semi-structured interviews) and, on the other hand the opinions (questionnaire) to parents/charge of education (n = 8) of autistic students in study, crossing this data (triangulation) with documentary observation, natural (grids of registration) and participant held to 8 autistic students in study on the development of basic skills, communication and social interaction. The results confirm the positive valuation of these units in schools and how involved teachers of structured teaching.

Keywords: Inclusive school. Special education. Structured teaching units. Regular education teacher. Autism.

1 Introdução

A *‘Educação é um direito de todos’* parece ser uma verdade, já que nos dias de hoje ninguém contesta, e que é essencial à própria existência, como se vem constatando nas sociedades atuais. A educação como formação do indivíduo a nível de conhecimentos, inicialmente, e também a nível social e emocional, mais recentemente, sofreu ao longo das últimas décadas grandes reformas fruto das alterações sociais e económicas que se iam efetuando nos vários países, incluindo Portugal. Todas essas mudanças tiveram em vista um desenvolvimento integral do aluno, e uma valorização cada vez maior do papel da escola na sociedade. O direito à educação para todos, contudo, não foi generalizado, houve sempre alguns que eram colocados à parte só porque eram diferentes. Esses não eram vistos pela sociedade como pessoas com os mesmos direitos, não eram iguais, mas o princípio da igualdade determina que as “necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, devendo o tratamento igualitário constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam aplicados de modo a garantir a todos igual oportunidade de participação” (LOPES, 1997, p. 13). Na base deste princípio, muitos progressos se fizeram na educação das pessoas com deficiência, notando-se que a sociedade evoluiu na atitude perante as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (CORREIA, 2008).

Hoje, todos defendem a escola inclusiva, que, conforme a Declaração de Salamanca, tem como desafio “ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994, p. 6). Nos últimos tempos, a tendência das políticas sociais e educacionais têm promovido a inclusão e participação das pessoas com NEE, numa luta contra a exclusão, que no dizer de D. Rodrigues (2001, p. 9) iniciando um “caminho difícil de tentar que a escola encare a diferença como sendo inerente a todos e extraindo desta diferença uma conotação positiva no que poderíamos considerar uma fase de valorização da diferença”.

Entre essas deficiências, incapacidades e perturbações das crianças, encontramos as ‘perturbações do espectro do autismo’ (PEA), que englobam, entre outras problemáticas, a ‘perturbação autística’ (autismo de Kanner, o autismo infantil ou autismo clássico) e a ‘perturbação de Asperger’ (Síndrome de Asperger), que consistem num distúrbio severo do

desenvolvimento e que se manifestam através de dificuldades muito específicas da comunicação e de interação associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Todas estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (SANTOS, 2007).

As crianças do nosso estudo são portadoras desta problemática - PEA e como tal apresentam défice nas referidas áreas (pensamento, e relação com os outros e com o meio), encontrando-se em unidades estruturadas das escolas portuguesas de ensino regular da região de Castelo Branco. Sabemos que no contexto da educação inclusiva, “é consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida” (HEWITT, 2006, p. 5). Estes ambientes pretendem dar uma resposta efetiva às necessidades desses alunos, adequando não só o currículo formativo, mas também a nível da organização do espaço pedagógico. As unidades de ensino estruturado (UEE), cuja criação foi proposta pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, dão respostas educativas a essas adequações no apoio à educação e inclusão de alunos com PEA nas escolas, concentrando meios e recursos de qualidade, de modo a promover a funcionalidade desses alunos, ajudando-os a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas para atingirem a autonomia.

Neste estudo descritivo pretendemos saber a opinião dos professores e dos pais/encarregados de educação de três Agrupamentos de Escolas do distrito de Castelo Branco, em 2012, relativamente à mais-valia da Unidade de Ensino Estruturado (UEE) no Agrupamento de Escolas, para a inclusão de alunos com PEA. Assim, formulamos o seguinte problema de investigação: Será que a existência de uma UEE nos Agrupamentos de Escolas nas cidades, de Castelo Branco (AP), Fundão (SG) e Sertã, contribui positivamente para a inclusão escolar das crianças com PEA e respetivo desenvolvimento de competências básicas?

Neste sentido, os objetivos de fundamentação do estudo foram: Abordar enfoques da educação inclusiva, numa escola para todos, através dos seus princípios filosóficos, normativos e respetivos fundamentos; analisar o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro e o que nele está registado sobre as UEE e dos alunos autistas; compreender o funcionamento das UEE no Agrupamento de

Escola; valorizar positivamente a UEE no agrupamento de escolas em relação à inclusão de crianças com autismo; conhecer a opinião dos professores de ensino regular e de educação especial e pais/encarregados de educação dos alunos sobre a influência das UEE na inclusão dos alunos com autismo. Designámos ‘*Daquela Sala ... de Mim para Mim*’, pois é nesse espaço da UEE que o aluno com PEA se expressa e mostra aos outros um pouco do seu mundo e nos ensina a olhar a vida de outra forma e com outras cores (*de Mim*), mas, também é ali que os outros (professores, auxiliares, colegas) os ajudam a compreender o mundo que os rodeia, para que este se torne mais acolhedor e se possam sentir felizes (*para Mim*).

Trata-se de um estudo descritivo que, para além de recolher informações de professores (n=16) das UEE e professores de turma, de três Agrupamentos de Escola da região de Castelo Branco (AP de Castelo Branco, SG do Fundão e Sertã) sobre a utilidade das UEE nas escolas por entrevistas semiestruturadas (8 e 13 questões), recolhe também as opiniões de pais/encarregados de educação (n=8) dos oito alunos com PEA sobre a mais valia das UEE nos seus educandos, através de questionário (11 itens), cruzando os dados de observação documental e natural (grelhas de registo) aos 8 alunos com PEA dessas UEE dos Agrupamentos referidos. A triangulação dos dados obtidos do questionário das entrevistas aos professores confirma a importância das UEE no desenvolvimento de competências básicas, de comunicação e de interação social desses alunos com autismo com os seus pares.

2 Enquadramento teórico-concetual

Historicamente as sociedades olharam e prestaram apoio (recolhimento) à pessoa com deficiência. A pessoa deficiente era escondida em asilos ou instituições especiais para não ‘envergonhar’ a sua família e a própria sociedade. Posteriormente passou-se a uma outra fase, em que o reconhecimento dos direitos humanos, e portanto também da pessoa com deficiência, levou as sociedades a legislar e a propor políticas de integração em que se reconhecia o direito à igualdade de oportunidades (SANTOS; MORATO, 2002).

Estas atitudes foram mudando ao sabor das mentalidades, políticas e necessidades económicas. Nos anos 60/70 do século passado, começam a surgir movimentos sociais e legislação avulsos, com o objetivo de assegurar os direitos de cada pessoa à liberdade e à

igualdade de oportunidades. Esboçar-se o princípio de normalização, defendendo que a educação, a saúde, a habitação, o emprego, o lazer, ou outros serviços devem reconhecer o valor do papel social que os indivíduos “excepcionais” podem desempenhar, assegurando-lhes experiências normais em ambientes normais (BAUTISTA, 1997, p. 23-39; CORREIA, 1997, p. 47). Estas novas ideias e movimentos fizeram que a educação especial começasse a mudar, surgindo novos conceitos e terminologias. Um desses conceitos é o de NEE, que se encontra generalizado a nível internacional, e em Portugal é lhe dado grande ênfase no Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Este termo enquadra-se nos princípios da integração e da defesa da igualdade de direitos, rejeitando a discriminação pela raça, religião e opinião, características intelectuais ou físicas, relativamente a crianças e jovens em idade escolar (AEDEE, 2009; DGIDC, 2008).

Por outro lado, o termo “integração”, originado do conceito de “normalização”, aproxima-se muito ao conceito de “*meio menos restrito possível*” que é usado em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente –, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola do regular. Entendemos por “*meio menos restrito possível*” o ambiente educativo que é proporcionado ao aluno, dando-lhe boas oportunidades de progredir, e permitindo ao professor do ensino regular atuar de forma adequada com todos os alunos da turma, promovendo a sociabilidade entre alunos com NEE e naqueles que não as têm (BAUTISTA, 1997). Podemos, pois, dizer que a integração escolar não é apenas o contacto físico-social das crianças com NEE com as outras ditas normais na escola do regular, já que pressupõe a transformação da escola e do seu envolvimento, criando uma articulação cada vez mais próxima da educação especial e da educação em geral (SANTOS, 2007). Essa integração escolar extensiva a toda a sociedade e seus contextos com o envolvimento social, escolar e familiar em que a criança está inserida, numa perspetiva de ser ativo e participante com um projeto de vida. A escola integrativa, embora tenha alertado a escola tradicional para a questão das diferenças, não conseguiu alcançar o objetivo de integração de todos os alunos, apesar de obter resultados positivos em alunos com alguns tipos de deficiência.

Nos anos 90, o meio mais importante de conseguir progresso educativo foi, e continua a ser, conseguir dar respostas eficazes às necessidades educativas dos alunos com várias características/sintomas que estão nas escolas, especialmente os alunos com NEE. A Declaração de Salamanca, em 1994, estipula o direito à educação para todos, em concordância com a

Declaração Universal dos Direitos do Homem, garantindo que esse direito seja assegurado independentemente das diferenças, pois este documento constitui *“uma verdadeira ‘magna carta’ da mudança de paradigma de escola integrativa para a educação inclusiva”* (RODRIGUES, 2001, p. 19).

Surge, assim, o conceito de escola inclusiva, cujo princípio fundamental é que todos os alunos, sempre que possível devem aprender juntos, cabendo às escolas reconhecer e satisfazer as diversas necessidades das crianças, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, pois a inclusão desenvolve atitudes positivas perante a diversidade, tornando os alunos mais sensíveis, compreensivos e respeitadores, aprendendo a crescer e a conviver com a diferença (RODRIGUES, 2011; CORREIA, 2008). Atualmente, intenta-se consolidar a inclusão da pessoa com deficiência a todos os níveis e, muito em particular no que respeita à escola: *“uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades”* (CORREIA, 2008, p. 13). Para Bautista (1999, p. 128), essa educação inclusiva na escola converte a escola num novo paradigma educativo *“da diferença como norma, e da necessidade de reaprender a diferenciação e individualização das aprendizagens, a avaliação dinâmica e interativa, a flexibilidade curricular, como cultura prática de todos e de cada um”*.

No desenvolvimento do regime jurídico em Portugal, estabelecido no Decreto-lei n.º 319/91, de 23 agosto (‘Regime Educativo Especial’), criou-se um novo diploma, o Decreto-lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro, que acrescentou algumas novidades, definindo e organizando os apoios especializados no âmbito da Educação Especial, no âmbito da educação inclusiva, visando a equidade educativa, a garantia de igualdade, ou seja *“[...] pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”* (Preâmbulo). Define os apoios especializados a prestar na educação Pré-Escolar e nos ensinos básicos e secundário dos setores públicos, particular, cooperativo e solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com deficiências ou incapacidades. Os objetivos da educação especial são a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Entre outras medidas, aquele diploma estabelece a possibilidade dos Agrupamentos de Escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de UEE para a educação de alunos com PEE e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdez ou cegueira congênita. Em relação à medida educativa de *‘Apoio Pedagógico Personalizado’*, ele é prestado pelo professor de turma (art.º 17º), ou seja o professor do ensino regular é o coordenador do *‘Programa Educativo Individual’* (PEI) e como tal responsável por fazer a sua gestão e mobilizar os intervenientes no processo de inclusão da criança com NEE (AEDEE, 2009). Na multiplicidade de funções atribuídas àquele professor, é necessário uma formação inicial que lhe proporcione um leque de competências e uma sensibilização às NEE, de modo a desempenhar adequadamente essas funções. Contudo os professores com formação em educação especial, em qualquer domínio, são colocados nas escolas como *‘professores de educação especial’* no apoio educativo, colaborando com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola, na identificação e organização desses apoios adequados às crianças/jovens com NEE.

Por outro lado, essas crianças com autismo, que estão nas escolas, apresentam uma deficiência mental específica, suscetível de ser classificada nas *‘Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento’*, as quais afetam as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não-verbal, a atividade imaginativa, expressando-se num repertório restrito de interesses e atividades (PEREIRA, 2008, p. 17-20). Recentemente aceita-se que as perturbações incluídas no espectro do autismo (*‘Perturbações Globais do Desenvolvimento’* nos sistemas de classificação internacionais) sejam perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas, já que resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifatoriais. Assim, as crianças com PEA, que incluem: o autismo clássico (Síndrome de Kanner); a síndrome de Asperger (apresenta maior empatia e QI mais elevado e com melhores aptidões verbais que o autismo clássico); a *‘perturbação desintegrativa da infância’* (criança apresenta um desenvolvimento normal no início da sua vida e só após os 2-4 anos de idade é que, de forma gradual, surgem sintomas autistas graves); outras condições autistas, como o *‘autismo atípico’* (denominação sem um consenso geral, na medida em que estas perturbações compreendem alguns sintomas autistas, mas não respondem aos critérios necessários para o síndrome autista ou de Asperger); os *‘traços autistas’*, que apresentam pelo menos três sinais,

mas que não podem incluir-se nas definições anteriores, sendo preferível dizer que apresentam traços autistas, incluindo-se, por exemplo, o DAMP - déficit de atenção, controlo motor e percepção, bem como algumas pessoas com deficiência mental (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 66-72).

São vários os modelos de intervenção educativa no que respeita ao trabalho com autistas, por exemplo, o 'Modelo Teacch' é o mais comum nas UEE nas escolas. Este programa 'Teacch (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionada) foi criado em 1971, por Eric Shopler e pelos seus colaboradores da Universidade de Chapel Hill, na Carolina do Norte, com vista ao tratamento e educação de crianças com autismo e problemas relacionados com a comunicação (MEISELS; SHONKOFF, 2000). Baseado no facto das crianças autistas serem frequentemente aprendizes visuais, aquele programa trás uma clareza visual ao processo de aprendizagem procurando a receptividade, a compreensão, a organização e a independência. Assim, a criança trabalha num ambiente altamente estruturado que deve incluir organização física dos móveis, áreas de atividades bem identificadas, horários de rotina e trabalhos baseados em figuras e instruções claras de encaminhamento. A criança é guiada por uma sequência de atividades, que a ajuda a se organizar. De fato, o '*Programa Teacch*' para crianças com autismo respeita e se adequa às suas características, centra-se nas áreas fortes detetadas no autismo, está adaptado à funcionalidade e necessidades de cada criança, envolve a família e todos os que intervêm no processo educativo, diminui as dificuldades ao nível da linguagem receptiva, aumenta as possibilidades de comunicação e permite uma diversidade de contextos.

Trabalhar as crianças com PEA, num ensino estruturado, é estabelecer princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia (AINSCOW, 1996). Por isso, as UEE constituem uma resposta educativa específica, um valioso recurso pedagógico nas escolas, tendo como base o ensino estruturado, ajudando essas crianças a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens, ou seja melhorar a qualidade de vida, a autonomia e participação na escola com os seus pares. Criam-se, assim, ambientes seguros com áreas bem definidas, proporcionando um espaço

adequado às características sensoriais desses alunos e promove situações de ensino individualizado (DGIDC, 2008).

3 Metodologia

O nosso estudo é descritivo (TUCKMAN, 2000), na medida que pretendemos a descrição das características dos alunos com PEA, as opiniões dos seus professores do ensino regular/educação especial a desempenhar funções nas UEE e dos seus pais/encarregados de educação, daí estabelecer relações entre variáveis. A nossa investigação analisa e reflete acerca dos benefícios com que as UEE podem contribuir para a educação de 8 crianças com PEA (estudo de caso), que frequentam o ensino regular e a UEE de três Agrupamentos de Escola da região de Castelo Branco e, ainda se é promovida a sua inclusão escolar e o desenvolvimento de competências. Assim, propôs-se quatro questões de investigação (Que) que nortearam o ‘design’ empírico.

3.1 Os sujeitos de estudo

Em termos de amostragem, escalonamos em seguida os componentes do estudo:

- Alunos diagnosticados com PEA (n1=8) que frequentam as UEE dos Agrupamentos de Escolas AF em Castelo Branco (A1 e A2), SG no Fundão (A3, A4, A5) e da Sertã (A6, A7, A8). Submetemos essas crianças, ao longo de seis meses, a observações naturais (grelhas de registo) e participantes e observação documental.
- Professores dos 3 Agrupamentos de Escola do Distrito de Castelo Branco designado por AP de Castelo Branco, SG do Fundão e Sertã, composto num total de n2=16 professores, sendo 9 professores do ensino regular e 7 professores das UEE desses Agrupamentos de Escolas, que por sua vez são também professores dos alunos com PEA nessas unidades (tempo de serviço na UEE vai de 10 meses a quatro anos). Dois professores estão a lecionar neste espaço pela primeira vez. Na sua caracterização, à exceção de um, todos têm o grau de licenciado obtido por processos formativos diferentes (formação inicial, complementos de formação ou CESE), lecionam há mais de 10 anos, nenhum dos professores do ensino regular possui especialização em educação especial e dos 7 professores que trabalham nas UEE, 4 deles frequentam o Mestrado em Educação Especial. Em relação às ações de formação em educação especial, apenas os professores da área ou das UEE as frequentam, já que os professores do ensino regular frequentam ações de formação em variadas áreas, mas relacionadas com o nível de ensino ou

disciplina que lecionam. A todos esses professores submetemos uma entrevista semiestruturada com a respetiva análise de conteúdo.

- Pais/encarregados de educação (n3= 8) dos oito alunos com PEA das UEE dos três Agrupamentos de Escola referidos, sendo que seis deles têm habilitações literárias 2º ciclo, dois dele 1º ciclo EB e um outro o ensino secundário (12º ano). Em relação às suas profissões, são na sua maioria “trabalhadores por conta de outrem”, havendo um que é técnico da administração pública. A este grupo aplicamos um questionário com 11 itens para obter informação sobre as UEE.

3.2 As técnicas de recolha de dados

Utilizamos como técnicas de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas aos professores (total de 16 professores); inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação dos 8 alunos com PEA nas UEE de 3 Agrupamento de Escolas do distrito de Castelo Branco, designados respetivamente por AP, SG e Sertã; observação documental (análise de conteúdo) e observação natural e participante a 8 alunos com PEA desses Agrupamentos de Escola referidos. Em relação às entrevistas houve dois guiões com 8 questões, um para os professores do ensino regular/diretores de turma (n2= 9) e um outro para os professores da UEE (n2=7), com um conjunto de questões com perguntas abertas e fechadas, que procuraram saber sobre o trabalho desenvolvido na UEE, se ele é positivo para a inclusão dos alunos PEA. As entrevistas decorreram nas escolas foram analisadas no seu conteúdo e validadas pelos entrevistados, na base das seguintes perguntas: relação existente entre os professores do ensino regular e da UEE e entre estes professores e os pais/encarregados de Educação; o ambiente da UEE está adequado às características dos alunos com autismo; o trabalho efetuado nessas UEE desenvolve nos alunos as competências de autonomia, comunicação e interação social; o trabalho efetuado nessas UEE promove o sucesso escolar dos alunos autistas; indicar as mais-valias da UEE para a inclusão escolar de alunos autistas.

O questionário aos pais/encarregados de educação dos alunos PEA estava estruturado com 11 questões (escala nominal e de intervalos), procurando saber as suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido nas UEE e se esse trabalho contribui de forma positiva para o desenvolvimento de competências nos educandos, promovendo assim a sua inclusão. Os questionários, após validados, foram entregues aos professores das UEE, que os aplicaram e recolheram junto dos pais/encarregados de educação. O período de aplicação foi entre abril e julho de 2012, nas

respetivas escolas do ensino básico onde estavam inseridas as UEE. Este processo de aplicação foi algo moroso, já que os agrupamentos ficam distantes uns dos outros. Seguimos os procedimentos éticos e legais (Protocolo) no acesso à informação e realização da pesquisa (STAKE, 2005).

4 Análise e interpretação dos resultados

Em seguida, iremos analisar em síntese as informações ou dados obtidos nos instrumentos aplicados, que foram as entrevistas (análise de conteúdo) e o questionário (descrição), cruzados (triangulação) com as observações (naturais, documentais e observação participante), aos 8 alunos com PEA do nosso estudo.

4.1 Análise categorial às entrevistas dos professores

Em relação à análise das entrevistas semiestruturadas aos professores do ensino regular (8 questões categoriais) e aos de educação especial (13 questões categoriais), que trabalham na UEE em cada um dos 3 Agrupamento de Escolas que fizeram parte do nosso estudo, relacionado com a mais-valia do seu trabalho efetuado e no desenvolvimento de competências básicas nos alunos com autismo, especialmente nas três áreas mais problemáticas dessa perturbação, e também para a sua inclusão escolar, analisemos os dados de cada um desses subgrupos de professores em estudo.

- Análise categorial aos 9 professores do ensino regular (8 categorias): 1-A existência de um aluno autista na turma é, na maioria das vezes, motivo de apreensão e de algum pânico, mas no caso de não ser a primeira vez que isso acontece, ou quando já se conhece o aluno, a reação torna-se mais natural e positiva; 2- Todos os professores já tinham trabalhado com alunos com NEE, abrangendo várias problemáticas/deficiências; 3- À exceção de um caso, não existiu reações negativas por parte dos pais dos outros alunos relativamente ao facto da turma ser frequentada por um aluno com autismo; 4- Os professores conhecem relativamente bem o seu trabalho nas UEE, enquadrando-se no que está previsto na legislação; 5- Na maioria dos casos, a planificação do trabalho é feita entre pares, numa periodicidade que vai desde semanal, trimestral e anual, ou sempre que se justifique; 6-As competências trabalhadas na UEE são aplicadas em contexto de sala de aula, nos vários níveis (cognitivo, sócio afetivo, integração na turma e adaptação à escola, saber estar, aprendizagem ao nível do currículo e físico-motor); 7- Todos os professores

confirmam que o trabalho que desenvolvem na UEE contribui positivamente para o êxito escolar do aluno com PEA; 8-A frequência dos alunos com PEA na UEE é uma mais-valia para a sua inclusão escolar.

- Análise categorial às entrevistas aos 7 professores da UEE dos 3 Agrupamentos de Escolas que fazem parte do nosso estudo (13 categorias):
 - a) 60% dos professores dessas UEE não possuem especialização em educação especial, estando alguns a realizar mestrado;
 - b) Todos consideram a UEE como um espaço que promove uma intervenção adequada às crianças com PEA;
 - c) As UEE têm nos seus recursos humanos técnicos que dão respostas importantes aos alunos a nível das áreas em que eles apresentam maior défice (indicam como valências: terapia da fala, terapia ocupacional, apoio psicológico e psicomotricidade incluindo a aquática);
 - d) A relação ‘pais e professores da UEE’ são pautados pela colaboração, diálogo e compreensão, existindo grande interesse dos pais pelo progresso escolar dos seus filhos;
 - e) A relação dos professores das UEE com os seus pares do ensino regular ou diretores de turma é uma “*relação de proximidade*” e de “*grande importância*”, sendo indispensável para que haja uma verdadeira inclusão;
 - f) A avaliação diagnóstica identifica as dificuldades e necessidades dos alunos PEA e, a partir, dessa identificação das áreas fortes e fracas do aluno elabora-se a CIF, o Roteiro do Aluno, o Programa Educativo Individual ou o Currículo Específico Individual, quando necessário, definindo-se os objetivos a trabalhar e tendo em vista a aquisição de competências nas áreas com limitações; seguidamente elaboram as suas planificações, nas quais intentam aproveitar sempre as boas capacidades que têm os alunos, ao nível da memória visual e auditiva”;
 - g) Os professores justificam a adequação do ambiente das UEE às características das crianças autistas, caracterizando-o de calmo e sem estímulos exteriores, estruturado “*com base na afetividade e ordem – Modelo Teacch*”;
 - h) Nas UEE a autonomia dos alunos autistas é trabalhada e desenvolvida através da rotina, em que cada aluno segue a rotina quotidiana com base no horário e executa as tarefas propostas;
 - i) O desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos que não têm expressão verbal se faz através de instrumentos de comunicação alternativa e aumentativa (tabelas de comunicação, gestos básicos do Makaton) e com sessões de terapia da fala;
 - j) A interação social destes alunos com autismo é desenvolvida nos espaços escolares (UEE, recreio, turma, locais de visitas, etc.), onde interagem com colegas;
 - k) O trabalho realizado nas UEE é totalmente reconhecido pelos pais e professores do ensino regular, já que esse reconhecimento advém dos progressos escolares dos alunos,

- 99 MARTINS, Ernesto Candeias. Inclusão de crianças com autismo: daquela sala...de mim para mim numa unidade de ensino estruturado.

fruto da aquisição de competências nas áreas do comportamento, autonomia, motricidade e comunicação;

- l) Os professores da UEE são de opinião que o trabalho desenvolvido é importante para o êxito escolar dos alunos com PEA;
- m) As UEE preparam os alunos para a integração social na comunidade, ou seja, as competências adquiridas têm como principal objetivo a preparação dos alunos para a vida ativa e integração social.

Podemos dizer que não é consensual que uma UEE seja uma mais-valia para a inclusão escolar de alunos com PEA, já que três desses professores têm opinião negativa. No entanto, reconhecem que nessa sala UEE se desenvolvem atividades específicas que não são possíveis realizar na sala de aula. Os professores que são de opinião positiva justificam-se dizendo que nas UEE os alunos aprendem a interagir com os outros, a partilhar e a aceitar os outros e a estar em grupo. A nível da aprendizagem os alunos autistas têm ali a oportunidade de individualmente com a professora de educação especial trabalhar e consolidar conteúdos adaptados às suas capacidades e necessidades e “se não fosse a existência destas Unidades, alguns alunos que as frequentam estariam numa instituição de educação especial”.

4.2 Dados obtidos do questionário aos pais/encarregados de educação

Relativamente ao tratamento dos questionários aos 8 pais/encarregados de educação dos alunos em estudo, recorreu-se a uma análise da frequência das respostas obtidas e das médias calculadas no conjunto dos inquiridos. Do referido questionário elaboramos quadros de frequência para cada questão, relativos às variáveis de estudo:

- Frequência nas UEE: todos os 8 alunos com PEA do nosso estudo frequentam a UEE há dois ou mais anos;
- Motivos: os alunos autistas (90%) na sua maioria são aconselhados pelos médicos a frequentar as UEE;
- Colaboração/cooperação família/escola: os pais/encarregados de educação mantêm maioritariamente (85%) uma grande colaboração com os professores da UEE, o que pode ser entendido como um sinal positivo na ajuda à família e ao desenvolvimento educativo da criança/jovem com autismo;

- Conhecimentos de PEA: 90% dos pais/encarregados de educação são da opinião que os professores da UEE não têm um conhecimento profundo das características do seu educando, mas aplicam-se em conhecer mais aspectos do PEA e de outras deficiências;
- Ambiente das UEE: a caracterização dos pais/encarregados de educação sobre o ambiente das UEE frequentadas pelos seus educandos, está de acordo com os princípios do ensino estruturado (normativo), ou seja, é um ambiente organizado, calmo e seguro;
- Desenvolvimento da autonomia: todos pais/encarregados de educação consideram que a UEE desenvolve de forma importante a autonomia nos seus educandos;
- Desenvolvimento competências básicas: todos os pais/encarregados de educação são de opinião que o trabalho desenvolvido na UEE desenvolve-lhes essas competências;
- Competências de comunicação e interação social: todos pais/encarregados de educação consideram que o trabalho efetuado pelos professores na UEE desenvolve significativamente nos alunos as competências de comunicação e interação social;
- Trabalho dos professores: 90% dos pais/encarregados de educação consideram que o trabalho desenvolvido na UEE contribui para a aprendizagem e êxito escolar dos seus educandos com autismo;
- Inclusão escolar: todos os pais/encarregados de educação valorizam positivamente a UEE na inclusão escolar na sala de aula e comunidade educativa dos alunos com PEA;
- Relações interpessoais e de socialização: a nível do relacionamento interpessoal / socialização, a frequência dos alunos com PEA na UEE é uma mais-valia para a sua inclusão escolar na opinião dos pais/encarregados de educação (90%), exceto um para quem essa frequência ajuda pouco a sua inclusão, possivelmente porque a aluna frequenta poucos tempos letivos as aulas com a sua turma;
- Evolução do aluno: todos os pais/encarregados de educação são unânimes em valorizar todas as categorias indicadas, considerando que houve uma evolução muito positiva com a frequência da UEE, relativamente ao período anterior à frequência da mesma pelos alunos do nosso estudo.

Por conseguinte, os dados obtidos, na opinião dos pais/encarregados de educação, valorizam muito positivamente a frequência dos seus educandos na UEE para o desenvolvimento das suas competências, a nível da autonomia, da comunicação e interação social com os seus colegas. Igualmente, a proximidade entre pais/encarregados de educação e os professores de turma e das UEE foi também apontada como muito útil na melhoria da aprendizagem dos alunos com autismo.

Conclusões

Podemos afirmar que o estudo confirmou as quatro questões de investigação (Que), através da triangulação dos dados provenientes das entrevistas dos professores (UEE e ensino regular), do questionário aos pais/encarregados de educação, das nossas observações (registos) e das notas de campo:

- O trabalho escolar efetuado pelos professores nas UEE dos três agrupamentos de estudo desenvolve nos alunos autistas as competências ao nível da autonomia, da comunicação e da interação social (Que1). Pais e professores do ensino regular e das UEE são de opinião que o trabalho efetuado nas UEE desenvolve bastante a autonomia dos alunos com PEA. Este fato é conseguido graças ao ensino estruturado que serve de método de trabalho nesse espaço de intervenção. Destacam que a intervenção nas UEE promove, de modo significativo, competências comunicativas e de interação social.
- O ambiente nas UEE está muito adequado às características dos alunos autistas (Que2), já que pais/encarregados de educação e professores confirmam que se trata de um ambiente organizado/estruturado a nível físico-espacial, calmo e afetivo, bem planejado nas intervenções e as atividades aí desenvolvidas, respeitam uma rotina necessária ao bem-estar dos alunos. Todos estes aspetos são característicos do Modelo Teacch que é trabalhado nas UEE.
- É bastante positiva a relação entre os vários intervenientes (família, professores do regular, professores de educação especial) no processo educativo do aluno autista, havendo um trabalho de cooperação e colaboração entre todos (Que3). Entre os pais/encarregados de educação e professores da UEE existe uma boa relação colaborativa e de diálogo. A relação entre professores da Unidade e professores do ensino regular é de proximidade, numa colaboração entre pares ao nível das planificações a desenvolver com os alunos autistas, sendo por todos reconhecida a sua importância para o sucesso escolar dos mesmos.
- Confirmamos que a UEE constitui uma mais-valia para a inclusão escolar dos alunos com autismo nos três Agrupamentos escolares em estudo (AF, SG e Sertã), pois essas UEE são entendidas como um contributo para a aprendizagem das competências básicas, habilidades e socialização desses alunos (Que4). Por isso, haverá que abrir as portas à inclusão destes alunos com PEA, intervindo no sentido de mudança de atitudes face à diferença, ajudando a criança no seu desenvolvimento global e tendo sempre como base os seus equilíbrios essenciais e da sua família. Se a escola espelha a comunidade em que se insere, também não deixa de ser verdade que os alunos de hoje serão os membros influentes dessa comunidade no amanhã. Se hoje forem habituados a conviver e aprender com todas as crianças, independentemente das suas diferenças e deficiências, a sociedade do amanhã será, sem dúvida, mais tolerante e inclusiva.

Referências

- AEDEE-AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva – recomendações para decisores políticos.** Odense/Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009.
- AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores.** Lisboa: IIE/UNESCO, 1996.
- BAUTISTA, R. (coord.). **Necessidades educativas especiais.** Lisboa: Dinalivro, 1997.
- BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais.** 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1999.
- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores.** Porto: Porto Editora, 2008.
- DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. **Educação especial, manual de apoio à prática.** Lisboa: ME, 2008.
- HEWITT, S. **Compreender o autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares.** Porto: Porto Editora, 2006.
- LOPES, M. C. S. L. S. **A educação especial em Portugal.** Braga: Edições APPCDM Distrital de Braga, 1997.
- MEISELS, S.; SHONKOFF, J. (eds.). **Handbook of early childhood intervention.** 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2000.
- PEREIRA, F. (Coord). **Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras.** Lisboa: ME/DGIDC, 2008.
- RODRIGUES, D. (org.). **Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001.
- RODRIGUES, D. (org.). **Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2011.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Tecnologia e Humanidades de Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006.
- SANTOS, S. Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, Lisboa, IV série, v. 14, p. 57-67, 2007.
- SANTOS, S.; MORATO, P. **Comportamento adaptativo.** Porto: Porto Editora, 2002.
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 2005.
- TUCKMAN, B. **Manual de investigação em educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Lisboa: IIE, 1994.

103 MARTINS, Ernesto Candeias. Inclusão de crianças com autismo: daquela sala...de mim para mim numa unidade de ensino estruturado.

Ernesto Candeias Martins - Universidade Lusófona de Lisboa -
Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de
Educação. Castelo Branco | Portugal. Contato: ernesto@ipcb.pt

Artigo recebido em: 4 jan. 2014 e
aprovado em: 18 mar. 2014.