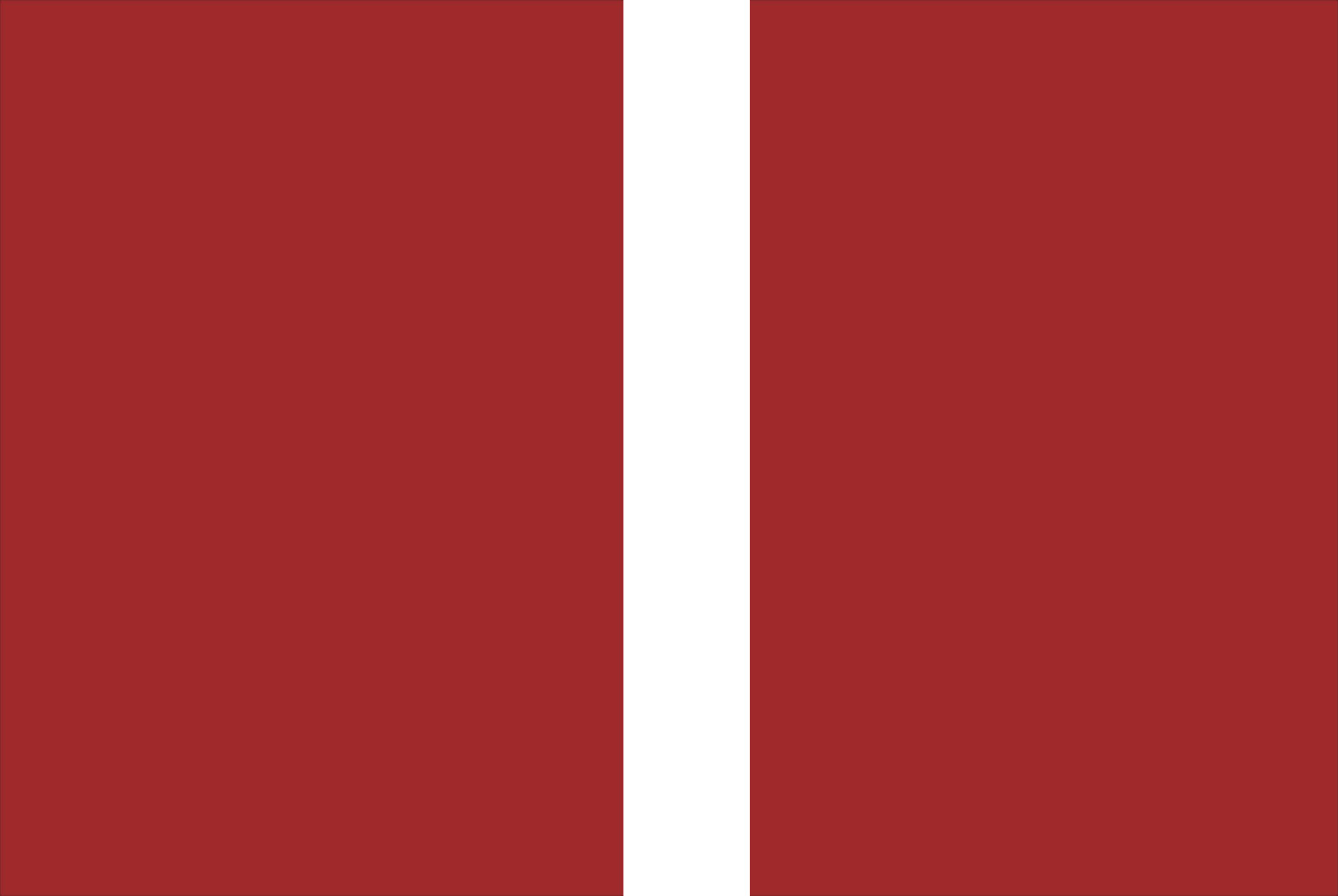


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cristina Neves Machado

**A Inclusão do Aluno com Perturbações do
Espetro do Autismo na Escola Regular
Quatro Estudos de Caso**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cristina Neves Machado

**A Inclusão do Aluno com Perturbações do
Espectro do Autismo na Escola Regular
Quatro Estudos de Caso**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Educação Especial

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Serrano

Julho 2013

Nome: Maria Cristina Neves Machado

Endereço eletrónico: cristinamachado@iesfafe.pt

Título da Tese:

A Inclusão do Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo na Escola Regular
Quatro Estudos de Caso

Orientador:

Professora Doutora Ana Maria Serrano

Ano de conclusão:

2013 (Julho)

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Educação Especial

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA
EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO
INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 22/07/2013

Assinatura: _____

Resumo

O tipo de modelo inclusivo e as formas adotadas pelas práticas inclusivas que se vêm desenvolvendo na Escola contemporânea revelam ainda uma presença escassa na literatura disponível. Da mesma forma, o sucesso da inclusão de um número significativo e crescente de alunos diagnosticados com Perturbações do Espectro do Autismo na classe regular, com referência ao currículo comum, permanece objeto de análise e discussão junto dos diferentes atores no processo.

“Como se processa a inclusão do aluno com perturbações do espectro do autismo no sistema regular de ensino?” e “De que forma e em que medida as práticas inclusivas da escola nacional contemporânea se revelam promotoras do sucesso educativo dos alunos com perturbações do espectro do autismo?” representam as questões de partida desta investigação, que, de acordo com os objetivos formulados, pretende perceber de que forma a Inclusão física, social e cognitiva do aluno com PEA na classe regular maximiza as suas potencialidades, caracterizar a organização dos apoios especializados disponibilizados ao aluno com PEA pelos serviços de Educação Especial, saber como a Unidade de Ensino Estruturado favorece o sucesso educativo do aluno com PEA, identificar processos desenvolvidos pela Escola na preparação do aluno com PEA para a vida pós-escolar e inclusão na comunidade, discutir as práticas inclusivas da Escola nacional contemporânea relativamente às conceitualizações de Educação Inclusiva com origem na comunidade científica.

O desenho de uma metodologia qualitativa, sistematizada a partir de quatro estudos de caso de alunos com PEA em inclusão no meio escolar, pretende, assim, compreender e descrever as interpretações práticas da atual legislação que regulamenta a adoção de um modelo inclusivo pela escola atual.

A recolha dos dados é representada pela entrevista junto dos diferentes agentes educativos envolvidos, designadamente Docentes de Educação Especial, Diretores de Turma, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais e Pais/Encarregados de Educação; pela análise do conjunto de documentos atualmente regulamentados no contexto dos serviços de Educação Especial, como o Relatório Técnico-Pedagógico, o Programa Educativo Individual, o Relatório Circunstanciado e o Plano Individual de Transição; e pela observação, direta, participante e não participante, enquanto abordagem significativa e compreensiva.

Os resultados apontam um conjunto de fatores fragilizadores do modelo inclusivo, tal como vem sendo praticado, designadamente no que se refere ao modelo de atendimento adotado face às características, capacidades e necessidades do aluno com PEA; à disponibilidade dos recursos humanos e materiais necessários; à formação dos agentes educativos na área das NEE/PEA; à articulação entre os Docentes do ensino regular e os Docentes de Educação Especial; aos apoios prestados por outros serviços, nomeadamente Psicologia, Terapia Ocupacional, Terapia da Fala, ou outros; à participação e colaboração dos Pais/Encarregados de Educação na Escola; ao desenvolvimento do potencial biopsicossocial do aluno com PEA; à inclusão pós-escolar e na comunidade.

Os resultados apontados, entre outros, permitem concluir pela identificação de respostas, no sentido de uma educação bem sucedida dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Abstract

The type of inclusive model and the formulas adopted by the inclusive practices that have been developing in the contemporaneous School still reveal a short presence in the available literature. In the same way, the success of the inclusion of a significant and growing number of students diagnosed with Autism Spectrum Disorders in the conventional class, according to the regular curriculum, remains subject of analysis and discussion among the different interveners in the process.

“How does the inclusion of the student with autism spectrum disorders take place in the regular school?” and “In what way do the inclusive practices of the national contemporaneous school show to promote the educational success of the students with autism spectrum disorders?” represent the preliminary questions of this research, that, according to the established goals, intends to understand to what point the physical, social and cognitive Inclusion of the student with ASD in the conventional class maximizes his potentialities, to characterize the organization of the specialized supports provided to the student with ASD by the Special Education services, to know how the Unidade de Ensino Estruturado encourages the educational success of the student with ASD, to identify strategies developed by the School for the preparation of the student with ASD to after-school life and community inclusion, to discuss the inclusive practices of the national contemporaneous school regarding the conceptualizations of Inclusive Education arising from the scientific community.

The design of a qualitative methodology, based on four case studies of students with ASD included in the school setting, intends, therefore, to understand and describe the practical interpretations of the existing legislation which regulates the adoption of an inclusive model by the contemporaneous school.

The collecting of the data is represented by the interview of the different educational agents involved, such as Special Education Teachers, Class Directors, Psychologists, Occupational Therapists and Parents/Guardians; by the analysis of the set of documents presently regulated in the context of Special Education services, such as the Relatório Técnico-Pedagógico, Programa Educativo Individual, Relatório Circunstanciado and Plano Individual de Transição; and by the observation - direct, participant and non participant - as a significant and comprehensive approach.

The results indicate a combination of weakening factors of the inclusive model, as practiced, namely in what concerns the attending model adopted according to the characteristics, skills and needs of the student with ASD; the availability of the required human and material resources; the formation of the educational agents in the field of SEN/ASD; the articulation between the Regular Teachers and Special Education Teachers; the support provided by other services, such as Psychology, Occupational Therapy, Speech Therapy, or others; the participation and collaboration of Parents/Guardians in School; the development of the biological, psychological and social potential of the student with ASD; the post-school and community inclusion.

The mentioned results, among others, allow us to conclude for the identification of answers, in the path of a successful education of the students with Autism Spectrum Disorders.

Índice

Resumo	i
Introdução	1
Capítulo I	
1. Inclusão	14
1.1. Percurso Legislativo	15
1.2. Diferença e Norma	35
Capítulo II	
2. Autismo	50
2.1. Perturbações do Espectro do Autismo	51
2.2. Necessidades Educativas Especiais	76
2.3. Questão Etiológica	96
Capítulo III	
3. Modelos de Intervenção no Autismo	129
3.1. O Modelo Teacch	136

Capítulo IV

4. Metodologia	151
4.1. Pesquisa Qualitativa	152
4.1.1 História, Definição, Paradigma, Discussão Concetual, Futuro	152
4.2. Estudo de Caso	165
4.2.1. Sistematização e Posicionamento Paradigmático	165
4.3. Desenho Metodológico	174
4.3.1. Problemática, Questões de Investigação e Objetivos	174
4.3.2. Participantes: Casos e Intervenientes	178
4.3.3. Recolha de Dados	180
4.3.3.1. Entrevista	181
4.3.3.2. Documentação	182
4.3.3.3. Observação	186
4.3.4. Tratamento dos Dados	187
4.3.4.1. Análise de Conteúdo	187
4.3.4.2. Validação das Interpretações: Triangulação	191

Capítulo V

5. Apresentação e Descrição dos Resultados	195
5.1. O Caso J	196
5.1.1. História Compreensiva do J	196
5.1.2. Perfil de Funcionalidade do J	198
5.1.2.1. Atividade e Participação	198
5.1.2.2. Funções e Estruturas do Corpo	199
5.1.2.3. Fatores Ambientais	200
5.1.3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem	200
5.1.4. Perceções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do J na Escola	209

5.2. O Caso JL	220
5.2.1. História Compreensiva do JL	220
5.2.2. Perfil de Funcionalidade do JL	222
5. 2.2.1. Atividade e Participação	222
5.2.2.2. Funções e Estruturas do Corpo	222
5.2.2.3. Fatores Ambientais	222
5.2.3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem	226
5.2.4. Percepções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do JL na Escola ...	234
5.3. O Caso F	247
5.3.1. História Compreensiva do F	247
5.3.2. Perfil de Funcionalidade do F	248
5. 3.2.1. Atividade e Participação	248
5.3.2.2. Funções e Estruturas do Corpo	249
5.3.2.3. Fatores Ambientais	250
5.3.3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem	252
5.3.4. Percepções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do F na Escola	254
5.4. O Caso AD	264
5.4.1. História Compreensiva do AD	264
5.4.2. Perfil de Funcionalidade do AD	268
5. 4.2.1. Atividade e Participação	268
5.4.2.2. Funções e Estruturas do Corpo	268
5.4.2.3. Fatores Ambientais	268
5.4.3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem	269
5.4.4. Percepções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do AD na Escola ...	271

Capítulo VI

6. Discussão dos Resultados e Conclusões	289
---	-----

Bibliografia	316
Anexos	336
Anexo 1: Guião da Entrevista ao Docente de Educação Especial/Diretor de Turma ..	337
Anexo 2: Guião da Entrevista ao Docente de Educação Especial/Docente da Unidade de Ensino Estruturado	340
Anexo 3: Guião da Entrevista aos Pais/Encarregados de Educação	343

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Análise de Conteúdo	190
Tabela 2 – Análise de Conteúdo: Caso J	209
Tabela 3 – Análise de Conteúdo: Caso JL	234
Tabela 4 – Análise de Conteúdo: Caso F	254
Tabela 5 – Análise de Conteúdo: Caso AD	271

INTRODUÇÃO

A já longa história da Educação Especial demonstra o desenvolvimento de um claro percurso de alterações paradigmáticas, consubstanciadas em mudanças igualmente assinaláveis relativas à forma como se tem processado ao longo do tempo o atendimento a pessoas com deficiências, incapacidades e desvantagens.

Sendo possível identificar diferentes fases na sua evolução histórica (Bautista, 1997), a Educação Especial remonta os seus primórdios ao final do século XVIII, época caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente, internado em manicómios, prisões ou outras instituições públicas semelhantes, onde coexistia com delinquentes, idosos ou mendigos. Este primeiro momento, por vezes designado de pré-história da Educação Especial, assistiu, entretanto, às primeiras experiências de educação de crianças com deficiências, nomeadamente auditivas, de linguagem e de visão.

Uma segunda fase, que toma lugar entre finais do século XVIII e inícios do século XIX, vai ser caracterizada pelo recurso à institucionalização especializada do indivíduo com deficiência, representada através de um apoio essencialmente assistencial, mais do que educativo, e contextualizada na ideia dominante de que era necessário proteger a pessoa normal e o grupo social da pessoa não normal, assim como também proteger esta de uma sociedade cujo contacto lhe poderia ser potencialmente prejudicial, donde o recurso à colocação em instituições próprias, habitualmente a partir da criação de escolas distantes das povoações.

Esta situação vai ser de novo alterada a partir do século XX, caracterizado pela expansão e obrigatoriedade da escolaridade básica, assistindo-se, em consequência, à inevitável participação do aluno diferente no meio escolar, no contexto de uma nova

pedagogia baseada nos níveis de capacidade intelectual associados à avaliação do quociente intelectual, o que vai fundamentar, desta forma, a criação e proliferação das classes especiais, separadas das regulares, diferenciadas de acordo com as diversas problemáticas, e com programas, técnicas e especialistas próprios.

Esta nova fase da Educação Especial vai sofrer uma significativa alteração, provocada pela introdução do conceito de “normalização” na legislação dinamarquesa, rapidamente generalizado a toda a Europa e América do Norte, consequência da rejeição assumida pelas associações de pais a este tipo de escolas segregadas. A crescente consideração de que o aluno com necessidades educativas especiais deve estar integrado no mesmo meio escolar do aluno considerado normal vai conduzir à rápida substituição das anteriores práticas segregadoras por novas práticas integradoras, no contexto de um conjunto de princípios que, apontando para a desinstitucionalização, defendem que as escolas especiais proporcionam um meio demasiado restritivo, desvalorizador e contraproducente do ponto de vista educativo, de altos custos em função da sua eficácia, e ideologicamente inadequado por favorecer a segregação e a discriminação (Brown e col. citado por Bautista, 1997).

Desta forma, deixando para trás a educação institucionalizada e as suas práticas, a Educação Especial passa a apostar numa educação integrada, fundamentada nas seguintes bases filosóficas (Bautista, 1997, p.26): o princípio da normalização, segundo o qual “o aluno com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível”; o princípio da individualização, que, numa perspetiva pedagógica, defende que “o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às características e particularidades de cada um deles”; o princípio da sectorização, que, no domínio dos serviços, refere que “os alunos com

necessidades educativas especiais receberão o atendimento de que necessitam dentro do seu meio ambiente natural, ou seja, os apoios ou serviços organizar-se-ão de tal forma que cheguem onde houver necessidade deles”.

Surge, assim, o conceito de Integração Escolar, definida como “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (Birch, citado por Bautista, 1997). Trata-se de “uma integração temporal, instrutiva e social de um grupo selecionado de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integração requer uma distribuição de responsabilidades entre o pessoal educativo regular e especializado” (Kaufman, citado por Bautista, 1997).

Corolário deste processo evolutivo da Educação Especial, e substituindo terminologias anteriores como atraso mental, anormalidade, idiotia ou debilidade mental, surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais (Brennan, citado por Correia, 2008, p.44): “Existe uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”. Mais abrangente, o conceito de Necessidades Especiais, relativo ao “conjunto de alunos cujas características, capacidades e necessidades obrigam muitas vezes a que a Escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas

educativas eficazes que façam com que eles venham a experimentar sucesso”, incluirá, de acordo com Correia (2008, p.43) os alunos em risco educacional, os alunos com necessidades educativas especiais e os alunos com sobredotação.

Em Portugal, decorrente de uma evolução legislativa em que se assinalam como marcos fundamentais a Lei de Base do Sistema Educativo (1986), o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto e o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, será a partir da década de 70 que os alunos com NEE deixam de se encontrar praticamente excluídos do sistema de ensino, a partir do aparecimento de modelos de atendimento às necessidades especiais destes alunos, dos quais se destacam o da Integração e o da Inclusão, que pretendem, enquanto objetivo final, que os serviços a prestar decorram sempre que possível nas escolas/classes regulares de ensino, em definitiva substituição das escolas especiais ou instituições.

Embora frequentemente usados de forma assimilável, o conceito de Integração, de acordo com Correia (2008, p. 21), representará um ensino mais orientado para o aluno médio, integrado na escola regular, com referência numa curva normal que teria por base o desenvolvimento e potencial de aprendizagem, e prevendo diferentes níveis de integração - física, social e académica -, sendo que o mesmo autor remete o conceito de Inclusão para “a inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim com um apoio apropriado (de docentes especializados, de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades (...) provendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal”. Desta forma, no processo global de evolução da escola/educação inclusiva, Correia (2008) destaca uma primeira fase representada pela integração física nas escolas públicas, com ênfase na classe

especial, uma segunda e terceira fases relativas à integração social e académica das NEE ligeiras, sobressaindo a via comum, e uma última fase que aponta para o envolvimento académico das NEE significativas nas classes regulares das escolas públicas.

É assim que, na prossecução prática destes princípios que fundamentam a educação contemporânea, a escola se torna obrigada a dar uma resposta eficaz ao aluno com necessidades educativas especiais, NEE ligeiras mas também NEE significativas, no quadro de uma educação inclusiva cujo objetivo final é representado pela equidade educativa, entendida como garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados: “Deste modo, a educação inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de pressucação do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (...) Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 27 de Janeiro).

As Perturbações do Espectro do Autismo, classificadas como NEE significativas ou permanentes, de carácter desenvolvimental (Correia, 2008), exigem, enquanto tal,

adaptações generalizadas do currículo, adequado às características do aluno, que se mantêm durante parte ou todo o percurso escolar.

De acordo com Wing e Gould (1979), embora as crianças com Autismo apresentem um vasto leque de dificuldades, três áreas de incapacidade podem ser facilmente identificadas - linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou imaginação -, donde a utilização da “Tríade de Incapacidades” enquanto base de diagnóstico relativa à identificação de um problema central no espectro de perturbações. No prolongamento dos estudos de Wing e Gould, foi desenvolvida por Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie uma outra teoria, segundo a qual os indivíduos com perturbações do espectro do autismo demonstram possuir uma “teoria da mente” (capacidade de compreender os estados mentais dos outros) deficitária. Atualmente, o DSM-IV-TR (Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais, APA, 1994) inclui o Autismo na categoria dos distúrbios generalizados do desenvolvimento com o nome de Distúrbio Autista, definido a partir de uma alteração qualitativa das interações sociais, uma alteração qualitativa da comunicação verbal e não verbal, um padrão de atividades e interesses restrito e estereotipado, e o facto de surgir na infância. A publicação da 5ª edição deste Manual, DSM-5 (APA), que propõe revisões de critérios de diagnóstico de perturbações mentais, incluindo as relacionadas com o Autismo, encontra-se prevista ainda para 2013.

A evidência de que as características associadas ao Autismo influenciam diretamente o processo global e específico da aprendizagem, o percurso escolar e a experiência social e emocional da escola pode ser analisada com base na noção de um espectro de perturbações com um tronco comum de áreas afetadas, que inclui indivíduos com diferentes graus de afetação, quer em termos cognitivos, quer em termos da já referida tríade.

Assim, no domínio da comunicação - “competência infinitamente complexa, já que, para além das complexidades do conteúdo verbal (expressão, volume e velocidade do discurso), inclui as do contacto visual, da expressão facial e da linguagem corporal, que são incalculáveis” (Hewitt, 2006, p. 12) - são significativamente associadas ao Autismo dificuldades ou incapacidade para interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação interpessoal ou social. De assinalar não apenas a possibilidade de ausência de linguagem funcional ou oralidade, mas igualmente o comprometimento em numerosos aspetos da área da comunicação não-verbal, como a empatia ou teoria da mente, o uso do gesto, das pistas faciais como o sorrir e o contacto visual, do espaço interpessoal, a amplitude da expressão de emoções, a prosódia ou tom de voz, os aspetos atípicos do uso da linguagem (quando presente), como o processo de sua aquisição, o mutismo, a tendência à linguagem instrumental, a ecolalia imediata e retardada, ou ainda as competências de comunicação ou a pragmática linguística (Siegel, 2008).

Também no domínio da socialização, uma outra área comprometida no Autismo de acordo com a tríade de incapacidades, podem ser apontadas desvantagens no uso de competências de integração escolar: “Todos os indivíduos com Autismo são regularmente confrontados pela sua incapacidade natural para decifrar e para reagir adequadamente a diferentes situações sociais. No caso dos alunos que frequentam a escola regular, esses desafios sociais ocorrem muitas vezes por dia” (Hewitt, 2006, p. 13). É assim que neste contexto podem ser descritos sinais precoces de isolamento social, relação instrumental versus relação expressiva, défices no entendimento social, típica consciência das emoções e dos sentimentos dos outros, padrões de procura de afeto e de conforto, dificuldades em desenvolver comportamentos imitativos, ausência de jogo social imitativo, ausência de amizade com pares (Siegel, 2008).

Finalmente, na área das atividades e interesses - em que se salientam diversas características relacionadas com o jogo simbólico, o jogo concreto e funcional, o interesse marcado por usos pouco frequentes dos objetos, movimentos corporais inusitados e comportamentos autoestimuladores (Siegel, 2008) - de assinalar uma deficiência da capacidade imaginativa ou flexibilidade de pensamento, com expressão na capacidade de envolvimento tanto no jogo imitativo ou criativo como na resolução de problemas, na compreensão limitada das consequências positivas ou negativas, na antecipação de situações, na resistência à mudança: “ No seio do ambiente escolar, esta «rigidez de pensamento» normalmente impede a transferência de quaisquer competências ou estratégias de abordagem de situações anteriormente adquiridas” (Hewitt, 2006, p. 15).

Às três áreas de incapacidades assinaladas na tríade de Wing, acrescentaríamos o papel do domínio cognitivo, em que se torna necessário ter em consideração a significativa incidência de défice intelectual associado às Perturbações do Espectro do Autismo¹, o que inevitavelmente coloca estes alunos em assinalável desvantagem no que se relaciona com a sua integração académica e escolar. Embora a inteligência represente um conceito que inclui distintos significados, a avaliação da eficácia do processamento do cérebro é habitualmente estimada com base nas provas de Q.I., sendo um facto amplamente citado que cerca de 75% das crianças com Autismo apresenta défice cognitivo, um cálculo que se baseia em populações clínicas e que não inclui todo o espectro do Autismo (Frith, 2006). De facto, e apesar de Kanner e Asperger se terem demonstrado impressionados pela “fisionomia surpreendentemente inteligente” das crianças com Autismo, assim como pelo inusual dos seus interesses, as baixas pontuações de Q.I. parecem permear estas referências, permanecendo, entretanto uma questão geral:”Não será que estas crianças são

¹ De assinalar a exceção representada pelo Síndrome de Asperger, associado valores de QI médios ou superiores à média, cuja exclusão da PEA se encontra prevista no contexto do próximo DSM 5.

mais inteligentes do que revelam nos resultados das provas? Afinal, as crianças com Autismo podem possuir capacidades fora do normal e, muitas vezes, um talento pouco frequente” (Frith, 2006, p.175). A polarização afetivo/social versus cognitivo/linguagem permanece em discussão desde as primeiras descrições de Kanner, sendo, entretanto, um facto que os termos “atraso mental” ou “discapacidade de aprendizagem” frequentemente associados ao Autismo implicam um desenvolvimento atípico e uma aprendizagem funcional deficiente (Frith, 2006).

De uma forma generalizada, a afetação nas áreas referidas permite e conduz à identificação de fatores condicionantes da aprendizagem nas crianças com Autismo, perante os quais se torna necessária a adoção de regras educativas e estratégias de intervenção modificadas e adaptadas no sentido da manutenção de um nível ótimo de estimulação, que possibilite a compensação dos défices comprometedores das aprendizagens e da realização académica. Nesta perspetiva, diversos estudos têm demonstrado as vantagens do ensino estruturado na educação da criança com Autismo (Equipa de Autismo da Região Centro, 2005): relativamente à estruturação das condições ambientais, que deve ser tanto mais elevada em diretividade, preditibilidade e simplicidade quanto mais baixo for o nível cognitivo da criança; no que se refere à adaptação das tarefas e objetivos educacionais ao nível evolutivo da criança, a partir de um modelo de aprendizagem sem erros, cujo objetivo é a promoção dos comportamentos a ensinar; ainda quanto à adoção de uma atitude pedagógica adequada que, partindo de uma análise cuidadosa das condições ambientais que fomentam a aprendizagem e diminuem as alterações de comportamento, passe pela seleção rigorosa de materiais e reforços a empregar, assim como pela utilização de uma linguagem compreensível em forma, conteúdo e adequação funcional.

O ensino estruturado representa um dos aspetos pedagógicos principais do Modelo Teacch (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), desenvolvido na década de 70 por Eric Schopler e colaboradores numa universidade dos Estados Unidos da América. Numa perspetiva educacional, o programa Teacch constitui-se como um modelo de intervenção que, através de uma estruturação externa – organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades – permite criar mentalmente estruturas internas, que devem ser transformadas em estratégias, interiorizadas e generalizadas a outros ambientes menos estruturados ou exteriores à sala de aula, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Potenciar o desenvolvimento e as capacidades adaptativas da criança com Autismo de forma a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida representa o objetivo principal do modelo Teacch, que implica o envolvimento dos pais em casa e na escola e a colaboração estreita com os demais agentes educativos e profissionais. Desta forma, o modelo Teacch procura compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais identificáveis nas Perturbações do Espectro do Autismo, através do desenvolvimento de estratégias específicas de ensino, apoiadas no ensino estruturado e na individualização e baseadas na capacidade e estilo de aprendizagem destas crianças. O ensino de capacidades de organização e de comunicação e partilha social constitui a meta educacional do modelo Teacch, que se centra nas áreas fortes frequentemente identificadas nos indivíduos com PEA, tais como o processamento visual, a memorização de rotinas funcionais e os interesses especiais, tornando possível “fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas, manter um ambiente calmo e previsível, atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais, promover tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar e favorecer a autonomia” (DGIDC, 2008, p.17).

O ensino estruturado, apanágio do modelo Teacch, tem vindo a ser utilizado em Portugal desde 1996, como resposta educativa diferenciada aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.

De acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, “para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo (...), designadamente através da criação de unidades de ensino estruturado” (Artigo 4º). Relativamente às medidas educativas, que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o Artigo 19º refere as adequações no processo de matrícula, de acordo com o que “as crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado (...) independentemente da sua área de residência”. Como referido no documento (Artigo 25), as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com o espectro do autismo constituem uma “resposta educativa especializada”, cuja organização deve ser determinada pelo “grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos”.

É assim que no atual contexto de uma escolaridade obrigatória recentemente prolongada ao nível secundário (12º ano ou 18 anos de idade), e face a uma Escola que assume a necessidade de oferecer respostas educativas simultaneamente comuns e diferenciadas à diversidade de alunos que integra, se verifica, na realidade da educação contemporânea, o esforço crescente e evolutivo de promoção de práticas inclusivas de sucesso direcionadas à promoção do desenvolvimento do potencial biopsicossocial de todos e de cada aluno.

“Como se processa a inclusão do aluno com perturbações do espectro do autismo no sistema regular de ensino” e “De que forma e em que medida as práticas inclusivas da escola contemporânea se revelam promotoras do sucesso destes alunos” constituem as questões centrais desta investigação, que, utilizando uma metodologia qualitativa, se desenvolve em duas partes principais: os quatro capítulos iniciais que completam a investigação teórica sobre o objeto de estudo desenvolvem, respetivamente, uma revisão do percurso legislativo do movimento inclusivo na escola portuguesa que conduz à atual visibilidade das necessidades educativas especiais na instituição escolar, uma abordagem ao debate filosófico e académico sobre o conceito de inclusão, o registo e articulação das principais contribuições teóricas que permitem as caracterizações clínica e educacional do Autismo, com referência à questão da sua etiologia, e, por último, uma descrição dos mais importantes modelos de intervenção no Autismo, com particular incidência no modelo Teacch, promotor das respostas educativas especializadas -UEE- desenvolvidas nas escolas nacionais face à problemática destas perturbações. O estudo de caso da inclusão de quatro alunos, integrados em escolas com e sem unidades de ensino estruturado, desenvolvido essencialmente com base em entrevistas realizadas junto de professores, profissionais e pais, na análise dos documentos atualmente implementados na Educação Especial de acordo com o Despacho Normativo 6/2012, e na observação enquanto abordagem significativa, desenham a metodologia descrita na última parte da investigação, que pretende representar uma contribuição para o desenvolvimento de uma educação bem sucedida do indivíduo com perturbações do espectro do autismo. Desta forma, uma reformulação final da utilidade presente e futura desta investigação - fundamentada no valor da proximidade e desenvolvimento que as metodologias qualitativas conferem aos seus estudos - pode referir a sua contribuição para o conhecimento dos formatos atuais que

configuram a implementação e exercício do modelo inclusivo nas escolas nacionais contemporâneas. Este reconhecimento empírico das formas e práticas inclusivas das nossas escolas é, ainda, relacionado a modelos teóricos e conceituais presentes na ainda escassa literatura científica sobre o tema.

Capítulo I

1. Inclusão

1.1. Percurso Legislativo

1.2. Diferença e Norma

Capítulo I

1. Inclusão

1.1. Percurso Legislativo

Segundo o entendimento de que o conceito de “norma” não possui uma entidade própria, sendo produto das representações mentais dominantes num tempo e num espaço determinados, as atuações marginalizadoras das pessoas, relativamente aos que se afastam das normas, foram e são ditadas pela valoração negativa da diferença mais do que pela própria diferença (Fernandes, 2002, p. 31).

A normalidade representará, então, um conceito relativo, sujeito a critérios de tipo estatístico, já que o que é normal hoje e aqui poderá não o ser amanhã e noutra local. Tal faz com que se possa tornar mais importante mudar a atitude da sociedade relativamente ao indivíduo, do que mudar o próprio indivíduo (Dias, 1999, p. 70).

De acordo com a **Organização Mundial de Saúde** (1989, p. 36), a norma representará a consideração da “capacidade do indivíduo como um todo funcional integrado, englobando o aspecto físico, psicológico e social”, sendo, então, os desvios das normas definidos como “as condições que poderão colocar os indivíduos numa situação de desvantagem em relação aos seus semelhantes, quando apreciadas segundo as normas da sociedade”.

Segundo a **CIDID, Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens**, a compreensão global do desvio à norma é proposta a partir de três níveis principais (OMS, 1989, p. 35-36):

- Deficiência – desvio caracterizado por perdas ou alterações de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica, que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem situações inatas ou adquiridas;
- Incapacidade – representando qualquer redução ou falta (decorrente de uma deficiência) de capacidades para exercer uma atividade de forma, ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano;
- Desvantagem (handicap) – um impedimento resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que impede o desempenho de uma atividade considerada normal para o indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais.

O período do pós-guerra fez emergir a necessidade de refletir sobre o significado da diferença entre pessoas ditas normais e pessoas com deficiência e assim proceder a alterações legislativas e educacionais. Correia (1997, p.14) refere que “os movimentos de exercício de direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidades, operadas ao longo da segunda metade do século XX, estão na gênese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com necessidades educativas especiais na escola regular.”

Este grupo de crianças, alunos com NEE, são aquelas que “apresentam um problema de aprendizagem durante o seu percurso escolar, o que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os companheiros da mesma idade” (Correia, 1997, p. 19).

Tais pressupostos - que conduzem a uma nova escola, como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, onde cada criança pode encontrar resposta à sua especificidade - inspiraram os sistemas educativos de todos os países a uma reformulação gradual dos seus serviços de Educação Especial, no sentido da criação de estruturas sólidas que promovessem a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais, de acordo com o preconizado pela **Public Law (PL 94 - 120)** em **1974**, nos EUA.

Os direitos e deveres dos indivíduos portadores de deficiência física ou mental estão, igualmente, consignados na **Constituição da República Portuguesa de 1976**, que estabelece “o ensino universal, gratuito e obrigatório”, em que cada cidadão terá “direito à educação e à cultura”, assim como “à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74º).

Dois anos mais tarde, é publicado, no Reino Unido, o **Warnok Report (1978)**, que levanta questões de alcance inovador no que diz respeito à intervenção em crianças com deficiência, nomeadamente ao considerar que nenhuma criança é ineducável, que os objetivos da educação são os mesmos para todas as crianças e que os serviços educacionais especiais, onde quer que sejam realizados, são complementares e não alternativos. As modalidades educativas de atendimento à criança com necessidades educativas especiais, preconizadas pelo Warnok Report (1978, ponto 6.1), contemplam cinco níveis de crescente integração, desde o ensino a tempo total numa classe especial, com contactos sociais com a escola regular vizinha, até ao ensino a tempo inteiro na classe regular, passando, assim, a

criança com necessidades educativas especiais a adquirir uma significativa visibilidade na escola regular.

Em Portugal, a integração das crianças diferentes nas classes regulares foi reforçada, em **1986**, com a **Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)**, ao definir um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação para todos, traduzido na garantia de uma ação formativa visando o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade em igualdade de oportunidades: “O sistema educativo deve organizar-se de forma a assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (artigo 3º). No âmbito dos objetivos da educação especial, é referido no artigo 17º que “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”, integrando atividades dirigidas não só aos alunos mas também às famílias, aos educadores e às comunidades. Quanto à organização da educação especial, é estabelecido no artigo 18º que tal sistema deve ter lugar “(...) preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com educadores especializados”, “(...) também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando”, de acordo com “(...) currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”.

Da evolução legislativa portuguesa relativa à educação especial podem ser salientados alguns documentos determinantes, como seja o **Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88**, que cria as “Equipas de Educação Especial”, EEE, com o objetivo de contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, em moldes adequados às crianças com necessidades educativas específicas; o **Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro**, que estabelece como uma competência da escola o desenvolvimento de mecanismos que permitam a deteção atempada de dificuldades de base, de diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e sócio-educativo, assim como a organização e gestão de modalidades de apoio sócio-educativo em resposta a necessidades identificadas que afetem o sucesso escolar dos alunos (Artigo 11º); o **Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto**, que estabelece os princípios gerais de reestruturação curricular e o acompanhamento do aluno ao longo do processo educativo, bem como o apoio no processo de escolha do seu projeto de vida, pelos serviços de psicologia e orientação escolar (Artigo 12º); o **Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio**, a partir do qual são criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em que as equipas técnicas - constituídas por psicólogos, especialistas de apoio educativo (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico), conselheiros de orientação (3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) e técnicos de serviço social (Artigo 8º) -, adquirem atribuições definidas entre as quais assegurar a deteção de alunos com necessidades especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas (Artigo 3º), sendo também previsto o estabelecimento de cooperação com outros serviços especializados, nomeadamente com os serviços locais de educação especial e com outros serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar (Artigo 4º).

Em **1990**, organizada pela UNESCO e contando com a participação de sessenta países, teve lugar em Jomtien, na Tailândia, a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, que, dando voz às discussões acerca dos rumos da educação a ocorrer um pouco por todo o mundo, definiu programas de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, de modo a garantir uma educação básica para todos os cidadãos e a estabelecer medidas de implementação da igualdade de participação na acessibilidade à educação. Reconhecida a educação como um direito fundamental para todas as pessoas, homens e mulheres de todas as idades, durante toda a vida, é, designadamente, referido que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem uma atenção especial”, sendo sublinhada a necessidade de “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todos e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (artigo 3º, item 5).

O **Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto**, vem preencher lacunas e ampliar o campo de ação da Educação Especial, ao consignar princípios inovadores na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração. De destacar, designadamente, a introdução do conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (no reconhecimento de que os problemas dos alunos devem ser perspectivados segundo critérios pedagógicos, deixando para trás as categorias da deficiência baseadas em decisões de foro médico), a responsabilização da escola pela procura de respostas adequadas a cada um, numa perspetiva de Escola para Todos, assim como o reconhecimento explícito do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

Este decreto estabelece o “regime educativo especial”, que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades

educativas especiais, traduzidas num conjunto de medidas, cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se deverá processar no “meio menos restritivo possível”, deixando claro que cada uma das medidas previstas só deverá ser adotada “quando se revele indispensável para atingir os princípios educacionais definidos” (artigo 2º):

- Equipamentos especiais de compensação, como material didático especial e dispositivos de compensação individual ou de grupo (artigo 3º);
- Adaptações materiais, como a eliminação de barreiras arquitetónicas, a adequação das instalações às exigências da ação educativa e a adaptação de mobiliário (artigo 4º);
- Adaptações curriculares, como a redução parcial do currículo e a dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência (artigo 5º);
- Condições especiais de matrícula, podendo ser efetuada independentemente do local de residência do aluno, com dispensa dos limites etários existentes no regime educativo comum, ou ainda por disciplinas (artigo 6º);
- Condições especiais de frequência, decorrentes do regime de matrícula (artigo 7º);
- Condições especiais de avaliação, correspondentes às seguintes alterações ao regime educativo comum: tipo de prova ou instrumento de avaliação, forma ou meio de expressão do aluno, periodicidade, duração, local de execução (artigo 8º);
- Adequação na organização de classes ou turmas, segundo o que o número de alunos das classes ou turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a vinte, não devendo tais classes ou turmas incluir mais de dois alunos com NEE, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados (artigo 9º);
- Apoio pedagógico acrescido, consistindo no apoio letivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e possuindo carácter temporário (artigo 10º);

- Ensino especial, considerado como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo próprio, podendo seguir Currículos escolares próprios ou Currículos alternativos (artigo 11º).

O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, resultado de uma perceção da necessidade de atualização e de alargamento da legislação regulamentadora da integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares e considerando os diplomas vigentes *ultrapassados e de alcance limitado*, vem fundamentar a sua publicação na análise global de um conjunto de fatores, como seja “a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem verificado na generalidade dos países”, “as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo”, “as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado”.

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), o discurso da inclusão de portadores de necessidades educativas especiais nas escolas regulares fortaleceu e ganhou legitimidade num documento de cunho internacional intitulado “**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Sobre Princípios, Políticas, e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**” (1994), documento este fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pelo governo de Espanha em colaboração com a UNESCO e aprovada por 88 governos e 25 organizações internacionais, entre as quais Portugal.

Reafirmado o compromisso para com a Educação para Todos e reconhecida a necessidade e urgência de uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino, e, ainda na prossecução do documento das Nações Unidas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, segundo o qual os Estados devem assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional, no âmbito da Declaração de Salamanca:

- Entende-se que o termo necessidades educativas especiais se refere “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se organizam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”;
- Defende-se uma pedagogia centrada nas crianças, que implica os princípios da individualização do ensino, atendendo às “diferenças humanas”, de modo a “garantir índices médios mais altos de rendimento escolar” e, ao mesmo tempo, a impedir “o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças”, sendo as escolas centradas nas crianças “a base do treino para uma sociedade baseada no povo, que respeite tanto as diferenças, quanto a dignidade de todos os seres humanos”;
- Compreende-se que a escola inclusiva integra alunos com necessidades especiais e alunos sem necessidades especiais, referindo-se os primeiros aos alunos de risco educacional, alunos dotados e sobredotados e alunos com necessidades educativas especiais – NEE.

A Declaração de Salamanca demanda, ainda, aos governos congregados pela Conferência Mundial de Educação Especial a atribuição da mais alta prioridade política e financeira no aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem

aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, adotando “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política”.

A implementação dos princípios de Salamanca foi consagrada no nosso país através do **Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho**. Este documento veio reformular o enquadramento normativo dos apoios educativos a crianças com necessidades educativas especiais, reconhecendo a importância primordial da atuação dos professores com formação especializada, entendendo-se por *docente de apoio* “o docente que tem como funções prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (ponto 3, alínea a), e por *formação especializada* “a qualificação para o exercício de outras funções educativas obtidas pelos docentes pela frequência com aproveitamento de cursos especializados” (ponto 3, alínea b). É, ainda, determinado que “para a promoção de atividades de apoio educativo sejam colocados nas escolas, em regime de destacamento, docentes com formação especializada em áreas específicas” e que “para orientação técnico-ciêntifica” destes docentes sejam “designadas, em função das necessidades, equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio” (ponto 4).

Entre outras funções do docente de apoio educativo, referidas no ponto 12 deste despacho, destacam-se a de “colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola na deteção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados” (alínea a) e também com os professores “na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais” (alínea c); “contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e a

aprendizagem das crianças e dos jovens da escola” (alínea b); “colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais” (alínea d); “apoiar os alunos e respetivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola” (alínea e), e “participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa” (alínea f).

Este despacho conduz, assim, o docente de apoio educativo, tradicionalmente orientado para o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, a alargar a abrangência da sua atuação a toda a comunidade educativa, designadamente aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica, aos professores, encarregados de educação e alunos.

Em **2003**, a Organização Mundial de Saúde revê a sistematização anteriormente proposta no contexto da CIDID, Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (OMS, 1989), tornando clara a transformação de uma classificação de “consequência da doença” numa classificação de “componentes da saúde”. É, assim, referido no novo documento, **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**, mais conhecido por **CIF**, que “os domínios contidos na CIF podem, portanto, ser considerados como *domínios da saúde e domínios relacionados com a saúde*” (CIF, 2003, p.5), sendo tais domínios descritos com base numa perspetiva do corpo, do indivíduo e da sociedade - conjunto prático e significativo de funções relacionadas com a fisiologia, estruturas anatómicas, ações, tarefas ou áreas de vida - em duas listas básicas: 1) Funções e Estruturas do Corpo, e 2) Atividades e Participação. Estes termos substituem aqueles utilizados previamente, “deficiência”, “incapacidade” e

“desvantagem” (CIDID, 1989), alargando o âmbito da classificação de modo a permitir “a descrição de experiências positivas”. A CIF remete para um agrupamento dos diferentes domínios de uma pessoa, pessoa essa que tem uma determinada condição de *saúde* (e.g. o que uma pessoa com uma doença ou perturbação faz ou pode fazer), onde a *funcionalidade* engloba todas as funções do corpo, atividades e participação e, de forma similar, a *incapacidade* inclui deficiência, limitação da atividade ou restrição na participação. Em íntima associação com estes constructos, é sublinhada a importância da interação dos fatores ambientais, que descrevem o contexto em que o indivíduo vive. Neste sentido, a classificação permite ao utilizador registar perfis úteis de funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios (CIF, 2003, p.5).

A CIF organiza a informação em duas partes, cada uma com dois componentes que podem ser expressos em termos *positivos ou negativos*:

1) Funcionalidade e Incapacidade, incluindo o componente Corpo e o componente Atividades e Participação, expressos, por um lado para indicar problemas (e.g. incapacidade, limitação de atividade ou restrição de participação designadas pelo termo genérico *deficiência*) e, por outro lado, registando aspetos não problemáticos ou neutros da saúde e dos estados relacionados com a saúde resumidos sob o termo *funcionalidade*;

2) Fatores Contextuais, em que se integram os Fatores Ambientais (com impacto sobre todos os componentes da funcionalidade e da incapacidade e organizados de forma sequencial, do ambiente mais imediato do indivíduo até ao ambiente mais geral), e Fatores Pessoais (não classificados na CIF devido à grande variação social e cultural associada aos mesmos).

Ainda, e de acordo com as classificações internacionais da OMS, os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, etc.) são classificados principalmente na **CID-10**

(Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão), que fornece uma base etiológica, sendo, então, a funcionalidade e a incapacidade associados aos estados de saúde classificados de acordo com a CIF. Neste sentido, a CID-10 e a CIF são consideradas como complementares pela Organização Mundial de Saúde, “dois membros da família de classificações internacionais da OMS” (CIF, 2003, p.6), devendo ser usados em conjunto pelos utilizadores, a primeira proporcionando um “diagnóstico” de doenças, perturbações ou outras condições de saúde, e a segunda fornecendo informações adicionais ou complementares sobre a funcionalidade: “em conjunto, as informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade, dão uma imagem mais ampla e mais significativa da saúde das pessoas ou da população, que pode ser utilizada em tomadas de decisão”, permitindo, ainda, “a descrição e a comparação da saúde das populações num contexto internacional” (CIF, 2003, p.6).

Considerando-se que “a saúde e os estados relacionados com a saúde associados a qualquer condição de saúde podem ser descritos através da CIF” (CIF, 2003, p.9), não se referindo esta unicamente a pessoas com incapacidades, mas aplicando-se a *todas as pessoas*, a CIF, ao assumir-se como *uma classificação da funcionalidade e da incapacidade do homem*, pretende adquirir uma aplicação universal.

Em Portugal, a partir de 2008, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro passa a obrigar ao uso da CIF, cujos dados, nomeadamente a partir do preenchimento da Checklist incluída, servem de base ou fundamento à construção do Programa Educativo Individual (PEI) do aluno com NEE, que determina as respostas educativas a implementar. A utilização regulamentar da CIF na Educação, com um papel determinante na elegibilidade do aluno para a Educação Especial, começa a ser contestada por um número crescente de investigadores e especialistas nacionais e estrangeiros, como Correia, Kauffman, Hallahan,

Heward, entre outros, fundamentados, numa primeira análise, na ausência de um suporte da investigação que aponte ou valide o seu uso. Um estudo exploratório, desenvolvido em 2010 por Correia e Lavrador, questionando o importante peso clínico da Classificação, agora abordagem obrigatória nos modelos de atendimento educacional para alunos com NEE, conclui: “Os resultados do estudo demonstraram que a CIF não é uma classificação que sirva os interesses dos alunos com NEE, muito menos quando se trata de determinar a elegibilidade de um aluno com possíveis NEE para serviços de Educação Especial e consequente elaboração de um PEI, pelo que a sua inserção no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, deve ser repensada, tanto mais que nem sequer foram observadas as normas que devem reger uma investigação criteriosa” (P. 11).

As evoluções significativas decorrentes, em que a educação surge definitivamente como um direito de todos e chave indispensável para o desenvolvimento pessoal e social, conduzem a que o governo modifique a política de recrutamento de docentes para o grupo de docência de Educação Especial, o que é operacionalizado através do **Decreto-Lei nº 20/06, de 31 de Janeiro**, clarificando, ainda, as problemáticas traduzidas em necessidades educativas especiais, com referência à CIF (2003), no contexto de diretrizes explanadas na “Avaliação e Intervenção na área das NEE” (Ministério da Educação, 2006 a). Este dossier, orientado e apresentado pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), representa um instrumento de trabalho de apoio ao docente de educação especial no processo de avaliação e intervenção em alunos com NEE de carácter prolongado, tendo como referência a CIF (OMS, 2003); é aqui definido o conceito de NEE e clarificados os modos de operacionalização da CIF no processo de avaliação das NEE, definida a constituição das equipas pluridisciplinares responsáveis pela avaliação das NEE

e explicitada a organização da resposta educativa, designadamente o papel do docente de educação especial, a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva inclusiva.

Consubstanciando as orientações propostas pela DGIDC, e dando corpo a alguns aspetos propostos por Correia (2005 a), o Decreto-Lei nº 20/06, de 31 de Janeiro, cria um quadro próprio de educação especial; é assim que no artigo 6º, consagrado à Educação Especial, é referido no ponto 1 que “o concurso abrangido pelo presente decreto-lei visa ainda o preenchimento dos lugares de educação especial destinados a promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado”, discriminando, ao longo do ponto 2, “lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou de conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância” (alínea a E1), “lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala” (alínea b E2), “lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão” (alínea c E3).

As políticas do governo, na origem desta legislação, revelam, assim, uma clara intencionalidade no sentido de que alunos com problemáticas específicas sejam acompanhados por docentes especializados em problemáticas específicas, na promoção de uma educação inclusiva.

A assumida irreversibilidade deste percurso, conduzido no sentido da equidade educativa entendida como a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados,

surge mais uma vez reforçada no novo avanço legislativo representado pelo **Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro**. Ao revogar o anterior Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, até então central no domínio da Educação Especial, e tomando como referência a CIF, este novo diploma vem definir os apoios especializados a desenvolver na adequação do processo educativo dos alunos portadores de diferenças, ou seja, a reposta educativa às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. A mobilização dos apoios especializados no sentido da promoção do potencial de funcionamento biopsicosocial pode, assim, implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio, não se relacionando somente com medidas para os alunos, mas também com medidas de mudança no contexto escolar.

Este diploma começa por definir “o direito e o dever” de participação ativa dos pais e encarregados de educação na educação especial dos seus filhos, com direito a aceder, para tal, a toda a informação constante do processo educativo, e, em caso de desacordo com as medidas educativas propostas pela escola, ao recurso aos serviços competentes do Ministério da Educação, sendo ainda introduzidos os procedimentos a prever em caso do não exercício da participação neste domínio (Artigo 3º). Refere a necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de caráter organizativo e de funcionamento, necessárias à reposta educativa dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente,

nomeadamente escolas de referência para alunos surdos, cegos e com baixa visão, e desenvolvimento de respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo (unidades de ensino estruturado) e com multideficiência (unidades de apoio especializado) (Artigo 4º). Estabelece, ainda, um processo de referenciação bem estruturado que deverá ocorrer o mais precocemente possível (Artigo 5º), a que se seguirá o processo de avaliação, que deverá ficar concluído 60 dias após a referenciação, a incluir um relatório técnico-pedagógico da responsabilidade conjunta do departamento de educação especial e do serviço de psicologia e com os contributos dos restantes intervenientes no processo, a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem e das tecnologias de apoio de que o aluno irá beneficiar, bem como a anuência e participação ativa dos pais ou encarregados de educação. Do relatório técnico-pedagógico, parte integrante do processo individual do aluno, constam os elementos decorrentes da avaliação por referência à CIF (OMS, 2003), servindo de base para a elaboração do programa educativo individual (Artigo 6º). O programa educativo individual (PEI), que igualmente integra o processo individual do aluno, fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, documentando as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo educativo (Artigo 8º). Este documento, que inclui os dados do processo individual do aluno - nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com a indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação – integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e

participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à CIF, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade (Artigo 9º). É, ainda, introduzido um plano individual de transição (PIT), que complementa o PEI nos casos em que o aluno apresente necessidades educativas especiais de caráter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, e se destina a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional (Artigo 14º). Finalmente, as medidas educativas, integradas na adequação do processo de ensino e de aprendizagem, e que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, dizem respeito a apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio (Artigo 16º).

Poucos meses mais tarde, é publicada a primeira alteração ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, consubstanciada na **Lei nº 21/2008, de 12 de Maio**, que sublinha como objetivo da educação especial “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, 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 pós-escolar ou profissional” (Artigo 1º), devendo organizar-se “segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais” (Artigo 4º). É incluída, neste diploma, a indicação

para a frequência de uma instituição de educação especial, sob proposta dos intervenientes no processo de referenciação e de avaliação, “nos casos em que a aplicação das medidas previstas se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno” (Artigo 4º). Como aditamento ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, surge, designadamente o Artigo 4º-A, que refere como missão destas instituições de educação especial a “escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas, que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correta integração, nouro estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração”, no prosseguimento dos objetivos de cumprimento da escolaridade obrigatória e integração na vida ativa e numa perspetiva de promoção do maior desenvolvimento possível.

No âmbito da avaliação, é prevista, ainda, a elaboração, no final do ano letivo, de um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos avaliados de acordo com a CIF, incluindo aqueles posteriormente não encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial (Artigo 31-A).

De referir, por último, o **Despacho normativo nº 6/2010**, que menciona, no ponto 13, alínea e), o programa educativo individual e o relatório circunstanciado a constar no processo individual do aluno abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, referindo uma avaliação a realizar “nos termos definidos no referido programa” (PEI) para

os casos em que a medida prevista corresponda a “adequações no processo de avaliação” ou “currículo específico individual” (pontos 77, 78 e 79).

Fonseca (2007) defende que o conceito de “normal” corresponde a um problema doutrinal ao qual se encontram inerentes valores éticos relativos a padrões culturais diversificados, não se resumindo o conceito de “normalidade” a uma dimensão biológica, mas sim incluindo uma obrigatória dimensão de realização pessoal no sentido social. Acreditamos ser esta dimensão de realização da criança e jovem diferentes que conduziu a esteira legislativa descrita, no sentido de uma aproximação, tão estreita quanto possível, da educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais.

1.2. Diferença e Norma

A história do debate filosófico sobre o movimento da Inclusão é recente, tal como é ainda escasso ou pouco conclusivo o seu registo na literatura científica. Razões de ordem filosófica, ética e sociológica, consubstanciadas, em suma, no respeito pelos direitos humanos e na aceitação da diferença, parecem fundamentar as tendências atuais que, em matéria de princípios, políticas e práticas, se orientam no sentido da promoção de uma escola inclusiva, entendida como uma *escola para todos*. Ao assumir a heterogeneidade entre alunos como um fator positivo para o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas, e distanciando-se do conceito de integração ao não pretender posicionar o aluno com necessidades educativas especiais no registo estatístico de uma curva normal (Correia, 1997), o conceito de inclusão remete para “a inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim com um apoio apropriado (de docentes especializados, de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades (...) provendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal” (Correia, 2008, p.21).

É assim que o aluno com necessidades educativas especiais – um jovem com autismo, um aluno com deficiência mental, uma criança com paralisia cerebral, um adolescente com trissomia 21 - deverá estar incluído no espaço e no tempo em que as outras crianças aprendem. Desta forma, defende-se “a adaptação da classe regular de forma a tornar possível a todos os alunos a aprendizagem nesse ambiente” (Will, 1986 b, p. 9). Com base em tal pressuposto, o movimento chamado “Regular Education / Iniciativa

Global de Educação” (REI) desafiava os estudiosos a “encontrarem formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular” (Will, 1986 b, p. 19).

O movimento REI, “hoje consagrado no princípio da inclusão” (Correia, 2008, p. 8), paralelamente aos apoios que recebeu, sustentou um conjunto de críticas que chamam a atenção, em primeiro plano, para o facto de a investigação existente não apoiar claramente a ideia de que todo o aluno pode ser ensinado com sucesso na classe regular: “Seria preciso um esforço enorme para se atingirem os objetivos, embora louváveis, proclamados pelo REI, se é que algum dia eles viriam a ser cumpridos.” (Correia, 2008, p. 8). Investigadores como Braaten, Kauffman, Braatan, Polsgrove e Nelson (1988) questionavam o conceito de “unificação” da educação, criando dúvidas quanto ao melhor atendimento para a criança e adolescente com necessidades educativas especiais, designadamente os alunos com NEE severas, no contexto de uma investigação diagnosticada como inconclusiva quanto ao assunto (Heward, 2006; Warnock, 2005; Correia, 2003; Kauffman, 2002).

Fazendo notar a surpreendente celeridade com que o termo “inclusão” substituiu o termo “integração” e de como os documentos legislativos começaram a fazer-lhe referência, e referindo que, em Portugal, mediaram apenas três anos para que os princípios de Salamanca fossem consagrados no Despacho 105/97, publicado em Julho, onde se faz opção por uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa, Rodrigues (2003, p. 90) começa por formular uma questão de carácter abrangente: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?”. Enumerando algumas carências das nossas sociedades neste capítulo, como a escola, o trabalho, o território, a cidadania, o lazer, a

cultura, o desporto, a formação profissional, a habitação, a acessibilidade, etc., Rodrigues (2003, p.90) afirma preferir a expressão *educação inclusiva* em vez de *escola inclusiva*, chamando a atenção para a “importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz”. A partir do conceito de *exclusão educacional*, ao qual imputa “características múltiplas e raízes diferentes que dependem de cada contexto particular”, Rodrigues (2003, p.113) enumera, ainda, algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam o seu direito a serem sistemática e formalmente educados, como seja o não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras ao acesso a conteúdos curriculares, a evasão, o absentismo. O autor assinala que “a rápida adoção pelas sociedades ocidentais e, conseqüentemente, pelas suas escolas, de uma *retórica inclusivista* encontra-se longe de dar passos decisivos para a erradicação da exclusão” (idem, p. 99): “A inclusão encontra-se hoje conceptualmente situada entre grupos que a consideram como utópica, outros como mera retórica e outros, ainda, como uma manobra de diversão face aos reais problemas da escola” (idem, p.90)). Evocando a atual emergência de alguns movimentos que reivindicam uma “liberdade de não inclusão”, como por exemplo os da comunidade surda ou os da educação doméstica, Rodrigues (idem, p.95-96) comenta esta *não inclusão* segundo dois aspetos principais: “de que forma é que as pessoas que reivindicam a não inclusão não estão a criticar implicitamente os modelos existentes de inclusão, isto é, a dizer *Esta inclusão não me serve* em vez de *Não quero ser incluído*? De que forma é que esta reivindicação de *não inclusão* não sanciona a desresponsabilização do estado da obrigação de proporcionar condições de participação e qualidade de vida para todos?”

Na continuidade desta abordagem, Barroso (in Rodrigues, org., 2003, p.27), ao falar em *inclusão exclusiva*, refere as múltiplas formas de “exclusão” fabricadas pela escola, que reduz a quatro modalidades principais: “a escola exclui porque não deixa entrar os que estão de fora”; “a escola exclui porque põe fora os que estão dentro”; “a escola exclui *incluindo*”; “a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”. Referindo as duas primeiras modalidades como amplamente estudadas designadamente no quadro da sociologia e da educação, o autor alerta para a ausência de uma maior atenção a dispensar às duas últimas modalidades pelos investigadores e cientistas da educação: “No caso da *exclusão pela inclusão*, o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta e a procura escolares. No caso da *exclusão pelo sentido*, assistimos aos efeitos de um confronto de lógicas heterogéneas de *consumo* escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida”. Barroso (idem) considera que, ainda que estas quatro modalidades de exclusão sejam determinadas por muitos fatores exógenos à escola (políticas educativas, economia e organização social), existem fatores endógenos que contribuem grandemente para a sua existência e/ou para o agravamento dos seus efeitos, dos quais destaca os fatores organizacionais, não só os que estão relacionados estritamente com o trabalho pedagógico, mas também os que estruturam a escola no seu conjunto, enquanto organização, e regem as relações entre os seus diferentes intervenientes -administração, professores, alunos e suas famílias.

Na esteira desta linha de pensamento que alerta para possíveis relações causais entre objetivos de inclusão e resultados configurados em exclusão, Correia (2003, p.15) introduz o conceito de *exclusão funcional*: “Os alunos com NEE só beneficiam do ensino

ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, e parece ser esta a situação, da inclusão passamos à *exclusão funcional*".

Passando em revista mais de vinte anos da tentativa de implementação do movimento da inclusão, Correia (2008, p.17-18) conclui que "o conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja, tem sido maltratado, incompreendido, mutilado de tal forma, fruto de uma retórica pós-moderna, romântica, exacerbada com frases idílicas, em que, no fim de contas, quem acaba por pagar a fatura é um elevado número de crianças e adolescentes com NEE". O autor assinala alguns indicadores de uma mudança de opinião emergente, que se reflete em resultados de estudos que sugerem que a inclusão, tal como vem sendo entendida, "está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEE" (Universidade de Cambridge, 2006); que referem que o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares deve ser *melhorado substancialmente*, sob pena de a sociedade vir a sofrer pesados custos em termos de exclusão e crime juvenil" (Commons Education and Skills Committee, 2006); enfim, e, por exemplo, de acordo com Mary Warnock, mentora do termo "necessidades educativas especiais", que concluem que o conceito de inclusão, tal como tem vindo a ser interpretado, "causa confusão da qual as crianças são vítimas", e que, muito embora o ideal da inclusão tenha brotado "de corações no seu lugar", a sua implementação se pode descrever como "um legado desastroso" (ibidem).

Evocando uma escola que não é já e só uma *Escola para Todos* mas, sim, uma *Escola para Todos e para Cada Um*, Correia (2008, p.18) adverte para a única possibilidade de alteração de tal cenário: a compreensão de que o movimento da inclusão se apoia num “conceito de inclusão que deve considerar, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEE”. Chamando a atenção para dois fatores que considera fundamentais – o fator mudança, ou seja, o obrigatório processo, sempre em curso e devidamente estudado, de realização de reformas de fundo, e a filosofia do “tudo ou nada”, não realista ou exequível face ao clima e recursos existentes no contexto educacional do momento, a determinar uma investigação igualmente inconsequente -, o autor defende que a inclusão se baseia, sim, nas necessidades da criança, vista como um *todo*, e não apenas no seu desempenho académico, quase sempre comparado com o desempenho académico do “aluno médio”: “O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola (...) que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (idem, p.9). Desta forma, o desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal do *aluno* situar-se-á no centro de atenção de um modelo inclusivo (Correia, 1995; Correia, 2008) que considera igualmente a *escola* (com responsabilidades na planificação, sensibilização e apoio aos pais e à comunidade, flexibilidade e formação), a *família* (com responsabilidades na formação, participação e apoio), a *comunidade* (participação, apoio, formação) e, ainda, o *estado* (legislação, financiamento, autonomia, apoio, sensibilização). Este sistema inclusivo, ao apostar na mudança, tem, assim, como princípio fundamental uma pedagogia centrada no aluno, que toma por base as suas capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem.

Desta forma, e de acordo com Skrtic, Sailor e Gee (1996), uma comunidade educativa inclusiva deverá possibilitar que os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo, os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades e os alunos com dificuldades específicas recebam os apoios de que necessitam, num quadro de princípios assumidos pela escola que assinalam a consideração da totalidade dos alunos, o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, o acolhimento e gestão da diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos (Garcia, 1996; Salend, 2001).

Ao rever as etapas principais da evolução do movimento da inclusão em Portugal, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, e o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, registam a introdução das filosofias/conceitos de *integração* e *inclusão*, determinando novos modelos de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, ao pretender assegurar que os serviços a prestar decorram, sempre que possível, nas escolas regulares de ensino, e, posteriormente, na classe regular destas escolas onde também os alunos com NEE severas deverão encontrar-se incluídos, em definitiva substituição das escolas especiais ou instituições.

Este processo de tentativa de criação de escolas integradoras ou inclusivas, tal com refere Correia (2008), inicia-se a partir de uma primeira fase de *integração física*, em que a escola integradora coexistia com a criação de classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos de acordo com as suas necessidades mas relativos ao seu posicionamento face a uma curva normal, que teria por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem; assim, a colocação na classe especial justificava-se tanto mais quanto mais distantes da média estivessem as áreas deficitárias do aluno com necessidades

educativas especiais. Neste contexto, não se tornam nítidos objetivos de integração acadêmica (a tornarem-se irredutíveis, posteriormente), sendo o papel do professor do ensino regular reduzido ou mesmo nulo, enquanto que o professor de educação especial surge com o papel de interventor direto no processo educativo deste aluno, e não se verificando uma real colaboração entre os dois agentes educativos. De assinalar a notável alteração na educação dos alunos com NEE, agora educandos das escolas regulares de ensino, muito embora a situação de emergência de um sistema, o sistema da educação especial (constituído pelos alunos com NEE e pelos professores de educação especial) dentro de um outro sistema global, o do ensino regular.

A segunda fase de integração, *integração social* (Correia, 2001; Correia, 2008) desenvolve-se a partir da aproximação, em termos de interações, entre os alunos com NEE e os outros alunos, resultante do acesso dos alunos com NEE aos ambientes sociais das classes regulares. Enquanto na fase anterior, integração física, o isolamento em termos académicos era total e em termos sociais relativo, agora, embora se continue a preconizar que o aluno com NEE beneficiará mais de um ensino à parte no que diz respeito às áreas académicas, ele deve ser membro do grupo-turma em áreas específicas, como, por exemplo, a educação física, as expressões artísticas, ou ainda em ambientes sociais como os recreios, as refeições ou os passeios escolares. Agora os alunos com NEE, conforme as suas problemáticas, recebem os apoios educativos que necessitam, permanentes ou temporários, na sala de apoio, também ela por vezes permanente, por vezes temporária, que vem, assim, substituir a classe especial. Torna-se possível dizer que se assiste a um despertar da atenção para a integração académica, já que designadamente os alunos com NEE ligeiras vêm parte da sua educação a ter lugar na sala de apoio e parte na classe

regular, ao ser preconizado, de acordo com as palavras de Correia (2008, p. 15), “o acesso cognitivo” dos alunos com problemáticas ligeiras à classe regular.

A terceira fase de integração, a *integração acadêmica*, concretiza-se, em primeiro plano, no surgimento do movimento da inclusão, partindo de dois acontecimentos a destacar: o reconhecimento, no final dos anos 70, de que alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os portadores de problemáticas ligeiras, são capazes de alcançar sucesso escolar nas classes regulares, podendo, assim, fazer parte do sistema regular de ensino, muito embora a educação especial continue a ser tida como um espaço físico; e a exigência, em 1986, de uma reestruturação do sistema educativo pelos defensores dos direitos dos alunos com NEE e pelos pais dos alunos portadores de NEE severas, que se vai refletir no reconhecimento público de que a Escola não está a desempenhar o seu papel ao não providenciar respostas educativas a todos os alunos, o que se considera que deve acontecer, designadamente, nas escolas regulares da área de residência. O aluno com NEE severas passa, assim, a ter direito de frequentar a classe regular, sendo-lhe proporcionado o acesso a um currículo comum, através de um conjunto de apoios adequados às suas capacidades e necessidades, seja qual for o grau em que se manifestem. Neste contexto - em que a primeira convicção sócio-política, da possibilidade e importância da integração acadêmica das NEE ligeiras, rapidamente dá lugar à reivindicação da mesma integração acadêmica pelos pais de crianças com NEE severas -, faz-se apelo ao papel dos educadores e professores do ensino regular, dos professores de educação especial, de outros agentes educativos como psicólogos e terapeutas, e dos pais, sobre a natureza das necessidades educativas especiais e sobre a adequação do currículo às necessidades educativas do aluno com NEE, agora definitivamente incluído aqui o aluno com NEE severas, no sentido do cumprimento do direito estabelecido de frequência da

classe regular e do acesso ao currículo comum, para o que deve, então, convergir a ação de todos agentes educativos mencionados, passando a educação especial a constituir-se não já como um espaço físico mas como um serviço.

É assim que, representando um marco normativo decisivo, na esteira desta evolução de conceitos e perspectivas surge o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, resposta aparentemente concordante com as reivindicações de pais de crianças com NEE severas, que, ao desejarem que estes alunos sejam objeto de um modelo de atendimento comum aos demais alunos, se situam na origem da criação da escola inclusiva, uma escola que se assume como visando a imparcialidade educativa e promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos, no que diz respeito quer ao acesso quer ao sucesso escolar.

Não sendo ainda possível confirmar, a partir de uma investigação que se revela pouco conclusiva, se no contexto dos princípios, políticas e práticas do modelo de inclusão em curso são consideradas, em primeiro plano, *as necessidades e as capacidades* dos alunos com necessidades educativas especiais de diferentes tipos e diferentes graus de severidade; ou se no contexto da escola construída com origem no movimento inclusivo é dada primordial atenção à *criança-todo* e não só à criança-aluno, cujo desempenho académico surge invariavelmente comparado ao do aluno médio (Correia, 2008); ou, ainda, se é de facto *o desenvolvimento* do aluno com NEE, nos seus indissociáveis domínios *académico, sócio-emocional e pessoal*, que se encontra no centro deste modelo inclusivo (Correia, 1995; Correia, 2008), que igualmente considera o papel fundamental da *escola*, da *família*, da *comunidade* e do *estado* (Correia, 2008); e aparentemente não tendo em

conta os riscos da já descrita *exclusão funcional* (Correia, 2003) – configuram-se algumas questões finais:

As sociedades contemporâneas assistem já ao funcionamento da *Escola para Todos*, ou melhor, da *Escola para Todos e para Cada Um*? A escola inclusiva demonstra-se capaz de promover as aptidões universais que ofereçam a todos autonomia e acesso ao exercício da cidadania? Podem as classes regulares constituir o palco privilegiado e/ou exclusivo do desenvolvimento destas competências de participação do indivíduo com necessidades educativas especiais numa sociedade que se espera também inclusiva? Têm a escola, a família, a comunidade e o estado colaborado com o cumprimento das suas diferentes responsabilidades (Correia, 2008) no prosseguimento dos ideais inclusivos? Tem a escola da atualidade acolhido e gerido, de facto, a diversidade de interesses, motivações e expectativas, assim como a variabilidade de ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os seus alunos, garantindo os processos pedagógicos criativos e as estratégias educativas individualizadas para tal evocados? Demonstram-se, na realidade, mais adequados os objetivos privilegiados de integração académica dos alunos com NEE, nomeadamente com NEE severas, consubstanciada em princípios evocados de uma igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, relativos a crianças que apresentam algum tipo de desvantagem comparativamente com os outros alunos? Será esta oportunidade do atendimento na classe regular a mais favorável e adequada ao desenvolvimento do potencial sócio-emocional e pessoal, para além do possível desempenho académico, do aluno portador de uma necessidade educativa especial severa? Em suma, é o aluno com necessidades educativas especiais avaliado como uma criança feliz, na equidade da sua inserção nas classes regulares, onde é potenciado o seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal, na promoção de uma

“participação plena no funcionamento da sociedade no âmbito da cidadania, lazer, cultura, escola e emprego” (Florian, 1998, in Hegarty, 2001)? Ou seja, está já definida como mais adequada a atual “moldura educativa de defesa dos direitos e de resposta às necessidades específicas” (Correia, 2008 b p.8) dos indivíduos com NEE?

De acordo com as palavras de Correia (2008 b, p.7), ao apelar para a passagem *do radicalismo às boas práticas educativas*, “em Portugal, hoje em dia, quando se fala em educação, a palavra de ordem parece ser sempre *inclusão*, um conceito “salva-vidas” dos alunos com necessidades educativas especiais significativas (NEEs). Toda a gente parece ter uma opinião formada sobre o assunto, a ponto de se arrogar defensora da inserção dos alunos com NEE significativas nas classes regulares sem restrições, apontando o dedo àqueles que não pensam como eles, ou seja, àqueles que pensam que a decisão se deve apoiar não só nas características e necessidades desses alunos, mas também nas características e necessidades dos professores do ensino regular, nos recursos humanos especializados que os agrupamentos devem ter ao seu dispor, na existência de um processo de atendimento que se apoie na colaboração e nos resultados da investigação, na criação de legislação pertinente, no desempenho profissional, no envolvimento parental, enfim, numa multiplicidade de fatores que garanta o sucesso educativo.”

O Modelo de Inclusão Progressiva proposto por Correia (2008 b, p.15), partilha o princípio da inclusão, segundo o qual será *sempre que possível na classe regular* que devem ser consideradas opções e providenciados os serviços adequados para as crianças com NEE, mas “não exclui a hipótese da resposta não estar sempre, a tempo inteiro, nessa mesma classe regular”, prevendo, em consonância com o tipo de problemáticas em causa, três níveis de inclusão: o nível I – *inclusão total*, a abranger a maioria das crianças com

NEE, já que aqui se situarão as problemáticas ligeiras e moderadas, em que as *atividades compartilhadas* são de índole *académica e social*; o nível II – *inclusão moderada*, onde estarão incluídas as situações moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais, em cujo contexto se desenvolvem *atividades sociais e algumas académicas*; e o nível III – *inclusão limitada*, própria de situações severas que assim o exijam e representando um número reduzido de alunos, com *atividades compartilhadas* de natureza *social*. Assim, de acordo com o grau de severidade do problema e num contexto de meio menos restritivo possível, são pensadas e redimensionadas as interações entre o ensino regular e a educação especial, com a necessária racionalização, ao longo dos três níveis de inclusão, das dimensões relativas a Atividades Académicas, Terapias, Aconselhamento Psicológico e Acompanhamento Médico, tal como são decididas as atividades compartilhadas mais adequadas às necessidades educativas especiais em causa: trata-se, assim, de um outro modelo de Escola, distante da actualmente designada *escola inclusiva*, ao propor “um contínuo alternativo de modalidades de atendimento que esteja ao alcance de todos os alunos com NEE, (...) tornando-se, também, num centro de atividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respetivas famílias” (Correia, 2008, p.16), na responsabilidade assumida de proporcionar “uma educação apropriada a todas as crianças com NEE” (idem, p.17).

Foi já referida, com suporte em Rodrigues (2003), a opção pela expressão/conceito *educação inclusiva* em substituição da expressão/conceito *inclusão*, ao não poder ser considerado, apenas o papel da escola na educação da criança com NEE, mas também, obrigatoriamente, o papel da família e da comunidade (Rodrigues, 2003), assim como o do estado (Correia, 2008). Pela mesma ordem de convicções, parece igualmente mais correto

falar em *movimento da inclusão* do que, de novo, em *inclusão*. Esta, a inclusão, deverá, então ser, em primeiro lugar, remetida para o seu inicial significado e principal objetivo, com origem em movimentos sociais da década de 80, isto é, a frequência das escolas regulares da área de residência pelas crianças portadoras de NEE severas (Correia, 2008) e historicamente situada na evolução de um ciclo de movimentos, a dar origem à escola contemporânea, iniciado com o movimento da escola de massas, a que se seguiram os movimentos da escola multicultural e da escola integradora (Correia, 2008 b); e poderá, em consequência, ser perspectivada como um princípio ou filosofia, da inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular (Correia, 2002), sendo possível referir, e de acordo ainda com a terminologia de Correia (2008 b p.12), que “o princípio da inclusão apela, assim, para uma escola (...) que tenha em atenção a *criança-todo*, não só a *criança-aluno* e, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal -, por forma a proporcionar-lhe uma *educação apropriada* orientada para a maximização do seu potencial.” Desta forma, parece clara a distinção de conceitos entre escola inclusiva - que inclui, designadamente na classe regular, o aluno com necessidades educativas especiais, ligeiras, moderadas ou severas, e demonstra preocupações com as suas competências funcionais e académicas numa atenção mais focada no currículo do que no aluno -, e um outro conceito de educação inclusiva, aquele para o qual a organização escolar e social parecem dever evoluir no sentido de evitar múltiplas formas de exclusão.

Esta escola representa um novo projeto de instituição escolar, o qual “se apoia num modelo cuja finalidade seja o atendimento à diversidade” (Correia, 2008 b, p. 21), isto é, que possa vir a responder às necessidades de todos os alunos com Necessidades Especiais (NE), sendo que o conceito de *Necessidades Especiais* se renova – de novo ao encontro da

Declaração de Salamanca - no sentido de incluir as *Necessidades Educativas Especiais*, o *Risco Educacional*, e a *Sobredotação*, organizando-se de acordo com a otimização das respostas educativas que ofereçam a estes e a todos os alunos a experiência potencial do seu sucesso.

Capítulo II

2. Autismo

2.1. Perturbações do Espectro do Autismo

2.2. Necessidades Educativas Especiais

2.3. Questão Etiológica

Capítulo II

2. Autismo

2.1. Perturbações do Espectro do Autismo

O termo **Autismo** resulta do latim «Autos» que se traduz em Próprio/Eu e «Ismo» que indica uma orientação ou estado.

Em 1906, Plouller introduziu pela primeira vez o termo Autismo na literatura psiquiátrica, embora apenas a partir de 1911 Bleuler tenha começado a difundir este conceito, referindo-se ao isolamento social observado em adultos vítimas de esquizofrenia, dado que apresentavam inabilidade no relacionamento com o mundo externo e défices de interação social.

Em 1943, Leo Kanner, pedopsiquiatra americano, escreveu um artigo intitulado «Autistic Disturbances of Affective Contact», onde focava as principais diferenças entre o que designava de *Autismo Infantil Precoce* e outras patologias estudadas pela Psiquiatria, tais como a Esquizofrenia Infantil e o Atraso Mental. No contexto do debate desenvolvido nos anos 50 e 60, centrado, por um lado, na vinculação do Autismo à Esquizofrenia, e, por outro lado, na interpretação psicodinâmica, Kanner discutiu amplamente as duas questões, defendendo a distinção entre Autismo e Esquizofrenia, e evidenciando a ausência de resposta antecipatória das crianças com Autismo, no sentido de uma falta de “participação” revelada desde o nascimento, demonstrativa de ausência dos sinais universais da resposta infantil, o que o conduziu à concetualização de *alteração autista inata do contacto afetivo* (Pallarès e Paula, 2012). Precursor de alguns critérios de diagnóstico atualmente contemplados pelo DSM-IV-TR (2004), um conjunto de características do Autismo identificadas por Kanner referiam o isolamento profundo no contacto com o outro, o desejo obsessivo de preservação da identidade, a relação intensa com os objetos, a apresentação

de uma fisionomia inteligente e pensativa, a alteração na comunicação verbal manifestada através do mutismo ou de um tipo de linguagem desprovida de intenção comunicativa. Deste conjunto de sintomas diferenciais, Kanner destacava a obsessão por manter a identidade, no contexto de um mundo estático, onde não são aceites mudanças (Pallarès e Paula, 2012).

Em 1944, Hans Asperger publicou um trabalho intitulado “Autistic Psychopathy in Childhood”, no qual descreve um grupo de crianças com um QI médio ou acima da média, mas com dificuldades assinaláveis no domínio da socialização. Asperger desenvolveu a sua atividade em Viena sem conhecimento prévio do trabalho preconizado por Kanner, revelando-se as descrições dos dois autores muito semelhantes em vários aspetos, muito embora Asperger se baseasse numa *psicopatia autística* mais ampla e abrangente que a definição de Kanner. Com base no estudo de quatro pacientes, Asperger identificou um padrão de condutas que descrevia como falta de empatia, ausência de capacidade para fazer amigos, linguagem pedante ou repetitiva, comunicação não-verbal pobre, interesse excessivo por certos temas, falta de destreza e coordenação motoras (Pallarès e Paula, 2012). Defensor da integração social e laboral dos sujeitos cujas características descreveu, e que denominava de “pequenos professores”, Asperger afirmava que estas crianças aprendem melhor quando orientadas em função dos interesses particulares que revelam, destacando a sua capacidade para discorrer precisa e detalhadamente sobre os temas favoritos. Longamente ignorados pela Psiquiatria e Neurologia da maioria dos países, os trabalhos de Asperger, inicialmente publicados na língua alemã, registaram uma maior divulgação a partir da sua tradução para o inglês levada a cabo por Lorna Wing, a quem se atribui o termo Síndrome de Asperger e, posteriormente, a introdução do conceito de Perturbações do Espectro do Autismo. Com Wing e Gold (1979), surge uma nova perceção

do Autismo, para além da definição fenomenológica de Kanner, ou dos limites das distintas categorias propostos pelas sucessivas versões do DSM. Com base num estudo realizado em Londres, as autoras referem a existência de indivíduos incluídos nas descrições de Kanner, mas também a existência de casos em que se manifestava, em maior ou menor grau e sob a forma de um contínuo, uma tríade de perturbações nas áreas da interação social, comunicação e imaginação, associadas a um padrão de condutas estereotipadas e repetitivas. Nesta abordagem, ainda hoje aceite pela maioria dos especialistas e compatível com os novos modelos genéticos, o défice mental aparecia como uma dimensão distinta, ao ser considerado que a tríade podia ser identificada independentemente do nível de inteligência (Pallarès e Paula, 2012).

Tanto o DSM-IV-TR, (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) como a CID-10 (Classificação Internacional das Doenças, OMS) relacionam ao Autismo a presença de três perturbações principais de desenvolvimento, «tríade de incapacidades», que incluem limitações na interação social recíproca (verbal e não verbal), limitações da capacidade de imitação, podendo algumas crianças apresentar ainda défices ou características peculiares noutras áreas, nomeadamente cognição, coordenação motora e memória. Neste contexto, o Autismo é incluído na categoria dos distúrbios generalizados do desenvolvimento e define-se por: uma alteração qualitativa das interações pessoais; uma alteração qualitativa da comunicação verbal e não verbal; um repertório de atividades e interesses notavelmente restrito; o aparecimento na infância.

De acordo com Pallarès e Paula (2012) no contexto do novo DSM-5, com publicação próxima:

- será incluída uma outra conceitualização do Autismo, em que a denominação de Perturbação do Espectro Autista vem substituir a de distúrbios generalizados do desenvolvimento;
- será excluída a Perturbação de Rett, considerada uma doença genética específica, embora reconhecida a coincidência de alguns sintomas com o Autismo;
- não se demonstra a evidência de dados genéticos, neurobiológicos ou cognitivos que permitam a distinção qualitativa entre as diferentes categorias descritas pelo DSM-IV-TR - Perturbação Autista, Perturbação de Asperger, Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação (incluindo o Autismo Atípico);
- é introduzido o debate central relativo à conveniência ou não de manter o termo Perturbação de Asperger;
- são agrupados os critérios de perturbação qualitativa da relação social e de perturbação qualitativa da comunicação num único critério, definido como um déficit persistente da comunicação e da interação social em distintos contextos, não explicável a partir de um atraso geral do desenvolvimento;
- mantém-se uma formulação semelhante para o terceiro critério descrito pelo DSM-IV-TR, relativo a padrões de conduta, interesse ou atividade restritos, repetitivos e estereotipados, sendo aqui acrescentada a hipo ou hiperreatividade aos estímulos sensoriais ou o interesse inusual pelos aspetos sensoriais do meio ambiente;
- é introduzida a necessidade de identificação de sintomas desde a primeira infância, ainda que possam não ser perceptíveis até que as exigências sociais o impliquem, em substituição da verificação de alterações até aos três anos de idade numa das três áreas representadas pela interação social, uso comunicativo da linguagem ou jogo simbólico.

O Autismo, na sua configuração comportamental, revela-se como uma perturbação de desenvolvimento em que se encontram afetados muitos aspetos de como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências, sendo que as crianças com Autismo são essencialmente percecionadas pelos outros como não apresentando o desejo natural de contacto social, nem conferindo importância à atenção e reconhecimento dos outros. É assim que, desde os trabalhos iniciais de Kanner, de observação em 11 crianças, torna-se claro um padrão comum de condutas patológicas, em que um sintoma transversal da perturbação é representado pela manifestação de uma incapacidade primária para estabelecer relações pessoais.

A necessidade de um diagnóstico diferencial com outras patologias, designadamente entre as que se incluem nas Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), tem sido reconhecida pela investigação na área, designadamente nos domínios da psicologia e da biologia. De acordo com Marques (2000), esta condição exige um foco específico na intervenção, nomeadamente em termos de educação, atribuindo-se especial relevo à questão do diagnóstico, avaliação e etiologia.

Resultados obtidos a partir de estudos muito recentes (Centers for Disease Control and Prevention, 2012) confirmam que a prevalência estimada das PEA continua a aumentar, muito embora não se torne fácil verificar até que ponto este acréscimo reflete a evolução no acesso aos serviços e o desenvolvimento de instrumentos mais precisos ou um verdadeiro aumento da prevalência destes sintomas. Alguns fatores são apontados enquanto desafios transversais à recolha de dados de prevalência das PEA e à necessidade de continuidade destes estudos: a complexa natureza destas desordens, as alterações das definições clínicas ao longo do tempo, a ausência de marcadores biológicos para o seu diagnóstico.

Se desde a década de 40 até aos anos 60 o diagnóstico de Autismo apenas abrangia casos relativamente raros de sintomatologias severas, com índices apontados de 1 em cada 2000 crianças, com a redefinição e reconhecimento das Perturbações do Espectro do Autismo, vários estudos, desenvolvidos com base na CID-10 e no DSM-IV e realizados em países industrializados, passam a identificar não apenas o Autismo mas todo o espectro, com um elevado nível de consistência, estimando indicadores de prevalência da ordem de 6 ou 7 casos em cada 1000 crianças (Johnson, N.; CPNP; Gianelli, E.; EdD; RN; CRNP; Lewis, C.; Rice, C., 2013). Segundo o DSM-IV-TR (2004), a taxa média de perturbação autística em estudos epidemiológicos é de 5 casos para 10.000 indivíduos, havendo uma variação entre dois e vinte casos por 10.000 nas taxas relatadas, não estando contudo esclarecido se as taxas mais elevadas são um reflexo de um aumento da frequência ou de diferenças de metodologia. Ainda neste contexto aponta-se que a taxa de prevalência desta perturbação pode aumentar quando associada a atraso mental severo. Quanto às diferenças sócio-culturais, a incidência de diagnósticos de Autismo parece ser maior nos meios sócio-económicos favorecidos, muito embora nos últimos vinte e cinco anos se tenha vindo a observar uma proporção crescente nos meios mais desfavorecidos, não devido a um aumento real da incidência do Autismo, mas a uma maior consciencialização da perturbação e à maior disponibilidade dos profissionais de saúde para com todas as crianças.

É assim que ao longo dos tempos as taxas de prevalência têm sofrido várias alterações desde o primeiro estudo realizado por Lotter (1966), que referia uma prevalência de cerca de 4 indivíduos por cada 10.000, até as sucessivas definições posteriores a Kanner, que definem o Autismo como uma perturbação ampla, que traduz a coexistência de vários domínios de incapacidades que se manifestam de diversas formas, sendo que, de

acordo com esta evolução e no que diz respeito ao conceito e critérios de diagnóstico, os estudos mais recentes apontam uma prevalência entre os 1 diagnóstico em cada 88 crianças, reconhecendo as PEA como uma importante área de preocupações para os serviços de saúde (McMahon; D Lerner; Britton, 2013). A este respeito, Marques (2000, p.45), de acordo com outros autores, considera que o diagnóstico destas patologias tem uma natureza dinâmica, isto é, pode evoluir: “Contudo, a grande maioria das crianças diagnosticadas como autistas vão manter este diagnóstico quando crescerem. O número de critérios assim como a severidade dos sintomas pode variar com a maturidade, especialmente se a criança for alvo de uma intervenção educacional adequada às suas limitações, mas os défices centrais tendem a manter-se.”

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais da Associação de Psiquiatria Americana (DSM-IV-TR, 2004, APA)² e com a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (CID-10, OMS), o Autismo é considerado como uma das Perturbações Globais do Desenvolvimento. Segundo estes sistemas de diagnóstico, as Perturbações Globais de Desenvolvimento incluem a Perturbação Autística (também designada de Autismo de Kanner, Autismo clássico, Autismo infantil precoce ou Autismo infantil), mas também outras perturbações que se apresentam como variações do Autismo clássico ou de Kanner. O conjunto destas perturbações surge designado no DSM-IV-TR (2004) do seguinte modo: Perturbação Autística, Perturbação de Asperger, Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra Especificação (incluindo o Autismo Atípico). A revisão do DSM-IV-TR (APA, 1994), em curso, dará origem a uma nova edição, DSM 5, com disponibilidade prevista ainda para 2013, e em

² Em breve a dar origem ao novo DSM 5.

cujo contexto a Associação Americana de Psiquiatria (APA) aprova significativas alterações relativas aos critérios de diagnóstico do Autismo, algumas das quais já referidas.

No contexto do atual documento, as Perturbações Globais do Desenvolvimento são caracterizadas por défices qualitativos graves e globais em diversas áreas do desenvolvimento, não adequados ao nível de desenvolvimento ou à idade mental do sujeito, como sejam as competências sociais, as competências de comunicação ou a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, que representam as três dimensões em que se incluem as definições diagnósticas descritas.

De referir que, a partir dos escritos originais de Kanner datados de 1943, as seis características principais das crianças com Autismo foram mais tarde resumidas, por este autor, a duas principais - isolamento social e indiferença aos outros; resistência à mudança e rotinas repetitivas -, sendo que atualmente os investigadores utilizam definições formuladas pela Associação Americana de Psiquiatria, publicadas nos manuais DSM, que têm vindo a ser reformuladas ao longo dos anos. Consensualmente, as características comportamentais das crianças com Autismo consistem na alteração da sociabilidade, do jogo, da linguagem, da comunicação no seu todo e, também, do nível de atividade e do reportório de interesses. Estas alterações, segundo o DSM-IV-TR (1994), variam consideravelmente, dependendo, ainda, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança.

Rivière (2007, p.25), entre outros autores, sublinha que tais classificações – perturbação qualitativa da relação, alterações da comunicação e da linguagem e ausência de flexibilidade mental e comportamental – “ não deverão utilizar-se como fundamentos rígidos do diagnóstico clínico, que deve sempre basear-se numa observação rigorosa dos comportamentos da criança e numa interpretação sensível do seu significado”.

A perturbação da interação recíproca é manifesta e pode coexistir com uma incapacidade notória no uso de múltiplos comportamentos não verbais, como o contacto ocular, a expressão facial, ou a postura corporal, que regulam a interação social e a comunicação. Para além da falha no desenvolvimento de relações sociais, é também frequente uma ausência de procura espontânea e da partilha de interesses com outras pessoas.

Relativamente à capacidade comunicativa da criança com Autismo, esta encontra-se muito comprometida, estando afetadas tanto as competências verbais como as não verbais, e podendo ocorrer um atraso ou mesmo a ausência total da linguagem falada (mutismo). Mesmo na presença da linguagem, podem surgir dificuldades em iniciar ou manter conversas, assim como um uso estereotipado e idiossincrático da comunicação verbal, representado num discurso que pode apresentar um tom, ritmo e entoação atípicos. Também a estrutura gramatical é, por norma, imatura, resultando num uso repetitivo, estereotipado e metafórico da linguagem, e, ainda, estas crianças têm frequentemente problemas de compreensão do discurso falado e dificuldades em entenderem questões e frases simples.

Finalmente, as perturbações ao nível do jogo simbólico e imitativo são típicas nos indivíduos com Autismo, que têm tendência a apresentar um padrão de interesses, comportamentos e atividades limitados, com adesão a rituais e rotinas não funcionais, assim como a mecanismos motores estereotipados e repetitivos, ou uma preocupação persistente apenas com componentes parciais de objetos. Estas crianças, que manifestam insistentemente tendência por rotinas ou rituais, podem apresentar movimentos corporais estereotipados e bizarros (como o estalar de dedos, o balancear do corpo, andar em bicos de pés), anomalias em termos da postura corporal, tendência para jogos de imitação muito

simples ou rotineiros que, com frequência, ocorrem de uma forma mecânica ou fora do contexto habitual.

Em suma, esta perturbação pode manifestar-se por atraso ou desvio no desenvolvimento, em idades precoces, em cada uma de três áreas principais: interação social; linguagem usada como forma de comunicação social; jogo simbólico ou imaginativo.

Atualmente, ainda de acordo com o DSM-IV-TR (1994), o Autismo é designado por “Espectro do Autismo”, “Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento”, ou “Perturbação Global do Desenvolvimento”, constituindo uma categoria onde está incluído com outras patologias do desenvolvimento infantil de foro idêntico. A questão do uso terminológico do conceito de Autismo é ainda hoje controversa - encontrando-se em processo de nova reformulação no contexto do DSM 5 - uma vez que esta categoria surge com frequência assimilada a uma gama variada de perturbações com diferentes quadros clínicos que têm como fator comum o Síndrome Autista.

Embora o Autismo e o Síndrome de Asperger sejam as perturbações do espectro do autismo mais conhecidas, no contexto do atual DSM-IV-TR, uma família de condições marcada pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e outras, incluem condições invariavelmente associadas ao atraso mental (Perturbação de Rett e Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância), condições que podem ou não estar associadas ao atraso mental (Autismo e Perturbação Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação ou Autismo Atípico) e uma condição que é tipicamente associada à inteligência normal (Síndrome de Asperger) (Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006). As PEA situam-se entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns, referindo-se a uma família de condições caracterizadas por uma grande

varibialidade de apresentações clínicas, que podem variar tanto em relação ao perfil da sintomatologia como ao grau de gravidade, sendo agrupadas por apresentarem em comum uma alteração precoce dos processos de socialização. São, ainda, consideradas perturbações de neurodesenvolvimento, no sentido em que se encontram afetados os mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces, sendo que, em consequência, ocorre uma alteração dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. A noção de que as manifestações comportamentais são heterógenas e de que existem diferentes graus de gravidade e múltiplos fatores etiológicos, deram origem ao termo *perturbações do espectro do autismo*, apontando uma possível natureza dimensional que interconecta diversas condições, mais do que fronteiras claramente definidas em torno de rótulos diagnósticos.

A *Perturbação Autística*, muitas vezes referida como simplesmente Autismo, ou Autismo infantil precoce, Autismo infantil ou Autismo de Kanner, é caracterizada por um desenvolvimento anormal ou deficitário ao nível da interação e da comunicação social, e um reportório acentuadamente restritivo de padrões de comportamento, atividades e interesses, variando de acordo com a idade cronológica e com o nível de desenvolvimento do indivíduo. Esta perturbação, que parece atingir quatro a cinco vezes mais o sexo masculino do que o feminino, está normalmente associada a um diagnóstico de deficiência mental que poderá variar entre moderada e profunda e pode manifestar-se antes dos três anos de idade, período até aí aparentemente normal ao nível do desenvolvimento. A taxa média de prevalência da Perturbação Autística, descrita em estudos vários, é de cinco casos em dez mil indivíduos não sendo, entretanto, claro se as taxas mais elevadas refletem

diferenças de metodologia ou um aumento da frequência deste estado (DSM-IV-TR, 2004).

A perturbação pode manifestar-se antes dos três anos de idade por um atraso ou desenvolvimento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem usada na comunicação, jogo simbólico ou imaginativo. A DSM-IV-TR (2004, p.75) assinala determinados critérios para que se cumpra o diagnóstico de Perturbação Autística, recorrentemente designada de Autismo:

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3).

1. défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

(a) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social;

(b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;

(c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);

(d) falta de reciprocidade social ou emocional.

2. défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

(a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);

(b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;

(c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;

(d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;

3. padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por duas das seguintes características:

(a) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objetivo;

(b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;

(c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);

(d) preocupação persistente com partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (a) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3)jogo simbólico ou imaginativo.

C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

É possível diferenciar a Perturbação Autística das outras Perturbações Globais do Desenvolvimento, descritas no atual DSM-IV-TR. Relativamente à Perturbação de Rett, o diagnóstico diferencial incide na taxa de prevalência entre os sexos (diagnosticada apenas entre o sexo feminino) e no padrão de défices. Diferencia-se também da Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, que tem um padrão distinto de regressão evolutiva

grave e aparece pelo menos após dois anos de desenvolvimento normal. Por seu turno, a Perturbação de Asperger pode distinguir-se da Perturbação Autística por não se encontrar associada à deficiência mental e pela ausência de atraso ou desvio no desenvolvimento da linguagem, não devendo ser diagnosticada se estiverem preenchidos os critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística. Outros quadros psicopatológicos que sugerem um diagnóstico diferencial com a Perturbação Autística são a Esquizofrenia, com início na infância e aparecendo após anos de desenvolvimento normal ou próximo do normal, e podendo por vezes ser feito um diagnóstico adicional, em termos de fase ativa sintomática associada à Perturbação Autística, de delírios ou alucinações com uma duração de pelo menos um mês; o Mutismo Seletivo, em que se revelam aptidões de comunicação adequados ainda que só em certos contextos, e não se demonstram défices na interação social nem nos padrões restritivos de comportamento, assinalados na Perturbação Autística; ou a Deficiência Mental, especialmente se a deficiência mental for grave ou profunda.

Esta definição de Perturbação Autística, da responsabilidade da DSM-IV-TR (2004), representa uma tentativa ou intenção de conferir objetividade e uniformizar linguagens e investigações baseadas em diagnósticos.

O *Síndrome de Asperger* (cuja inclusão nas PEA se encontra em debate, no contexto do próximo DSM 5), ao contrário das outras perturbações, não aparece associado a nenhuma deficiência mental; contudo, poderá estar associado a outras perturbações mentais, nomeadamente perturbações depressivas. As capacidades de linguagem encontram-se igualmente bem desenvolvidas. Caracteriza-se por um défice grave e persistente da interação social, com comportamentos muito restritivos e repetitivos, sendo

as crianças portadoras desta perturbação consideradas “estranhas” pelos comportamentos atípicos que apresentam. As crianças com Síndrome de Asperger tendem a canalizar todas as suas energias para atividades do seu interesse, esquecendo ou ignorando todas as outras. A timidez, o perfeccionismo, a falta de compreensão das regras sociais e a dificuldade em fazer amigos são características muito próprias desta perturbação. A Perturbação de Asperger é muitas vezes confundida com Perturbação Obsessiva-Compulsiva, Depressão ou Esquizofrenia e, porque muito frequentemente se associa a sintomas de hiperatividade e desatenção, pode igualmente confundir-se com diagnósticos de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.

Esta perturbação parece mais frequente no sexo masculino, sendo o seu diagnóstico distinto do da Perturbação Autística, já que o seu início é mais tardio, os atrasos não são tão marcados e, regra geral, não apresentam debilidade mental, assim como revelam menos perturbações da linguagem e da socialização. Segundo Rivière (2007, p.28), a presença conjunta, no Autismo, da linguagem formalmente normal, da inflexibilidade, das competências cognitivas altas e peculiaridades motoras e expressivas notáveis (por vezes também “habilidades extraordinárias” em algum aspeto e fase de desenvolvimento) permite distinguir com bastante especificidade o Síndrome de Asperger. No contexto do DSM-IV-TR (2004, p.84), são descritos os seguintes critérios de diagnóstico:

A. Défice qualitativo da interação social manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

- 1) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como: contacto olhos nos olhos, postura corporal e gestos reguladores da interação social;
- 2) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;

3) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);

4) falta de reciprocidade social ou emocional.

B. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

1) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo;

2) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;

3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);

4) preocupação persistente com partes de objetos.

C. A perturbação produz um défice clinicamente significativo da atividade social, laboral ou de outras áreas importantes do funcionamento.

D. Não há um atraso clinicamente significativo (por exemplo, uso de palavras simples aos dois anos de idade, frases comunicativas aos três anos de idade).

E. Não há atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de competências de autoajuda próprias da idade, no comportamento adaptativo (distinto da interação social) e na curiosidade acerca do meio ambiental durante a infância.

F. Não preenche os critérios para outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

O Síndrome de Asperger é uma condição evolutiva e na maioria dos casos permanece para toda a vida. Como já referido, assiste-se atualmente a uma fase de intenso

debate sobre a inclusão do Síndrome de Asperger na Perturbação do Espectro Autista, de acordo com a revisão do DSM em curso, a dar origem ao novo DSM 5.

Avanços na compreensão do Autismo e do Síndrome de Asperger estão a conduzir a uma nova perspectiva de neurociência ao estudarem os processos típicos de socialização e as alterações específicas deles advindas, processos que podem levar à emergência de fenótipos altamente heterogêneos (Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006).

A *Perturbação de Rett* é menos frequente que a perturbação autística e afeta tendencialmente o sexo feminino. A característica essencial da Perturbação de Rett é o desenvolvimento de múltiplos défices específicos após um período de funcionamento normal depois do nascimento. Aparece por volta do 1º ou 2º ano de vida e prolonga-se pela vida fora, sendo que a perda de aptidões é persistente e gradual e a recuperação muito difícil, embora se possam verificar melhorias em alguns aspetos, nomeadamente na interação social.

A DSM-IV-TR (2004, p. 77) define os critérios de diagnóstico para a Perturbação de Rett:

A. Todas as características seguintes:

(1) desenvolvimento pré-natal e péri-natal aparentemente normais;

(2) desenvolvimento psicomotor aparentemente normal durante os primeiros cinco meses após o nascimento;

(3) perímetro craneano normal ao nascimento.

B. Após um período normal de desenvolvimento, aparecimento de todas as características seguintes:

(1) desaceleração do crescimento craneano entre os 5 e os 48 meses;

(2) perda das aptidões manuais intencionais, previamente adquiridas, entre os 5 e os 30 meses de idade, com subsequente desenvolvimento de movimentos manuais estereotipados (por exemplo, escrever ou lavar as mãos);

(3) perda do envolvimento social no início da perturbação (ainda que muitas vezes a interação social se desenvolva mais tarde);

(4) aparecimento de má coordenação da marcha ou dos movimentos do tronco;

(5) incapacidade grave no desenvolvimento da linguagem recetiva-expressiva com grave atraso psicomotor.

Os sintomas manifestos mais clássicos da Perturbação de Rett incluem marcha instável, ausência de linguagem, alterações na utilização funcional das mãos, défices cognitivos graves e ausência de interação social típica. Esta perturbação aparece por volta do primeiro ou segundo ano de vida e prolonga-se pela vida fora, sendo que a perda de aptidões é persistente e gradual. Nestes casos a recuperação é muito difícil, contudo poderão verificar algumas melhorias em alguns aspetos, nomeadamente na interação social, embora as dificuldades de comportamento e linguagem persistam por toda a vida.

Rivière (2007, p.28) considera que, “no contexto dos transtornos profundos do desenvolvimento, a Perturbação de Rett se situa no extremo oposto da Perturbação de Asperger”, referindo-se ao facto de se tratar de um transtorno que se acompanha sempre de um nível severo ou profundo de atraso mental, constituindo-se como uma alteração evolutiva que surge sempre depois de um período de 5 ou 6 meses de evolução normal e que se acredita essencialmente associado ao sexo feminino. Por sua vez, em presença destas características, o diagnóstico diferencial com a Perturbação Autística não se demonstra difícil.

De acordo com o próximo DSM 5, a Perturbação de Rett poderá vir a ser excluída do Espectro do Autismo, em virtude da sua especificidade genética.

A Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância é de ordem neurodegenerativa e caracteriza-se por uma regressão nas muitas áreas de funcionamento, após cerca de dois anos de desenvolvimento aparentemente normal, ao nível da comunicação verbal e não verbal, relação social, jogo e comportamento adequado à idade. Este período de regressão dura entre quatro a oito semanas e é marcado por agitação e pânico, o que acontece depois dos dois anos de idade e antes dos dez, em pelo menos uma das seguintes áreas: linguagem expressiva ou recetiva, competências sociais ou comportamento adaptativo, controlo intestinal ou vesical, jogo ou competências motoras.

Inicialmente designada por “Síndrome de Heller” ou “Psicose Regressiva”, esta perturbação constitui-se como um quadro pouco conhecido, que sempre implica uma perda de funções e capacidades previamente adquiridas pela criança, isto é, uma clara regressão. O critério diagnóstico principal consiste em que esta perda - que deve ocorrer depois dos dois anos e antes dos dez, sucedendo-se a um desenvolvimento claramente normal de competências de linguagem, comunicação não verbal, jogo, relações sociais e condutas adaptativas -, deve produzir-se em pelo menos duas das seguintes cinco áreas:

- 1) linguagem expressiva e recetiva,
- 2) competências sociais e adaptativas,
- 3) control dos esfíncteres anais e/ou vesicais,
- 4) jogo,
- 5) destrezas motoras.

De acordo com a DSM-IV-TR (2004, p.79), os critérios de diagnósticos da Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância resumem-se da seguinte forma:

A. Desenvolvimento aparentemente normal pelo menos durante os dois primeiros anos após o nascimento, manifestado pela presença de comunicação verbal e não verbal, relação social, jogo e comportamento adaptativo adequados à idade.

B. Perda clinicamente significativa de aptidões previamente adquiridas (antes da idade dos dez anos) pelo menos em duas das seguintes áreas:

- 1) linguagem expressiva ou recetiva;
- 2) competências sociais ou comportamento adaptativo;
- 3) controlo intestinal ou vesical;
- 4) jogo;
- 5) competências motoras.

C. Anomalias no funcionamento em pelo menos duas das seguintes áreas:

6) défice qualitativo da interação social (por exemplo, défice dos comportamentos não verbais, incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, ausência de reciprocidade social ou emocional);

7) incapacidades qualitativas na comunicação (por exemplo, atraso ou perda da linguagem, incapacidade para iniciar ou manter uma conversa, uso de linguagem estereotipada ou repetitiva, ausência de jogo simbólico variado);

8) padrões de comportamento, interesses e atividades restritivos, repetitivos e estereotipados, incluindo estereotipias motoras e maneirismos.

D. Esta perturbação não é melhor explicada pela presença de outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

Com frequência, este quadro, pouco estudado, acompanha-se de fenómenos semelhantes às alucinações e delírios da esquizofrenia, estando habitualmente associado a uma deficiência mental grave. É possível afirmar que no desenvolvimento normal podem ser observados certos períodos de regressão mas nenhum tão grave nem tão prolongado como na Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

Finalmente, entende-se por *Autismo Atípico* (Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra especificação) aquele que, apesar de partilhar sintomas com o Espectro do Autismo, não pode ser incluído na Perturbação Autística, na Perturbação de Asperger, na Perturbação de Rett ou na Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância. Trata-se do último tipo de transtorno do desenvolvimento reconhecida pela DSM-IV-TR (2004) - uma perturbação profunda do desenvolvimento não especificada, em cuja categoria se inclui o conceito particular de “Autismo Atípico” - que descreve assim os principais critérios do seu diagnóstico: “Esta categoria deve ser usada quando existe um défice grave e global no desenvolvimento da interação social recíproca associado a um défice das competências de comunicação verbal e não verbal ou à presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, mas não sejam preenchidos os critérios de uma Perturbação Global do Desenvolvimento específica, Esquizofrenia, Perturbação Esquizotípica da Personalidade ou Perturbação Evitante da Personalidade. (...) Por exemplo, esta perturbação inclui casos que não preenchem os critérios de Perturbação Autística, por uma idade de início mais tardia, uma sintomatologia atípica ou uma sintomatologia subliminar ou por todos estes factos em conjunto” (P. 84).

De acordo com Riviére (2007, p. 32), a enumeração descritiva dos sintomas das perturbações profundas do desenvolvimento levanta ainda muitos problemas por três razões principais: 1). As fronteiras entre os quadros descritos são frequentemente muito imprecisas, podendo-se, no entanto, descrever casos que na realidade são “atípicos” ou se situam entre os limites difusos destas perturbações; 2). Muitos desvios e deficiências do desenvolvimento, que não se incluem nas anteriormente descritas, acompanham-se de sintomas autistas; 3). Existe uma grande heterogeneidade entre os indivíduos autistas, manifestando-se o Autismo de formas muito diferentes que dependem de fatores tais como a idade, o nível intelectual do indivíduo e a gravidade do seu quadro.

De acordo com Assumpção e Pimentel (2000), entre numerosos outros autores, o Autismo infantil corresponde a um quadro de extrema complexidade que exige a realização de abordagens multidisciplinares e a tentativa de estabelecer etiologias e quadros clínicos bem definidos, passíveis de prognósticos precisos e abordagens terapêuticas eficazes. Com o maior rigor das pesquisas clínicas, grande número de subsíndromes ligadas associadas ao complexo “Autismo” devem ser identificados nos próximos anos, de forma que os conhecimentos sobre a área aumentem de modo significativo num futuro próximo. Concomitantemente, o desenvolvimento de vias de pesquisa genética, biológica e cognitiva deve trazer futuras implicações não somente na questão diagnóstica mas, principalmente, na questão terapêutica da síndrome. A descrição de casos e o estudo das populações afetadas contribui, de forma efetiva, para que o Autismo possa ser melhor compreendido e analisado.

O diagnóstico diferencial dos quadros autísticos pode representar uma das dificuldades do clínico. Os quadros do Síndrome de Asperger são reconhecidos antes dos 24 meses, apresentando também maior ocorrência no sexo masculino, inteligência próxima

da normalidade, déficit na sociabilidade, interesses específicos e circunscritos, com história familiar de problemas similares e baixa associação com quadros convulsivos. Por outro lado, os quadros do Síndrome de Rett ocorrem preferencialmente no sexo masculino, sendo reconhecidos entre os 5 e os 30 meses e apresentando marcado déficit no desenvolvimento, com desaceleração do crescimento craneano, atraso intelectual marcado e forte associação com quadros convulsivos. A Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância é observada antes dos 24 meses, com predomínio no sexo masculino, padrões de sociabilidade e comunicação pobres, frequência de síndrome convulsiva associada a prognóstico pobre. A Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação–Autismo Atípico tem idade de início variável, predomínio no sexo masculino, comprometimento variável na área da sociabilidade, bom padrão comunicacional e pequeno comprometimento cognitivo.

A noção de Perturbações do Espectro do Autismo está intimamente associada ao facto de o quadro inicial do diagnóstico de Autismo ter vindo a sofrer sucessivas alterações, associadas à constatação da existência de diferenças significativas entre os indivíduos com estas perturbações.

Estudos muito recentes na área da investigação genética e da investigação genómica (Johnson; CPNP; Gianelli; EdD; RN; CRNP; Lewis; Rice, 2013) concluem pela complexidade de causas associadas às Perturbações do Espectro do Autismo, indicando que existem processos genéticos muito complexos envolvidos, que permanecem insuficientemente compreendidos. Investigações em curso procuram determinar marcadores biológicos para o diagnóstico das PEA, assim como compreender a etiologia genética e as influências ambientais envolvidas nas causas da desordem. A definição atual do Autismo como uma condição puramente psicológica é questionada no contexto de vários estudos, em função da evidência bioquímica de comorbilidades associadas,

propondo-se a utilização de um conjunto de testes bioquímicos após o nascimento, alguns dos quais correntemente usados na Medicina, em substituição de um único teste para o Autismo, ainda não disponível (Crowley, 2011). Ainda, assiste-se atualmente a uma crescente apreciação da diversidade ou heterogeneidade causal na expressão das PEA, através de numerosas dimensões de fenótipos presentes, que ultrapassam a identificação categorial baseada na presença ou ausência de dada característica, reconhecendo que alguns dos principais domínios associados às PEA distribuem-se na população sob uma forma mais contínua (Johnson; CPNP; Gianelli; EdD; RN; CRNP; Lewis; Rice, C., 2013). Por outro lado, o conhecimento atual sobre as contribuições do meio ambiente (entendido como qualquer fator ou agente que não faça parte do próprio genoma, isto é, fatores intrínsecos como as hormonas e outras moléculas biológicas, ou fatores extrínsecos como drogas ou aditivos alimentares) resulta de estudos epidemiológicos que associam a ocorrência de PEA a condições pré-natais (Hu, 2013). Um foco da investigação orienta-se para a definição de um fenotipo autista relativo a traços específicos, como os défices na expressividade social ou a presença de comportamentos estereotipados, mais do que para a concetualização do espectro enquanto desordem unitária: “A investigação poderá conduzir à descoberta de diferentes genótipos na origem de diferentes fenótipos autistas. Mais, tornam-se necessárias abordagens estandardizadas ao diagnóstico, no sentido do estabelecimento dos endofenótipos (traços específicos) como marcadores de risco familiar de PEA, que se podem tornar importantes na determinação etiológica. No momento, os critérios de diagnóstico das PEA ainda não conduziram a fenótipos significativos que determinem causas ou prevejam processos” (Johnson; CPNP; Gianelli; EdD; RN; CRNP; Lewis; Rice, 2013). A continuidade destas investigações conduz a expectativas de que no futuro se torne possível identificar quais os genes envolvidos nas Perturbações do Espectro

do Autismo, e que marcadores biológicos ou clínicos serão usados no seu diagnóstico, para além das evidências atuais que sugerem que vários genes em diferentes cromossomas deverão estar envolvidos. Embora já reconhecida uma forte componente genética associada às PEA, o foco dos estudos atuais refere-se à necessidade de identificar a natureza multifatorial destas perturbações e às formas pelas quais as investigações na área da genómica podem contribuir para o conhecimento do Autismo, através do estudo e definição de fenótipos específicos, da identificação de défices biológicos e da construção de uma perspetiva sistémica das PEA, que conduza a respostas específicas relativas à prevenção e à intervenção terapêutica desta que se torna uma das mais enigmáticas perturbações do desenvolvimento infantil (Hu, 2013).

A manifestação paradigmática das PEA é a representação de uma perturbação do desenvolvimento com um modelo complexo, no sentido de que qualquer tentativa de compreendê-lo requer uma análise em muitos níveis diferentes, do comportamento à cognição, da neurobiologia à genética, e suas estreitas conexões ao longo do tempo. Sessenta anos após as descrições iniciais de Autismo, sabemos que as PEA são as condições mais prevalentes e marcadamente genéticas entre todas as perturbações do desenvolvimento: “O aumento exponencial dos indivíduos com Autismo renovou a urgência com que os pesquisadores em todo o mundo se esforçam para elucidar as suas causas e desenvolver tratamentos mais eficazes.” (Klin, 2006). Tal esforço remete para as descrições clínicas e as classificações diagnósticas das PEA, passando pelo que já se conhece sobre os mecanismos neurobiológicos, neurofuncionais e educacionais envolvidos.

2.2. Necessidades Educativas Especiais

Reconhece-se atualmente a existência de um número crescente de alunos cujas características, capacidades e necessidades exigem da Escola uma atenção especial na elaboração de respostas educativas eficazes que permitam e conduzam ao seu sucesso. Estes alunos designam-se de *alunos com Necessidades Especiais*. Correia (2008, p.43) define as necessidades especiais como “um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno atingir o seu potencial máximo no que concerne diz respeito à aprendizagem, académica e socioemocional. Estes fatores podem originar *discapacidades* ou *talentos*, podem afetar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis.”

Desta forma, surgem na literatura três categorias principais para descrever as características dos alunos com necessidades especiais:

- **Alunos em risco educacional**, isto é, alunos que podem vir a experimentar insucesso escolar, já que se trata de crianças e adolescentes cujas características e perfil ecológico os situam *em risco* quanto à sua realização académica e social, pelo que têm uma maior probabilidade de virem a experimentar problemas de comportamento e de aprendizagem. Assim, e de acordo com Correia (ídem), “os alunos em risco educacional são aqueles que, devido a um conjunto de fatores como o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso, ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavoráveis, entre outros, podem vir a experimentar insucesso escolar.” Os fatores presentes nesta necessidade especial devem, então, ser atendidos através de uma intervenção adequada, sob o risco de resultarem numa incapacidade ou problema de

aprendizagem, podendo constituir um sério risco para o aluno, em termos académicos e psicossociais. Nesta perspetiva, apesar de este grupo de alunos não dever ser de imediato encaminhado para os serviços de educação especial, possui, entretanto, um conjunto de necessidades especiais que devem merecer a especial atenção do professor do ensino regular, a quem cabe a responsabilidade de responder às suas necessidades, recorrendo, muitas vezes, para tal a um conjunto de modificações ambientais e adaptações curriculares adequadas às suas características específicas;

- **Alunos com sobredotação**, que representam aquelas crianças e adolescentes, identificados por pessoal profissionalmente qualificado, que, devido a um conjunto de aptidões excepcionais, são capazes de atingir um alto rendimento, requerendo, enquanto tal, de programas e/ou serviços educativos específicos, que, no contexto da designada “educação para a sobredotação”, lhes possibilitem a maximização do seu potencial no sentido de uma contribuição pessoal e social significativa. A este respeito, Correia (2008, p.53) chama a atenção para o facto de, apesar de estes alunos, capazes de realizações superiores, poderem não o demonstrar claramente, possuem geralmente uma potencialidade elevada entre um conjunto de áreas como capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, artes visuais ou representativas ou capacidade motora. Desta forma, na sobredotação, segundo o autor, deverão estar presentes três elementos essenciais, designadamente uma capacidade mental superior à média, uma motivação significativa traduzida por uma grande força de vontade com reflexo num superior envolvimento na tarefa, e uma capacidade criativa elevada que permita a produção, visualização ou ilustração superior de uma ideia.

• **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**, sendo que, segundo Brennan (1988, p.36), “há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno. É neste contexto que Correia (2008, p.44) salienta o conceito de necessidades educativas especiais, evocando uma expressão atualmente generalizada do ponto de vista da literatura internacional: “Claro que esta expressão surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. A expressão NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação tendo em conta as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais da criança e do adolescente em idade escolar”. Correia (2008, p. 45) refere-se, ainda, ao conceito de NEE, afirmando que “ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/de processamento da informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais”, ou, de outro modo, que os alunos com necessidades educativas especiais “são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”. O autor cita Marchesi e Martin

(1990, p.19) quando referem os alunos com NEE como sendo aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.”

Relativamente aos *tipos de necessidades educativas especiais*, estas podem ser classificadas de NEE significativas e NEE ligeiras, de acordo com a necessidade de se proceder a adequações/adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática em questão. Desta forma, as NEE significativas surgem como aquelas que exigem adaptações generalizadas do currículo, adequando-o às características do aluno, sendo que as adaptações se mantêm em todo ou grande parte do percurso escolar do aluno; por seu turno, as NEE ligeiras são aquelas que exigem modificação parcial do currículo, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. No contexto das necessidades educativas especiais significativas descrevem-se as NEE de carácter intelectual, as NEE de carácter processológico (processamento de informação), as NEE de carácter emocional, as NEE de carácter físico e de saúde, e outros grupos de alunos com NEE, ou seja, alunos que apresentam problemas tradicionalmente associados às categorias da deficiência mental, dificuldades de aprendizagem específicas e perturbações emocionais, e ainda um grupo de alunos, cuja prevalência tem vindo a aumentar, que, devido a um conjunto de características muito próprias, manifestadas logo nos primeiros três anos de vida, são classificados de alunos com *Autismo*. Quanto às necessidades educativas ligeiras, geralmente podem manifestar-se sob a forma de problemas ligeiros ao nível das funções superiores, como o desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional, ou

ainda problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Relativamente à questão da *classificação das NEE*, são enumeradas as Dificuldades de Aprendizagem Específicas, os Problemas de Comunicação, a Deficiência Mental/Problemas Intelectuais, a Multideficiência, a Deficiência Auditiva, os Problemas Motores, Outros Problemas de Saúde (tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes ou problemas cardiovasculares), Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade, Deficiência Visual, *Autismo*, Síndrome de Asperger, Surdocegueira, Traumatismo Craniano.

Considerando a necessidade de distinguir o conceito de *prevalência* – “número de casos (alunos com NEE) existentes numa determinada população (i. e., escolar) num determinado período de tempo (no ano em que ocorre o estudo de prevalência)” -, e o conceito de *incidência* – “número de novos casos que aparecem numa população específica” -, Correia (2008, p. 53) evoca os estudos de Heward (2003), Hallahan e Kauffman (1997) que apontam para uma percentagem de 10 a 12 % de crianças e adolescentes com NEE em idade escolar. Classificados de acordo com a sua problemática, este grupo de alunos enquadram-se nas categorias das dificuldades de aprendizagem específicas (48 %), problemas de comunicação (22 %), deficiência mental (14 %), perturbações emocionais (10 %), outros (6 %). De acordo com o autor, estes valores deverão constituir “motivo de reflexão por parte das instituições de formação e das autoridades escolares”. Também, ainda no domínio das prevalências, o autor refere a necessidade de atender a um conjunto de alunos com problemas de aprendizagem, cuja significância não é considerada relevante para que possam ser considerados alunos com NEE, mas que devem merecer uma atenção especial por parte do educador/professor: os

“alunos em risco educacional”, que, na maioria dos casos, por razões ambientais e culturais, experimentam insucesso escolar, devendo ser alvo de preocupação e de intervenções específicas por parte da Escola, e que constituem cerca de 20% da população estudantil (Smith, Polloway, Patton e Dowdy, 2001; Correia, 1997). Finalmente, de referenciar também a prevalência estimada dos alunos sobredotados e talentosos (3 a 5%), uma vez que estes necessitam frequentemente de serviços e apoios de educação especial. Correia (2008, p. 55) conclui: “ Se somarmos o número de alunos cujas problemáticas se enquadram nos três grupos citados acima, NEE, risco educacional e sobredotação, verificamos que uma percentagem altamente significativa de alunos (a ultrapassar talvez os 30 a 40% do número total de crianças e adolescentes em idade escolar) requer uma atenção muito especial por parte da Escola. Caso contrário, se a Escola simplesmente ignorar os problemas específicos de cada um destes alunos, então não está a respeitar os seus direitos, nem o princípio de igualdade de oportunidades, pedra angular de uma educação de qualidade”.

Especificamente quanto à NEE representada pelo **Autismo**, devido às diferentes definições que têm vindo a ser formuladas, as estimativas quanto à sua prevalência diferem. Entretanto, os estudos realizados demonstram que este é mais frequente no sexo masculino do que no feminino, numa proporção de três a quatro para um, respetivamente, e também que aparece em quatro ou cinco por cada dez mil habitantes (Nielson, 1999). Ainda, de acordo com a Associação Médica Americana, em cada 10 000 nascimentos, dois a quatro indivíduos registarão Autismo, sendo este três vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino e raramente afetando mais do que uma criança em cada família.

Desde 1943, quando o psiquiatra pediátrico Leo Kanner definiu o Autismo pela primeira vez, desenvolveram-se já várias revisões do termo, baseadas no resultado de múltiplas investigações. Descrito nos últimos anos como o protótipo das perturbações globais do desenvolvimento (DSM III; DSM-IV-TR), o Autismo caracteriza-se por:

- *Aparecimento do síndrome nos primeiros anos de vida:* durante os primeiros meses de vida, uma criança com Autismo parece ser perfeitamente normal, emergindo os sintomas à medida que a criança se desenvolve e que o défice em causa progride. Nielson (1999, p. 39) cita a Associação Médica Americana, segundo a qual o Autismo normalmente torna-se aparente por volta dos trinta meses: “A criança não desenvolve competências de linguagem adequadas para a sua idade e os sinais de Autismo tornam-se evidentes à medida que deixa de responder a quaisquer estímulos, deixando mesmo de reagir aos pais. Pode mostrar-se renitente a ser afagada pelos pais e, quando lhe pegam ao colo, pode gritar até ser reposta no chão. Estes comportamentos são passíveis de ocorrer sem que a criança esteja ferida ou cansada”.

- *Deficiências cognitivas:* de referir, ainda, que a capacidade intelectual de um indivíduo com Autismo se situa frequentemente abaixo da média e que cerca de setenta por cento destes indivíduos registam deficiência mental, enquanto os restantes trinta por cento apresentam valores médios ou acima da média (Kaplan, 1997). Para além da possível variação a nível de capacidades intelectuais presentes no Autismo, existe uma diferença básica entre o indivíduo que apresenta Autismo associado a deficiência mental e o indivíduo que regista unicamente deficiência mental, no primeiro verificando-se uma variação dos atrasos ao longo da vida do indivíduo e nos últimos verificando-se um atraso global no desenvolvimento. Normalmente, o atraso intelectual não é global, mas há diversas funções cognitivas que se encontram alteradas: défices de abstração,

sequencialização e compreensão de regras, dificuldade na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto, défices na transferência de uma atividade sensorial para outra e dificuldades para compreender estímulos multissensoriais, dificuldade em processar e elaborar sequências temporais, dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros. Na medida em que todos estes processos são necessários para a compreensão da linguagem e dos sinais socioafectivos, estes défices podem estar na origem da explicação do fracasso cognitivo, que, por sua vez, conduz a um aumento de estereotípias e à falta de responsabilidade social (Bautista, 1997).

- *Alterações e défices na capacidade de relacionamento com os outros*: desde a década de 40 até aos finais dos anos 60, de modo geral, acreditava-se que um indivíduo com Autismo tinha o desejo consciente de não participar em qualquer interação social. Atualmente, porém, sabe-se que tal isolamento não resulta de qualquer desejo ou vontade consciente e ocorre, pelo contrário, na sequência de alterações neurológicas e bioquímicas que têm lugar no cérebro (Nielson, 1999). Estas dificuldades de interação, representadas pela incapacidade para estabelecer relações sociais e pela falta de resposta e de motivação para os contactos com pessoas, manifestam-se sob várias formas: apreciação inadequada de sinais socioemocionais, falta de resposta às atitudes afetivas das outras pessoas, falta de maleabilidade de comportamento de acordo com o contexto social, fraca utilização dos sinais sociais, assim como fraca integração dos comportamentos socioafetivos e ausência de reciprocidade afetiva. Bautista (1997) descreve algumas das mais visíveis características do sujeito com Autismo: - falta de interesse e uso das relações sociais, pelo que é possível distinguir dois tipos de crianças com Autismo, as que são extraordinariamente calmas e praticamente não solicitam atenção e as que choram incansavelmente sem que seja possível acalmá-las; - os bebés com Autismo não respondem praticamente à voz humana, não

pedem colo por sua livre iniciativa e têm fracas capacidades de adaptação da expressão facial, gestual e visual (não acompanham com o olhar), aparecendo o sorriso geralmente na idade normal mas mais como resposta a um estímulo físico (cócegas...) do que social; - não exploram o meio nem solicitam a atenção dos pais quando necessitam de consolo ou afeto; - aos cinco meses não reconhecem visualmente as figuras parentais, como fazem as crianças normais; - apresentam também incapacidade para os jogos interativos e de imaginação. De acordo com Bautista (1997, p.253), “em alguns casos, à medida que a criança cresce, diminui este déficit social. A pouco e pouco vão-se tornando mais sociáveis, sobretudo se houver evolução na compreensão e uso da linguagem; contudo, continuarão a persistir as dificuldades sociais para os jogos de grupo e para compreender os sentimentos dos outros”.

- *Alterações na capacidade para utilizar a linguagem como meio de comunicação social:* as crianças com Autismo apresentam défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social, entre os quais estão as dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldades para compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, tal como de regras pragmáticas, as mais afetadas. Uma percentagem significativa de crianças nunca chegam a adquirir a linguagem falada nem compensam esta falta com outras formas alternativas de comunicação, exceto quando desejam satisfazer uma necessidade material, em que, com frequência, pegam na mão do adulto para que este lhes dê o que desejam. Por seu turno, aquelas que conseguem uma linguagem falada, apresentam vários problemas de fala: alterações do timbre, ênfase, velocidade, ritmo e entoação; ecolálias imediatas ou retardadas; falta de iniciativa para iniciar ou manter um diálogo; uso de “tu” em vez de “eu”; falta de expressão emocional; linguagem formal; ausência de fantasia e imaginação;

uso abusivo dos imperativos; utilização pouco frequente de declarativos (Bautista, 1997). Tal como referido por Nielson (1999), os problemas no campo do desenvolvimento da linguagem em crianças com Autismo sempre representaram um desafio para os pais e os educadores. No início da década de 60, Rosalind Oppenheim, fundadora da Escola de Illinois para Crianças com Autismo, desenvolveu um método, inicialmente designado por “máquina de escrever que fala” e atualmente conhecido por “comunicação facilitada”, ao descobrir que o seu filho era capaz de compor frases numa máquina de escrever, enquanto ela lhe tocava na mão: “Neste método, alguém segura e guia a mão do autista no teclado, permitindo que este expresse pensamentos através do teclado. Até à data, este método não foi testado objetiva ou cientificamente por investigadores independentes, sendo muitos aqueles que consideram que ele se resume à expressão dos pensamentos e sentimentos da pessoa que apoia o autista. Em todo o caso, muitos pais são fervorosos adeptos deste método, revelando terem tido excelentes resultados com a sua adoção” (Nielson, 1999, p. 39-40). Muito embora não tendo em conta a realização de estudos científicos independentes que visassem a verificação dos sucessos atribuídos, este método foi implementado por Douglas Biklen, um professor de educação especial da Universidade de Syracuse, que recentemente inaugurou um Centro de Comunicação Facilitada, onde o método é ensinado e transmitido. Desta forma, a controvérsia relativa a quem de facto comunica através da máquina de escrever ou computador está longe de ser solucionada, conduzindo mesmo a posições públicas que referem a comunicação facilitada como “um notório culto de enganos ou ilusões”.

- *Aparecimento de comportamentos repetitivos ou estereotipados*: refletido, desde logo, no uso invulgar de brinquedos ou objetos, dependência de rotinas e resistência à mudança, comportamentos compulsivos e ritualísticos, comportamentos de

autoestimulação, preocupação com as mãos, entre outros. Bautista (1997, p. 254) menciona seis tipos de comportamentos: interesses muito restritos e estereotipados e formas de brincar inadequadas; vinculação a determinados objetos; rituais compulsivos; maneirismos motores estereotipados e repetitivos, que aparecem sobretudo quando existe deficiência mental severa; preocupação fixa numa parte de um objeto; ansiedade perante mudanças de ambiente. Para além destes, muitas crianças com Autismo apresentam, ainda, outro tipo de comportamentos mais problemáticos e de difícil intervenção, como a hiperatividade, agressividade, hábitos errados de alimentação e sono.

Na área dos **objetivos educacionais e avaliação**, identificar o que se quer ensinar a uma criança ou adolescente com Autismo representa uma tarefa complexa e delicada, já que estes não se adaptam às formas habituais de avaliação: os seus comportamentos são paradoxais (aparentemente sabem fazer determinadas coisas em determinados ambientes, mas, pelo contrário, demonstram grandes desfazamentos em áreas que deveriam dominar); não se adaptam às normas habituais de aplicação de testes e questionários estandardizados, pelo que é necessário utilizar outras adaptadas à sua compreensão; suportam mal a frustração, pelo que, para atingir a máxima rentabilidade, são necessários reforços fora do comum, como música e alimentos, no decorrer da aplicação das provas, que devem ser administradas em várias sessões de curta duração (Bautista, 1997).

No contexto dos objetivos educacionais e avaliação do sujeito com Autismo, são indicadas as técnicas de observação mais ou menos estruturadas e os questionários exaustivos como as formas de avaliação que mais informação podem transmitir. Entretanto, de referir a existência de provas estandardizadas para avaliar este tipo de crianças, como a C.A.R.S. e a P.E.P. de Schopler, que indicam diferentes níveis e áreas de Autismo. Por outro lado, outras provas não específicas, cuja utilidade na avaliação do nível

de inteligência em sujeitos com Autismo se demonstra eficaz são a W.I.S.C., os testes de Brunet-Lézine, Raven, Leither, Uzgiris-Hunt, dependendo do nível inicial de inteligência atribuído. De referir, igualmente, a utilidade das escalas de desenvolvimento, no auxílio à determinação dos objetivos educativos, como sejam a Portage, a escala do Centro de Gautena, a de West Virgínia, ou os Questionários de Comunicação Pré-verbal de Kiernan. Ainda, e de grande importância, os questionários e entrevistas aos pais transmitem uma informação valiosa sobre os hábitos, a utilização de objetos, o nível de autonomia, problemas de comportamento, estereotípias, formas de comunicação e interação, tipo de linguagem e sua funcionalidade, interesses e recompensas normalmente utilizadas. Finalmente, é também importante a observação, mais ou menos estruturada, ou realizada através de vídeo. Apontam-se a prova de CEPRI de Interação-comunicação, a Análise funcional do comportamento, o B.O.S., Behavioral Observational System, e os Registos de Linguagem. De referir que todas as formas de avaliação citadas podem fornecer informação relevante para a definição dos objetivos, quando selecionadas em função dos seguintes critérios: adequação à evolução da criança; acordo com as linhas de evolução normal; funcionalidade; adaptação da criança com Autismo a meios naturais: “Estes critérios deverão ser considerados ao selecionar as tarefas com que se pretenda trabalhar para atingir os objetivos nas áreas prioritárias da educação da criança autista, comunicação e linguagem. (...) Em suma, os blocos específicos na educação da criança autista são aqueles em que esta apresenta maiores dificuldades: comunicação e interação, linguagem, desenvolvimento cognitivo”(Bautista, 1997, p. 256). Outras áreas, ainda, a ser educadas na maioria destas crianças, consideradas não prioritárias já que não específicas do síndrome, são a motricidade grossa e fina, a coordenação visuomotora, a autonomia e os comportamentos agressivos e desajustados.

Relativamente às questões de **intervenção educacional**, baseado no método designado por “Resposta à Intervenção” (Fuchs, Mock, Morgan e Young, 2003; Gresham, 2002; NRCLD, 2004; Vaughn, 2003), destinado a identificar alunos com NEE, particularmente com DAE, ao utilizar três níveis de intervenção representando uma intensidade crescente de ensino, Correia (2008, p.27-29) propõe o *MAD – Modelo de Atendimento à Diversidade*, que apresenta da seguinte forma: “O MAD, como modelo de intervenção faseado, embora seja um modelo que se pode aplicar a todos os alunos, está particularmente voltado para a intervenção com alunos com NEE, dentro de uma filosofia educacional e ecológica, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de os encaminhar para os serviços de educação especial” (p.29). O MAD chama também a atenção para a “importância de se intervir precocemente, quando o aluno começa a apresentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que ele venha a receber apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas pela investigação (Gresham, 2002; Correia, 2003; Heward, 2006)” e permite ainda que “o aluno tenha acesso a intervenções especializadas numa fase precoce do seu percurso escolar, mesmo antes de ser encaminhado para os serviços de educação especial” (p. 29). O MAD tem por base quatro componentes essenciais: - conhecimento, do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; - planificação, apropriada, com base nesse conhecimento; - intervenção, adequada, apoiada nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde interage e numa listagem coerente de objetivos curriculares; - verificação, isto é, conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno. O Modelo de Atendimento à Diversidade, prefigurado através do discurso educacional, assume, assim, como primeiro objetivo o de dar resposta à diversidade.

Bautista (1997, p.257-262) sistematiza a intervenção educacional junto do sujeito com Autismo em cinco áreas principais: intervenção na área da comunicação-interação, intervenção sobre a linguagem, intervenção na área cognitiva, intervenção nos problemas de comportamento e, finalmente, intervenção noutras áreas.

Considerando a *intervenção na área da comunicação-interação* claramente a área prioritária por excelência, o autor sublinha que qualquer criança, seja qual for o seu nível de desenvolvimento, pode ser educada neste contexto, exceto se apresentar um comportamento “totalmente desajustado” na sala de aula “durante todo o tempo”, o que significa que, para se educar uma criança ao nível da comunicação, basta que ela possua algumas aptidões. Assim, o primeiro requisito para promover a comunicação será conseguir o que nas teorias psicoafectivas foi designado por “desbloqueio”, isto é, que o educador não seja aquele que, meramente, interpreta as estereotípias da criança, deixando-a entregue aos seus próprios rituais e atividades solitárias, mas sim que represente uma presença efetiva e gratificante junto desta. Para tal, o educador deve (Bautista, 1997, p.257):

- a) Ter com a criança um relacionamento facilmente compreensível por esta, no contexto do qual tudo é previamente estabelecido, ordenadamente e não ao acaso;
- b) Colocar limites às suas condutas inadaptadas;
- c) Discriminar e reforçar os comportamentos adaptados;
- d) Planificar situações educativas estáveis e estruturadas;
- e) Fazer compreender quais as atitudes e caprichos não permitidos;
- f) Ser claro nas ordens e instruções;
- g) Ter geralmente uma atitude diretiva na planificação de atividades e duração das mesmas.

Reconhece-se atualmente que, apesar de a área de Comunicação-Interação ser a mais deficitária, sabe-se muito pouco sobre as formas de reeducação, pelo que todo o treino de capacidades designa vários objetivos que incidem sobre aquisições a serem feitas no período sensoriomotor (Bautista, 1997, p.258):

1. Contacto através do olhar.
2. Proximidade e contacto físico.
3. Coorientação do olhar, com ou sem sinal prévio.
4. Chamadas de atenção funcionais sobre factos, objetos ou sobre si mesmo.
5. Uso funcional de emissões, vocalizações, palavras ou frases, olhando e dirigindo-se ao adulto.
6. Uso do sorriso como contacto social.
7. Pedido de ajuda ao adulto quando precisa de alguma coisa.
8. Comportamento instrumental: reconhecimento e utilização de uma ou várias formas para alcançar um fim.
9. Dirigir-se ao adulto olhando-o de frente e/ou vocalizando.
10. Reproduzir para o adulto uma determinada atividade ou parte dela.
11. Dar e mostrar objetos.
12. Antecipar-se numa realização, antes que lhe seja pedida.
13. Jogo recíproco.

De acordo com o autor, todos estes comportamentos poderão ser treinados, quer utilizando uma forma imperativa como declarativa, isto é, quer por imposição quer por explicação, conforme o objetivo a atingir e recordando que, evolutivamente, a função imperativa aparece antes da declarativa. Dar à criança modelos através do gesto e do olhar será o instrumento principal de modificação de comportamentos neste tipo de treino.

Relativamente à *intervenção sobre a linguagem*, Bautista (2007, p.258) considera que a reeducação da linguagem da criança com Autismo não pode ser feita exclusivamente através da terapia da fala, já que a pragmática ou utilidade funcional é o aspeto em que maiores dificuldades apresenta, para além da dificuldade na generalização de qualquer aprendizagem, pelo que o educador e pais devem desempenhar um papel ativo no apoio ao desenvolvimento da linguagem. A utilização de métodos alternativos de comunicação em crianças sem linguagem verbal parece ter bons resultados. De referir, ainda, que a linguagem simbólica representa um aspeto francamente deficitário nas crianças com Autismo, pelo que não deve ser esquecido.

Quanto à *intervenção na área cognitiva*, a associação entre os défices cognitivos e sociais tem vindo a ser debatida, não se podendo negar a interdependência entre estas duas áreas, sendo que a seleção de objetivos e tarefas no domínio da intervenção cognitiva proporciona basicamente estratégias de aprendizagem para futuros objetivos e situações naturais mais complexas, para além de apontar objetivos específicos de desenvolvimento, através dos quais são ensinadas as estratégias ou processos para resolver a tarefa. Segundo Rosa Ventoso (1990), para o número significativo de crianças com Autismo que apresentam deficiência mental, os objetivos a trabalhar incidirão sobre:

- Promoção dos mecanismos básicos de atenção.
- Promoção de relações entre objetivos e meios; condutas instrumentais e resolução de problemas simples.
- Promoção de mecanismos e comportamentos básicos de imitação em situações reais e funcionais.
- Promoção de comportamentos básicos de utilização funcional de objetos e primeiras utilizações simbólicas.

- Promoção de mecanismos básicos de abstração, primeiros conceitos simples e, caso necessário, pré-requisitos para discriminação perceptiva.

- Promoção de compreensão de redundâncias, extração de regras e antecipação.

- Por seu turno, para crianças cujo desenvolvimento intelectual se situe próximo do normal, os objetivos incidirão (Rosa Ventoso, 1990):

- Simbolismo complexo; jogo simbólico elaborado.

- Apreciação de relevâncias e compreensão de contextos significativos alargados, quer em acontecimentos da sua própria vida quer em representações pictóricas ou em relatos.

- Atenção e concentração, tanto em trabalhos escolares como em situações livres.

- Compreensão de regras e utilização flexível das mesmas em contextos sociais.

No domínio da *intervenção nos problemas de comportamento*, para comportamentos disruptivos, após análise funcional rigorosa dos mesmos, é possível utilizar as seguintes técnicas de modificação do comportamento (Bautista, 1997, p. 261):

- Eliminação dos estímulos discriminativos que desencadeiam o comportamento.

- Ensino de comportamentos incompatíveis com os comportamentos disruptivos.

- Reforço diferenciado dos comportamentos adaptados aprendidos, de forma a criar motivação para a sua maior utilização.

- Eliminação do reforço do comportamento desajustado.

- Retirada ativa da atenção, quando seja o caso.

- Punição positiva no sentido da eliminação do comportamento inadequado.

- Punição negativa, de forma contingente ao comportamento inadequado.

Finalmente, de sublinhar que a melhor técnica para fazer desaparecer comportamentos disruptivos, mais do que a sua eliminação, é a aprendizagem de comportamentos adequados.

Por último, relativamente à *intervenção noutras áreas*, apesar de não serem específicos do Autismo, podem surgir défices na motricidade geral, motricidade fina e autonomia, para o que deve ter-se em conta a utilidade e funcionalidade do objetivo em relação à própria criança e a aplicação das técnicas de modificação do comportamento referidas.

Relativamente a **estratégias gerais** a adotar na educação das crianças com Autismo, Correia (1999, p. 41-42) começa por defender que, apesar de a colocação de um aluno com Autismo na classe regular ser recebida com ceticismo, separar estas crianças do meio normal parece resultar na intensificação dos seus problemas, pelo que:

- o ensino de meios de comunicar e formas de estruturar o meio de modo a que este se torne consistente e previsível, deve ser a tónica em termos de educação da criança com Autismo; assim, o professor pode intervir facultando calendários e tabelas, fotos ou imagens de atividades ou eventos antes de estes terem lugar;

- a atenção a planos do comportamento, ao controlo positivo do comportamento e à definição de regras e expectativas claras devem estar implicados no ensino eficaz; desta forma, o aluno com Autismo necessita de saber quais são as expectativas do professor e quais as consequências da falta de alcance dessas expectativas;

- a base visual do processo de aprendizagem de muitas crianças com Autismo deve ser considerada; logo, torna-se essencial o recurso a material de apoio visual concreto e tangível, tal como imagens, mapas, gráficos ou tabelas, muito coincidentes com o material utilizado nas dificuldades de aprendizagem;

- as competências específicas reveladas pelas crianças com Autismo, designadamente nas áreas do desenho, da música e da matemática, devem ser assinaladas; o professor deve encorajar o desenvolvimento destas capacidades, proporcionar oportunidades de aprendizagens suplementares nestas áreas e, igualmente, recorrer ao reforço positivo;

- a prática de competências funcionais em situações da vida real pretende dar resposta às dificuldades de generalização destas crianças; por exemplo, se os conteúdos recaem sobre o dinheiro, devem ser usadas notas e moedas reais, também deverão ser conduzidos a locais específicos se estão em jogo a aprendizagem e prática de comportamentos públicos adequados, apontam-se, também, as excelentes experiências concretas de aprendizagem proporcionadas pelas visitas de estudo;

- a transmissão aos alunos da classe regular dos conhecimentos relativos às dificuldades que uma criança com Autismo tem de ultrapassar resulta extremamente positiva; pode ser conseguida uma visão desses problemas através do recurso a relatos e livros escritos por pais de crianças com Autismo;

- a consciência dos muitos problemas experimentados por pais de crianças com Autismo deve ser tida em conta na necessidade de aconselhamento e ajuda profissional; de facto, existem múltiplas organizações e grupos de apoio que podem proporcionar auxílio e orientação;

- a importância do diagnóstico precoce e da avaliação educativa do Autismo é básica, apesar de o apoio em qualquer idade também poder ter um efeito significativo; alguns sujeitos com Autismo poderão ter necessidade de supervisão ao longo de toda a vida, já que, apesar de o Autismo ser uma condição permanente, uma pequena

percentagem recupera a ponto de viver de uma forma independente, em alguns casos atingindo a fama mundial.

Enfim, face à questão central *Qual será a melhor forma de ajudar uma criança a aprender, tendo em conta as suas características e necessidades educativas?*, Correia (1999 b, p.9), refere: “Uma parte da resposta terá, com certeza, que considerar os direitos fundamentais à educação e à igualdade de oportunidades, dois princípios aliás já consignados na Lei Fundamental Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. A outra parte da resposta terá a ver com as práticas educativas que tais direitos subscrevem. Por outras palavras, ao pretendermos ir ao encontro das necessidades educativas especiais da criança, devemos compreender o contexto em que a sua educação se deve processar, ou seja, há que considerar um contínuo no processo de ensino-aprendizagem que dê relevância à planificação e programação individualizadas. O percurso educacional da criança com necessidades educativas especiais deverá, portanto, processar-se, sempre que possível, na escola da área em que reside, tendo por norma os princípios da integração e da inclusão.”

2.3. Questão Etiológica

Muitos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de contribuir para a compreensão e definição das Perturbações do Espectro do Autismo, contudo continua a demonstrar-se a importância de uma investigação mais conclusiva relativamente à sua **etiologia** (Marques, 2002; Lampreia, 2004; Crowley, 2011; Johnson et al., 2013; Hu, 2013). Esta classificação etiológica terá claramente um grande impacto na prevenção e aconselhamento genético, assim como no desenvolvimento de uma intervenção farmacológica, psicológica e educacional eficaz.

A sistematização proposta por Marques em 2000 representa, nas palavras da autora, algumas das hipóteses que foram colocadas desde a primeira definição desta perturbação até à época mais recente, sendo que o critério de seleção passa pela relevância, quer em termos de implementação no campo científico, quer em termos de resultados teóricos e práticos que vieram promover investigações subsequentes.

Neste contexto, identificam-se as *Teorias Psicogénicas*, com raízes nas teorias psicanalíticas, defendendo que as crianças com Autismo eram normais antes do nascimento, mas que devido a fatores familiares, nomeadamente pais frios, pouco expressivos, introvertidos, formais ou superprotectores, teria sido afetado o desenvolvimento afetivo destas crianças, desencadeando o quadro autista. Nesta perspetiva, Bettelheim (1967) desenvolveu a teoria das “mães frigorífico”, na qual se entendia que as crianças se tornavam autistas como resposta desadaptativa a um ambiente ameaçador e não carinhoso por parte dos pais. Na sua primeira obra, “A fortaleza vazia” (1972), o autor descreveu os três momentos, ao longo do desenvolvimento, nos quais as

crianças se podem tornar autistas, em consequência da sua frustração face a um ambiente imprevisível.

Ainda na mesma linha de pensamento, Eisenberg compreendia o Autismo como uma reação à relação parental, argumentando que a criança podia estar a responder ao tratamento mecânico, frio e obsessivo que recebia por parte dos pais (Eisenberg e Kanner, 1956; Kozloff, 1973). Também vários outros autores (Boatman e Suzec, 1960; Bettelheim, 1967) sugeriam, ainda, que o Autismo se devia a uma falta de estimulação, rejeição parental, ausência de calor parental ou existência de conflitos intrapsíquicos, resultantes de interações desviantes da família.

Nos seus primeiros escritos, Kanner (1943) havia considerado o Autismo como uma perturbação do desenvolvimento constitucionalmente determinada, sugerindo a possibilidade de existência de uma componente genética, e defendendo que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder da forma biologicamente correta ao contacto afetivo com os outros. No entanto, apesar de começar por defender esta hipótese da deficiência inata, Kanner acabou por ser influenciado pelas teorias psicanalíticas que dominavam a psiquiatria da época, passando a sugerir, então, que as perturbações da criança poderiam ser devidas às características de frieza emocional, perfeccionismo e rigidez dos pais, passando a especular cada vez mais abertamente acerca da possibilidade dos pais contribuírem para o distúrbio. Simultaneamente, interpretava o Autismo predominantemente como uma perturbação emocional, argumentando que as competências cognitivas e linguísticas das crianças com Autismo eram essencialmente normais, e que os défices aparentes nessas áreas se podiam atribuir ao seu profundo isolamento social. Argumentava ainda com a ausência de alterações neurológicas, ausência de dismorfias, desenvolvimento motor normal, boas habilidades de motricidade fina. Estes fatores faziam

com que se considerasse que o Autismo não era provocado por nenhuma perturbação biológica, pelo que a causa se encontraria em fatores do ambiente próximo da criança. Consequentemente, durante as décadas de 50 e 60, o conceito que prevaleceu passou a basear-se na noção de que o Autismo representava um distúrbio emocional que se traduzia numa resposta desadaptativa face a um ambiente desfavorável, mais do que num défice inato.

Embora a maioria dos estudos desta época partilhassem esta asserção, em meados da década de 70 começaram a surgir abordagens que não favoreciam esta teoria nem confirmavam os seus resultados, ao evocar, designadamente, a existência de crianças alvo de maus tratos e atos de negligência cujas experiências não conduziam a um quadro autista (Clark e Clark, 1976; Happé, 1994). Como escreve Marques (2000, p.56), apesar de todas as contribuições que possam ter resultado desta leitura psicanalítica, hoje é amplamente aceite que a influência desta explicação etiológica foi devastadora para muitos pais, que passaram a viver com toda a culpabilidade de terem causado a grave perturbação dos seus filhos: “Como resultado deste descontentamento e da comprovação da ineficácia desta abordagem, a leitura psicogénica foi sendo cada vez mais fortemente criticada. Começou-se a questionar a validade destas asserções, relativizando as suas conclusões acerca da possível influência negativa dos pais, uma vez que não havia meios de confirmar o tipo de relação estabelecida. Para isso os investigadores teriam que possuir dados credíveis comprováveis, sobre a relação entre as atitudes parentais e as características autistas, por forma a verificar a sua natureza”.

Em suma, o descrédito comprovado com os resultados das intervenções de natureza psicanalítica, assim como a descoberta da associação do Autismo a fatores orgânicos, nomeadamente o elevado número de problemas peri-natais, epilepsia e outras

evidências de perturbações neurológicas e neuroquímicas, vieram contribuir para pôr em causa as teorias que defendiam a causalidade de fatores parentais na etiologia do Autismo, sendo que, posteriormente, o próprio Kanner abandonou esta perspetiva, ao sugerir uma possível base genética e constitucional da perturbação, assinalando a existência de um défice inato que impediria o estabelecimento de uma relação adequada com o meio ambiente. Por outro lado, e ainda, apesar dos inúmeros estudos iniciais sobre o Autismo infantil se desenvolverem predominantemente em torno da interação social, a partir de meados dos anos 60, a atenção passou a centrar-se nos défices cognitivos associados a este distúrbio, já que as anomalias cognitivas e linguísticas observadas evidenciavam que as crianças com Autismo revelavam mais do que uma incapacidade secundária. Neste contexto proliferam ainda hoje investigações científicas em busca de uma resposta definitiva para a questão da etiologia do Autismo.

Quanto às *Teorias Biológicas*, Ritvo (1996) foi um dos primeiros autores a considerar o síndrome autista como uma desordem do desenvolvimento causada por uma patologia do sistema nervoso central, salientando a importância dos défices cognitivos no Autismo. O Autismo não se revelaria devido a razões emocionais, tal como defendiam as Teorias Psicogénicas, mas sim devido a perturbações biológicas associadas, tais como a rubéola pré-natal, epilepsia, toxoplasmose, infeções por citomegalovírus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral e fenilcetonúria. Segundo esta teoria, o Autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações. Considera-se, assim, que os indícios presentes nesta perturbação apontam para uma origem neurológica de base. Estudos de vários autores (Rutter, 1970; De Meyer, 1973; Gilbert, 1987; Volkmar e Nelson, 1990) ofereceram, na época, um dos

primeiros e mais persuasivos argumentos contra a hipótese psicogénica do Autismo, a partir da descoberta de que estes indivíduos têm grande probabilidade de sofrer de epilepsia, aumentando a incidência durante a infância e a adolescência e podendo atingir cerca de vinte e cinco a trinta e três por cento em autistas adultos. Por outro lado, estudos de follow-up indicaram a existência de uma perturbação neurológica, mas ainda não completamente identificada, evidenciando a componente genética do Autismo, muito embora ainda não se apontassem certezas quanto ao papel dos genes no aparecimento do distúrbio autista, pelo menos de uma forma operacional. Ainda, a distribuição dos genes revelava-se sugestiva, ao ser o Autismo quatro a cinco vezes mais comum nos rapazes do que nas raparigas, elevando-se para cinco quando se considera o espectro na sua totalidade, ao demonstrar-se, a partir de estudos detalhados, uma etiologia orgânica num número significativo de casos, ou, ainda, ao surgir associado a uma enorme variedade de distúrbios biológicos, incluindo a paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infeções por citomegalovirus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria, e vários tipos de epilepsia. Com base nestas constatações passa, então, a ser aceite que o Autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações, sendo que estes estudos também sugeriam que o Autismo poderia ser a base comum de uma variedade de distúrbios cerebrais.

No âmbito desta abordagem, foram ainda desenvolvidos vários tipos de investigações:

- Os *estudos genéticos*, procurando perceber que papéis poderão desempenhar os fatores genéticos no desenvolvimento das perturbações do espectro do autismo, ora referindo a existência de uma área cerebral “frágil”, que, quando exposta a agressões

(exposição a um vírus, falta de oxigênio, etc.), determinaria a ocorrência do Autismo, ora verificando que o Autismo ocorre mais frequentemente nos pares de gêmeos monozigóticos e mais raramente nos pares de gêmeos dizigóticos. Uma questão apontada neste âmbito relacionou-se com o facto de a concordância nos gêmeos idênticos não ser por vezes perfeita, já que pode ocorrer que um deles possua autismo e outro não. De acordo com vários autores, uma explicação possível para esta situação poderia ser a existência de uma predisposição genética para o Autismo, que apenas seria acionada por problemas ou dificuldades pré ou pré-natais. Ainda uma outra perspectiva sugere que as características presentes na perturbação autista podem ser o resultado, mais do que a causa, da anomalia da criança. Já que a incidência da incapacidade cognitiva, comunicacional e social das crianças gêmeas não autistas sugere a existência de um fenótipo característico, parece, então, ser possível que um gene responsável pelo Autismo produza incapacidades variáveis. O Autismo foi, então, descrito em associação com uma variedade de anomalias cromossômicas incluindo o Síndrome de Down, o Síndrome de Klinefelter, o Síndrome do X Frágil, entre outros. Outras abordagens propuseram, ainda, que o Autismo poderia ser dividido em três grupos etiológicos: exógeno, provocado por fatores externos, tais como acidentes pré-natais; autossômico recessivo, transportado por cromossomas não sexuais, apenas presentes quando em dose dupla, oriunda de ambos os progenitores e relacionado com o cromossoma X; e relacionado e transportado pelo cromossoma feminino X.

- Os *estudos neurológicos*, incidindo sobre a existência de uma base neurológica do autismo a partir dos contributos da neuroimagem, neurofisiologia, neuropatologia e neuroquímica, que têm conjugado esforços na procura de fatores causais, sendo que, dado o sucesso das investigações no campo da neuropatologia e da imagem cerebral, a localização e identificação cerebral da área afetada ou lesionada tem tido sucessivos

avanços. É assim que os neurologistas têm identificado um vasto número de perturbações nas crianças com Autismo que podem ser atribuídas a malformações do neocortex, gânglios basais e outras estruturas. Desta forma, considera-se que existe um defeito congénito no sistema nervoso central, com efeitos imediatos e permanentes nos aspetos sócio-emocionais do comportamento e que esse defeito pode também produzir malformações a nível do sistema sensorial e motor, devido a uma atrofia motora que resulta numa falha nas características percetuais e cognitivas emergentes, assim como em defeitos linguísticos que são característicos da síndrome autista. Nesta perspetiva, as características cognitivas e linguísticas da perturbação não serão primárias, mas surgem como consequência de um desenvolvimento perturbado. Com efeito, todas as conclusões dos estudos de dano cerebral nos indivíduos autistas suportam a ideia de que esta perturbação seria provocada por um desenvolvimento cerebral anormal, que se inicia desde o nascimento, mas que manifesta os seus efeitos a nível do comportamento ao longo da infância, especialmente quando a criança deveria iniciar o desenvolvimento da linguagem: “Tudo indica que, qualquer que seja a anomalia cerebral, ela se encontra relacionada com as funções que emergem na infância, por excelência o período em que o neo-cortex cerebral se desenvolve muito rapidamente e que o cérebro como um todo suporta os esforços do indivíduo para absorver toda a informação necessária ao desenvolvimento. (...) Com efeito, não é surpreendente que as áreas que apresentam anomalias a nível cerebral nas pessoas com autismo sejam aquelas que envolvem o comportamento emocional e a comunicação, assim como o controle da atenção e orientação percetual e ação” (Marques, 2000, p. 64-65).

- Os *estudos neuroquímicos*, na sua maioria salientando o papel dos neurotransmissores como causador de alterações comportamentais, têm-se demonstrado

inconclusivos até ao momento, muito embora a investigação continue no sentido de procurar um outro nível de explicações para as perturbações do espectro do autismo. Os neurotransmissores são constituídos pelos mediadores bioquímicos relacionados com as contrações musculares e a atividade nervosa, sendo que o excesso ou défice de neurotransmissores, assim como o desequilíbrio entre um par de mediadores diferentes pode originar alterações do comportamento. Algumas das anomalias bioquímicas que há mais tempo se encontram relatadas dizem respeito ao nível de serotonina e a certos peptídeos, a primeira com funções relacionadas com a temperatura corporal, medo, percepção sensorial, sono, atividade sexual, função motora, regulação endócrina, apetite, aprendizagem, memória, resposta imunológica, e os segundos afetando a percepção do medo, as emoções, o apetite e o comportamento sexual.

- Os *estudos imunológicos*, evidenciando que a sintomatologia autista pode ter origem numa infeção viral intrauterina, sugeriram a existência de uma depressão na função imunológica no mecanismo de autoimunização ou de uma falha no mecanismo de regulação imunológica na etiologia do Autismo, muito embora não tenha sido comprovada uma relação causal direta. Destaca-se aqui o papel da rubéola gravídica, que tem sido identificada como fator patogénico em cerca de cinco a dez por cento dos casos de Autismo, a infeção pós-natal por herpes, que parece ter igualmente produzido quadros típicos de Autismo de Kanner, sendo ainda possível que a infeção congénita com citomegalovirus possa estar associada ao Autismo

- E ainda estudos sobre os fatores *pré, peri e pós-natais* no Autismo, em que, apesar de se verificar a presença de tais fatores - como, por exemplo, hemorragias após o terceiro trimestre da gravidez, uso de medicação, alterações no líquido amniótico ou gravidez tardia -, até hoje não foram recolhidos dados indicadores de uma patologia

definida no Autismo. Alguns fatores desfavoráveis ocorridos nestes períodos parecem surgir com relativa frequência nas anamneses das mães de crianças com Autismo, e alguns estudos têm vindo a demonstrar que estes fatores podem se encontrar associados a esta perturbação.

Concluindo sobre os avanços das teorias biológicas na questão etiológica do Autismo, é possível dizer que atualmente é unanimemente aceite que existem condições médicas variadas que podem predispor o desenvolvimento de uma patologia desta natureza, muito embora na maioria das crianças não seja possível localizar uma condição médica específica. Numa tentativa de clarificar esta questão, Cohen e Bolton (1994) propuseram um modelo que denominaram de “Modelo de Patamar Comum”, segundo o qual existem várias causas (algumas das quais ainda não identificadas) que podem estar por detrás das áreas cerebrais danificadas e que provavelmente seriam as responsáveis pelo normal desenvolvimento da comunicação, do funcionamento social e do jogo, podendo ainda ocorrer uma associação com o atraso mental (Marques, 2000).

Relativamente às *Teorias Psicológicas*, considera-se que, embora o Autismo seja um síndrome definido em termos comportamentais, é admitida atualmente a sua associação a défices cognitivos, já que, ao longo dos últimos trinta anos, diferentes autores têm vindo a sublinhar a primazia das características cognitivas em detrimento dos sintomas afetivos e comportamentais. De acordo com estas perspetivas, o conhecimento e compreensão dos processos cognitivos afiguram-se necessários à investigação sobre o funcionamento e desenvolvimento dos sujeitos com Autismo, facilitando ainda o delinear de estratégias de intervenção face a este quadro. Os estudos sobre as características do funcionamento cognitivo no Autismo tiveram o seu início nos anos sessenta e deram origem a um conjunto representativo de dados, que formaram um corpo substancial de evidências de

que estas crianças sofrem de défices cognitivos, presentes desde estádios precoces do seu desenvolvimento. Segundo esta conceção, as anomalias sociais das crianças com Autismo seriam devidas a falhas cognitivas e à incompreensão linguística, hipótese esta que estimulou a pesquisa de uma patologia encefálica, mais exatamente de uma anomalia das funções linguísticas que incluem um défice da comunicação verbal e não verbal, designadamente: atraso de linguagem, linguagem anómala ou idiossincrática, monótona, sem ritmo e entoação e não vinculadora de emoção. Desta forma, a patologia linguística dos sujeitos com Autismo pode ser eventualmente atribuída tanto a uma disfunção dos dois hemisférios, como a uma disfunção do corpo caloso ou do tronco cerebral, responsável pela integração motora de componentes afetivas e de proposição da linguagem. De acordo com estas conceções, desenvolveu-se um número representativo de estudos: uma das primeiras teorias nesta área foi proposta por Rimland (1964) e De Longis (1992), que especulavam que as crianças com Autismo falhavam na associação dos estímulos recebidos com a memória resultante de experiências anteriores. O impulso definitivo a estas investigações foi dado por Hermelin e O Connor (1970) que, com o objetivo de identificar o défice cognitivo básico subjacente às alterações fundamentais no Autismo, sugeriam que os indivíduos com Autismo armazenavam as informações verbais de forma neutra, sem as analisar, atribuir significado ou reestruturar, não utilizando a estrutura sequencial para facilitar a recordação, contrariamente ao que se passa com os sujeitos normais. Os seus estudos permitiram evidenciar uma das deficiências mais importantes e específicas do Autismo, ou seja, a incapacidade de avaliar a ordem e a estrutura e de reutilizar a informação: os indivíduos com Autismo pareciam, assim, incapazes de extrair regras ou de estruturar experiências tanto nos domínios verbal como não verbal, o que torna compreensível a sua notória dificuldade em realizar tarefas orientadas por leis

complexas como a linguagem e as interações sociais. Outros estudos vieram contribuir para o substracto teórico deste conjunto de abordagens, designadamente os realizados por Frith (1971; 1972) e Hermelin e Frith (1971), que mostraram a existência de padrões de resposta altamente rigidificados e estereotipados numa grande variedade de testes cognitivos, concluindo, ainda, que os sujeitos com Autismo não possuem uma “representação mental interior” (concepção piagetiana), o que faz com que não reconheçam um determinado dado se ele não for representado de uma forma estritamente idêntica à primeira vez em que foi percebido, o que se traduz na dificuldade de generalização manifestada nas dificuldades de aprendizagem destas crianças; de igual forma, Rutter (1974; 1978) levantou a hipótese de a perturbação central do Autismo se dever a uma perturbação do desenvolvimento da linguagem, associada a um défice cognitivo específico, não concebendo já as anomalias linguísticas e cognitivas evidenciadas pelas crianças com Autismo como deficiências secundárias, mas sim concluindo que havia uma perturbação mais central do que a inicialmente conhecida; simultaneamente com os atrasos de nível intelectual evidenciados por estas crianças, foram, ainda, encontrados padrões de disfunção cognitiva em relação a crianças normais ou com atraso mental, mas com o mesmo nível de desenvolvimento, observando-se que, apesar da sua aparência normal e da presença ocasional de competências isoladas (tais como boa memória, facilidade em aprender música ou em desenhar de forma perfeita), a maioria destas crianças registavam deficiência intelectual e cerca de cinquenta por cento tinham um Q.I. inferior a cinquenta; por último, de mencionar a conclusão de Rutter (1970) e Lotter (1978) quando assinalaram que a importância dos fatores cognitivos é suportada pela constatação de que, na criança com Autismo, o nível de inteligência, em conjunto com a presença da linguagem comunicativa, é um dos melhores indicadores de

prognóstico e um poderoso predictor da evolução funcional da criança. Desta forma, segundo este conjunto de concepções, as crianças com Autismo sofrem de défices cognitivos presentes desde fases precoces do desenvolvimento.

Neste contexto de interpretações psicológicas explicativas do Autismo, de mencionar a Teoria da Mente, com um grande impacto e origem em meados dos anos oitenta, que procurou identificar os défices fundamentais responsáveis pelos défices sociais do Autismo. Segundo esta teoria, os indivíduos com Autismo apresentam uma falha ou um atraso no desenvolvimento da competência de comungar o pensamento dos outros, daí surgirem limitações de determinadas competências sociais, comunitárias e imaginativas. Os autores desta teoria, Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen, sugeriram que a tríade de incapacidades comportamentais presentes no Autismo resultaria de um impedimento da competência humana fundamental de “ler a mente dos outros”. Com base em concepções que referem a incapacidade de atribuir estados mentais independentes a si próprio e aos outros, de forma a prever e a explicar ações, estes autores identificaram os défices fundamentais do Autismo enquanto uma falha no mecanismo da metacognição, que coordena o pensar acerca do pensamento. Desta forma, a Teoria da Mente traduz-se na “capacidade que o indivíduo possui de compreender os estados mentais dos outros, incluindo pensamentos, desejos e crenças, e que funciona como instrumento precioso, permitindo a compreensão e predição do comportamento dos outros” (Marques, 2000, p.72). Assim, aplicada ao Autismo, esta teoria sugere que as pessoas afetadas por uma perturbação desta natureza falham ou atrasam-se no desenvolvimento da competência de comungar dos pensamentos dos outros, estando, assim, limitadas certas competências sociais comunicativas e imaginativas. Por seu turno, esta incapacidade de desenvolver a consciência de que as outras pessoas possuem uma mente própria, implicaria uma

incapacidade de autoconsciência e provocaria nestes indivíduos uma grave alteração das relações interpessoais. Marques (2000) refere que a capacidade para uma teoria da mente implica a necessidade de representar, mentalmente, as representações das outras pessoas e consecutivamente exige o uso de representações de segunda ordem ou metarepresentações: “Simultaneamente, essa competência metarepresentacional pressupõe uma capacidade cognitiva que presumivelmente está presente, embora de uma forma rudimentar, no primeiro ano de vida. A ausência dessa capacidade é hipotetizada pelos autores para compreender os distúrbios no jogo simbólico, no apontar, no discurso pragmático, na partilha de atenção e outros aspetos do funcionamento social” (p.73).

Neste contexto, foi desenvolvido o “Teste da Teoria da Mente”, pretendendo avaliar a existência ou não da teoria da mente nas crianças com Autismo, no qual, após terem sido testados vinte sujeitos, os resultados principais indicaram que apenas vinte por cento manifestavam possuir uma capacidade de ler a mente dos outros, (regra geral, aqueles que tinham um Q.I. superior à média – 100), isto é, manifestavam possuir a capacidade de pensar acerca do pensamento do outro. Vários outros autores replicaram o teste Sally-Ann (Leslie e Frith, 1988; Perner, Frith, Leslie e Leekam, 1989; Reed e Paterson, 1990), obtendo resultados equivalentes, demonstrando que nenhuma das crianças que passaram no referido teste conseguiram passar num teste de maior complexidade, uma tarefa da teoria da mente de segunda ordem, habitualmente executada por crianças com idades entre 5 e 7 anos, e sugerindo que este défice contribui para a tríade de incapacidades nas áreas da socialização, comunicação e imaginação. É proposto um modelo causal, ilustrativo desta teoria, segundo o qual, apenas os comportamentos sociais que requerem mentalização se encontram comprometidos, enquanto os comportamentos sociais que se baseiam no comportamento observável não se encontram afetados. Por outro lado, em

termos de linguagem, quando esta é usada como um código, a teoria não prediz défices fundamentais, contudo, quando é usada para traduzir pensamentos, ou para ser compreendida como a expressão ou um significado, os indivíduos com perturbação do espectro do Autismo terão dificuldades específicas.

Algumas limitações importantes são apontadas por Marques (2000, p.74) à abordagem da Teoria da Mente: “Estes resultados permitem concluir pela existência de suporte para uma teoria explicativa do Autismo com base numa incapacidade básica destes sujeitos para mentalizar, contudo não permitem a sua aceitação como teoria explicativa do défice na sua globalidade”. Alguns aspetos que permanecem por esclarecer e que abrem caminho para o aparecimento de novas teorias explicativas do Autismo são apontadas pela autora: por um lado, perspetivas que defendem que o insucesso no teste da teoria da mente não reflete uma falha na mentalização, mas sim outro tipo de incapacidade, uma vez que uma tarefa desta natureza envolve outro tipo de competências psicológicas (e.g. linguagem, memória) e que a incapacidade de uma destas áreas pode levar ao insucesso nessa tarefa, sem que isso seja uma indicação clara de que existe um défice de mentalização; por outro lado, abordagens que aceitam que o insucesso na tarefa reflete uma ausência de mentalização, mas negam que esta é a incapacidade nuclear e base de todas as limitações presentes nos indivíduos com Autismo, com base em dois tipos de argumentos, designadamente a ausência de universalidade e a ausência de precedência causal do défice.

Por seu turno, as *Teorias Alternativas* desenvolveram-se no sentido de ampliar os fatores explicativos da perturbação, para além do défice de mentalização. Apelando à possibilidade de existência de outros fatores explicativos dos défices do Autismo, que não apenas o défice de mentalização, alguns estudos vieram provar a existência de uma correlação significativa entre o desempenho de tarefas de crenças falsas e a capacidade

verbal, sendo que uma das possíveis interpretações apela ao facto da compreensão verbal ser uma componente integral das tarefas de crenças falsas e, assim, este teste medir tanto a capacidade de inferir as crenças dos outros como de compreender a informação complexa presente no discurso verbal da tarefa; outros autores especificaram ainda a existência de dificuldades pragmáticas ou gramaticais como fatores responsáveis pelo insucesso, ou ainda uma falha na motivação.

Fazem parte desta abordagem: o *Modelo de Russel*, que desenvolveu uma teoria psicológica alternativa com base na incapacidade específica da criança com Autismo para se desligar dos objetos que se encontram no seu campo perceptivo; a *Proposta de Bowler*, que fez referência a uma possível falha na capacidade para o uso espontâneo e funcional de sistemas representacionais de nível mais elevados; a *Função Executiva*, que entende o défice de mentalização do outro como sendo parte de um todo, o que é revelador de uma incapacidade global no processamento de informação; o *Modelo de Hobson*, que refere haver um défice de mentalização, mas também um outro mais abrangente que deveria ser procurado num sistema complexo e mais profundo e que gera incapacidade na criança para estabelecer intersubjetividade.

Quanto às *Teorias da Coerência Central*, representadas essencialmente por Uta Frith, que apresentou uma outra conceptualização cognitiva subjacente ao défice de mentalização, o problema nuclear do Autismo é identificado a partir de um défice no mecanismo de “coerência central”. Neste contexto, é referido que “num processo de desenvolvimento normal, este mecanismo caracteriza-se por uma tendência para selecionar e estabelecer relações entre o objeto e o todo num padrão de atuação coerente, fazendo inferências acerca das causas e efeitos do comportamento”, enquanto que, “neste contexto, os indivíduos com Autismo teriam problemas na integração dos aspetos de uma situação

num todo coerente” (Marques, 2000, p.82). É ainda defendido que esta leitura não justificaria apenas os défices de partilha de atenção e de uma teoria da mente, mas explicaria igualmente alguns sintomas visíveis, como a insistência no isolamento, os movimentos estereotipados e repetitivos e um padrão restrito de interesses, muito embora não tenha sido possível identificar as estruturas cerebrais subjacentes a este défice (Marques, 2000).

Finalmente, as teorias que focam os *Problemas de Atenção*, que atribuem as dificuldades típicas do Autismo a uma dificuldade em regular a atenção, sendo que alguns estudos sugeriram que os indivíduos com Autismo são hiperselectivos na sua leitura do ambiente, concentrando-se em detalhes em vez de se concentrarem no objeto como um todo, donde os problemas cognitivos e sociais seriam, assim, resultado destes défices que contribuem para a sua dificuldade em desenvolver uma compreensão globalizante das situações sociais e das normas culturais, e os comportamentos de isolamento e de interesses restritos seriam, então, resultado dessa hiperselecção (Marques, 2000).

Concluindo a abordagem etiológica do Autismo, fundamentada nas teorias psicológicas descritas, Marques (2000, p.83) menciona que estas têm contribuído com algumas importantes conceptualizações com vista à determinação dos défices responsáveis pelas características cognitivas e comportamentais do Autismo, partilhando o objetivo comum de tentar explicar a tríade de incapacidades relativas à comunicação, socialização e imaginação em termos de um ou mais défices psicológicos.

Um outro conjunto de questões etiológicas desenvolveram-se em torno do debate cognitivo/social. É assim que, de acordo com Lampreia (2004), a primeira imprecisão do conceito de Autismo pode ser vista a partir da diversidade de quadros clínicos que se

incluem neste conceito, assim como pela diversidade de abordagens teóricas que tentam explica-lo. Desde a descrição de Kanner, o Autismo tem sido interpretado ora como um problema afetivo/social, ora como um problema cognitivo/linguagem. É assim que nas décadas 1970/80 alguns autores consideraram o prejuízo social como primário no Autismo, enquanto outros defenderam como central o prejuízo da habilidade cognitiva da linguagem. Segundo o mesmo autor, este debate demonstrou-se inconclusivo, dando origem a duas abordagens teóricas: a cognitivista, em que a perturbação primária no Autismo deve ser encontrada num dos diversos módulos da mente, e a desenvolvimentista que introduz a perspectiva do Autismo como um problema afetivo/social e dissolve a oposição social versus linguagem na medida em que um dos seus pressupostos epistemológicos é conceber a linguagem verbal como uma atividade social cujos precursores são encontrados nas comunicações não verbais mãe-bebé. Esta imprecisão dos contornos do conceito de Autismo surge em diferentes níveis. Por um lado, quanto às características comportamentais, podemos encontrar diagnosticadas com autismo crianças que falam e outras que não falam; crianças com pouco ou nenhum tipo de contacto social e outras com um tipo bizarro de relacionamento; crianças com deficiência mental e outras com um nível de desenvolvimento adequado para a idade (Lampreia, 2004). A própria DSM-IV (APA, 1995) reflete claramente esta heterogeneidade, ao distinguir pelo menos 96 quadros clínicos diferentes quando são combinados dois critérios de interação social, um critério de comunicação e um de padrões restritos e repetitivos. Lampreia (2004) chama a atenção para o facto de que, considerando que existem quatro subítens relativos a cada uma dessas três categorias de avaliação, através de uma análise combinatória, se chega a um resultado de 96 combinações possíveis, mesmo sem levar em conta os restantes dois itens requeridos para se chegar aos seis itens exigidos para o diagnóstico, o que elevaria em muito o

número de combinações possíveis: “ Sem um conhecimento da etiologia, ou possíveis etiologias, ficamos limitados a uma tentativa de definição de Autismo a partir das suas características comportamentais”. Outro nível de imprecisão do conceito envolve diferentes concepções de autismo em termos de enfoque teórico – desenvolvimentista ou cognitivista – que evocam diferentes prejuízos primários, social ou de linguagem, por exemplo. Segundo a perspectiva cognitivista considerou no passado, o módulo da mente afetado era principalmente o da linguagem, após o que passou a predominar a ideia de que o módulo responsável pela teoria da mente é o que está afetado. Segundo a perspectiva desenvolvimentista, o quadro autista deve-se a um desvio do desenvolvimento que tem a sua origem numa ou diversas perturbações de cariz biológico, ainda não esclarecidas, que afetam basicamente a afetividade e a capacidade geral de relacionamento social, impedindo assim o desenvolvimento de forma típica.

Assim, nos anos 70/80 desenvolveu-se um importante debate sobre qual o prejuízo primário no Autismo, prevalecendo duas posições tidas como antagónicas: uma que defendia a presença de um prejuízo de relacionamento social que prejudicaria o desenvolvimento da linguagem, outra que defendia a existência de um problema mais básico na área da linguagem que prejudicaria a interação social. Segundo Lampreia (2004), será possível argumentar que “esta polarização talvez não faça sentido na medida em que podemos considerar que está implícita, no conceito de interação social, a ideia de comunicação e que nesta está implícito o conceito de interação social. Ou seja, seria possível argumentar que, por definição, não há linguagem/comunicação sem interação social, assim como não há interação social sem comunicação”. Desta forma, aqueles que defendem um prejuízo primário da linguagem costumam adotar um enfoque cognitivista, enquanto os defensores de um prejuízo social adotam um enfoque desenvolvimentista, que

concebe os problemas de interação social como decorrendo de uma falha muito básica na capacidade de expressividade e responsividade emocional/afetiva: “Em outras palavras, a discussão dos conceitos de interação social e linguagem está intimamente relacionada à discussão dos pressupostos teóricos envolvidos. E isto tem implicações para o próprio conceito de Autismo, que não pode ser definido apenas a partir de características comportamentais, assim como também para a intervenção” (Lampreia, 2004).

A análise mais detalhada da história dos posicionamentos teóricos referidos revela que, ao longo dos anos, desde a primeira formulação do síndrome descrita por Kanner (1943), o Autismo tem sido visto, predominantemente, ora como um distúrbio social/afetivo, ora como um distúrbio cognitivo, podendo ser descritas três fases principais nesse sentido. Na primeira fase, a da formulação inicial de Kanner, o Autismo é visto como um distúrbio do contacto afetivo: o desligamento de relações humanas antes dos doze meses de idade, a falha no uso da linguagem para a comunicação, a manutenção da rotina, a fascinação por objetos e as boas potencialidades cognitivas representam as cinco categorias descritas por Kanner para definir o Autismo, no seu estudo de 1943. Entretanto, em 1956, depois de efetuados estudos de follow-up, são isolados dois aspetos patognómicos: o autoisolamento extremo e a insistência obsessiva na preservação da rotina, que se manifestam nos dois primeiros anos de vida. Contudo, o problema central estaria na área social quando é afirmado que “a principal patologia permanece na área da incapacidade de se relacionar de maneira ordinária com outros seres humanos”, mencionando-se também “a surpreendente falta de consciência dos sentimentos dos outros” e “a falha em reconhecer os outros como entidades separadas de si mesmo” (Eisenberg e Kanner, 1956, p.558-559). Quanto à etiologia, Kanner não considera que

exista um agente etiológico único, defendendo que o quadro clínico seria produzido conjuntamente por fatores inatos e ambientais.

Na segunda fase, ao longo das décadas de 1970 e 80, o Autismo passa a ser visto, predominantemente, como um distúrbio cognitivo, sendo que, nesta época, ele deixa de ser considerado como uma condição envolvendo basicamente retraimento social e emocional, e passa a ser concebido como um transtorno do desenvolvimento envolvendo défices cognitivos severos com origem em alguma forma de disfunção cerebral. A observação da existência de défices cognitivos leva à consideração de questões envolvendo, entre outros, processos de atenção, memória, sensibilidade a estímulos e linguagem. Neste sentido, autores como Rutter (1976) sublinharam a possível importância do prejuízo da linguagem, ao considerar esta anormalidade como um aspecto central do défice cognitivo associado ao Autismo, passando a desenvolver pesquisas nesta área.

Na terceira fase, ao longo do final da década de 1980, vários autores passam a investigar em detalhe o prejuízo social e a adotar um enfoque desenvolvimentista, defendendo que seria a incapacidade inata de se relacionar com pessoas, isto é, de responder emocionalmente aos outros, que teria como uma de suas consequências o prejuízo do desenvolvimento da comunicação não-verbal e por conseguinte da linguagem. Segundo esta posição, os indivíduos com Autismo não possuem a habilidade de compreender o estado mental dos outros, isto é, de ter uma teoria da mente, por terem o mecanismo cognitivo inato, responsável por esta habilidade, prejudicado, logo, por esta razão, terem o comportamento social afetado. Alguns dos principais autores representativos desta posição foram Trevarthen (Trevarthen, Aitken, Papoudi e Robarts, 1998), Dawson (Dawson e Galpert, 1986; Dawson e Lewy, 1989) e Hobson (2002).

De acordo com Lampreia (2004), algumas ponderações precisam ser feitas de maneira a relativizar, de certa forma, a oposição social/linguagem. Assim, a autora aponta, em primeiro lugar, que alguns autores observam que os prejuízos no Autismo são mais qualitativos que quantitativos: por exemplo, Mundy e Sigman (1989) afirmaram que o déficit de contacto ocular pode ocorrer em alguns contextos mas não em outros e que as crianças com autismo respondem à estimulação social, sendo que o apego não está completamente ausente; da mesma forma, Cairns (1986) defendeu que não há uma falha total da reciprocidade mas uma falha e espontaneidade ao nível da reciprocidade normal. Em segundo lugar, alguns autores observaram uma correlação entre os prejuízos sociais e os de linguagem. Interpretando os dados do estudo de Camberwell, Wing (1988) observou que o prejuízo social é paralelo ao prejuízo da função simbólica, isto é, as crianças “isoladas” em sua maioria não tinham compreensão ou uso da linguagem e não tinham jogo faz-de-conta, enquanto as crianças “passivas” tinham alguma linguagem e algumas imitavam o faz-de-conta, e as crianças “ativas mas bizarras” tinham alguma linguagem ou falavam. Em terceiro lugar, alguns autores como Schopler e Mesibov (1986), defenderam a não separação entre social e linguagem. Olley (1985) defendeu que a comunicação é, por definição, um ato social, e Lord (1985) reforçou a linguagem como uma habilidade social. Richer (1976) também considerou a linguagem como uma habilidade social, e por isso défices sociais poderiam impedir o desenvolvimento da linguagem e da competência comunicativa. Contudo, este autor observou que o oposto também se aplica, considerando que pode ser frutífero estudar padrões de interação social dos indivíduos com Autismo para ver que implicações eles podem ter tanto para a socialização quanto para a comunicação. Da mesma forma, Garfin e Lord (1986) consideraram a comunicação como um tipo de comportamento social, propondo a discussão sobre a relação entre problemas de

comunicação e problemas sociais, os aspetos da comunicação relacionados mais diretamente com o funcionamento social, e os elementos do desenvolvimento social que afetam a aprendizagem e o uso das habilidades de comunicação. Por fim, Cairns (1986) afirmou que é difícil imaginar que o desenvolvimento social proceda independentemente do desenvolvimento da linguagem ou vice-versa. Para este autor, a convergência das disfunções sociais e de linguagem no Autismo pode proporcionar um novo insight para a questão mais ampla de como esses domínios podem ser integrados teoricamente, o que parece estar presente nas propostas de alguns autores desenvolvimentistas.

A perspectiva desenvolvimentista representou uma nova forma de entendimento dos prejuízos do Autismo sem cair na oposição linguagem/social, mostrando pelo contrário como estas capacidades humanas estão relacionadas, ou melhor, como a linguagem se desenvolve a partir da interação social. De apontar aqui três elaborações teóricas iniciais de importantes autores na área do Autismo: Trevarthen (Trevarthen e cols., 1998), Hobson (2002) e Dawson (Dawson e Galbert, 1986; Dawson e Levy, 1989), que, embora possuindo abordagens diferentes, tiveram em comum um ponto de partida biológico e a análise do desvio do processo de desenvolvimento.

Trevarthen et al (1998) consideraram que o Autismo deve ser um distúrbio do mecanismo inato para se relacionar com pessoas, acreditando que a linguagem, e os processos de pensamento baseados na linguagem, são afetados nos sujeitos com Autismo porque as funções de atenção e intersubjetividade, mais profundas e com desenvolvimento precoce, estão prejudicadas. A partir da observação de filmes, estes autores afirmaram que os bebés nascem com a capacidade de se comunicar com os sentimentos, interesses e objetivos de outras pessoas e que, ainda muito pequenos, eles reconhecem pessoas e gostam de conversar com elas. Esta primeira fase do relacionamento intersubjetivo, que

aparece logo após o nascimento, é a fase da intersubjetividade primária, e que consiste em proto-conversações que envolvem uma alternância rítmica de atos expressivos. De acordo com os autores, o Autismo é uma condição que afeta o desenvolvimento desse sistema interativo pré-linguístico inato, devido a uma falha, provavelmente no primeiro mês do desenvolvimento do embrião, numa região do cérebro que os autores designam de *Intrinsic Motive Formation*. Desta maneira, a falta de respostas expressivas e de orientação, por parte do bebê com autismo, tenderia a cortá-lo das transações comunicativas e emocionais dos outros. A raiz do problema seria, então, um déficit específico na percepção e na motivação com relação a pessoas, e isto impediria a passagem para uma segunda fase do relacionamento intersubjetivo, o da intersubjetividade secundária, que se desenvolve por volta dos nove meses de idade e é caracterizada pela proto-linguagem, sendo que, nesta fase, as interações mãe-bebé passam a incluir eventos e objetos que são motivo de interesse. Os autores concluem que o desenvolvimento humano é essencialmente interpessoal, e que a vida humana depende da intersubjetividade. O problema central na comunicação da criança com Autismo estaria relacionado à falta de reconhecimento das funções interpessoais da linguagem, a uma falha específica na compreensão de como ter reciprocidade com outras pessoas, e não a sistemas cognitivos envolvidos na compreensão e expressão de palavras, sendo que as falhas de linguagem seriam um efeito secundário.

Adotando também um enfoque intersubjetivo, Hobson (2002) defendeu que subjacente ao Autismo está uma falta de comportamento inato para a coordenação com o comportamento social das outras pessoas, pelo que faltaria ao bebê que irá desenvolver um quadro autista o envolvimento pessoa-a-pessoa, as habilidades para a conexão emocional e a comunicação não-verbal, isto é, a responsividade emocional. E assim como Trevarthen e colaboradores (1998), Hobson afirma que é o envolvimento social que proporciona os

fundamentos da linguagem. De acordo com Hobson (2002), o que caracteriza o humano é o simbolizar, e são as relações interpessoais que promovem a compreensão e uso de símbolos, mas partindo do princípio que alguns componentes do funcionamento mental são inatos e que o desafio é descobrir quais habilidades são subjacentes a outras habilidades de maneira a refazer o processo de desenvolvimento, e isto num primeiro momento, a nível filogenético, e num segundo momento, a nível ontogenético. Uma das observações mais importantes do autor parece ser que, desde os primeiros meses de vida, os bebés se relacionam com as pessoas como pessoas, isto é, mais do que apresentar padrões coordenados de comportamentos com outras pessoas, mas, sim, eles estão emocionalmente conectados a elas, sendo que seria através desta conectividade emocional que o bebé descobriria o tipo de coisa que uma pessoa é, e como consequência aprenderia a diferenciar pessoas de coisas. Tudo isto faz parte da fase de subjetividade primária de Trevarthen, sendo que na fase seguinte, a da intersubjetividade secundária, o bebé passaria a ser sensível à relação de uma pessoa com um objeto. É neste momento que se desenvolve a capacidade de simbolização. Desta forma, na perspetiva de Hobson (2002), no Autismo haveria uma falta de responsividade emocional e, portanto, uma falta de envolvimento intersubjetivo, ficando, assim, todo o desenvolvimento acima descrito prejudicado, sendo que a falha no relacionamento e no partilhar levariam ao empobrecimento da vida imaginativa assim como tornariam a realização da linguagem sem sentido.

Uma terceira posição desenvolvimentista é a de Dawson que considerou o debate sobre a primazia de prejuízos afetivos versus cognitivos sem sentido, já que os comportamentos prejudicados nos indivíduos com Autismo têm tanto funções socioemocionais como cognitivas. Dawson e Galpert (1986) consideraram que os prejuízos característicos do Autismo envolvem as capacidades iniciais expressivas e recetivas que

são a base para o desenvolvimento da interação social que permite o desenvolvimento da comunicação não-verbal, precursora da comunicação verbal. Apoiados em pesquisas da área da fisiologia, estes autores apresentaram uma proposta original de compreensão do Autismo, na qual levantam hipóteses sobre as relações entre nível de ativação do bebê, défices de atenção, perfil de desenvolvimento e prejuízo do desenvolvimento socioemocional, sendo que a sua posição é, em síntese, que bebês com Autismo têm um baixo limiar de sensibilidade para estímulos novos e estímulos imprevisíveis, como o comportamento de seres humanos. Como consequência, as pessoas tornam-se superestimuladoras e aversivas para o bebê, provocando respostas de evitação que afetarão a formação inicial do apego a pessoas, a expressão das emoções e a coordenação interpessoal da expressão afetiva. No final, os autores apresentam uma proposta de intervenção utilizando a imitação do comportamento da própria criança com Autismo como estratégia para facilitar a sua atenção social e aumentar a responsividade social geral. Essa proposta de intervenção foi posteriormente mais elaborada por Klinger e Dawson (1992), de maneira a incluir a promoção de outras habilidades consideradas como pilares para o desenvolvimento da linguagem, como o contacto ocular, a atenção a estímulos sociais e o desenvolvimento da noção de contingência das ações, a imitação e a atenção compartilhada.

Lampreia (2004) analisa o que têm em comum as três propostas apresentadas, apontando a adoção de uma perspectiva desenvolvimentista que consiste em analisar o processo de desenvolvimento típico e procurar identificar as falhas ou desvios que ocorrem no desenvolvimento da criança com Autismo, ao procurar demonstrar como o produto final – a interação social e a comunicação – deriva conjuntamente de um processo de construção a partir de um ponto de partida biológico, e enfatizando a sensibilidade /responsividade e

expressividade emocionais iniciais e os processos intersubjetivos subsequentes que possibilitam o desenvolvimento da comunicação não-verbal e verbal. A autora conclui destas abordagens que, no caso do Autismo, tendo em vista uma falha biológica inicial, todo o processo de desenvolvimento será desvirtuado, já que os três autores propõem uma falha emocional inicial, isto é, uma falha nas capacidades expressivas e recetivas inatas, sendo que sem estas capacidades o processo de intersubjetividade primária que envolve as primeiras interações face-a-face mãe-bebé não pode ocorrer, ou ocorre de forma limitada e desvirtuada. Consequentemente, o processo de intersubjetividade secundária, que envolve agora uma relação tripla mãe-bebé-objeto, também será prejudicada, e este último processo é fundamental, já que é através da atenção compartilhada, que o caracteriza, que se desenvolve a capacidade de simbolizar, base do desenvolvimento da comunicação não-verbal e, posteriormente, da comunicação verbal.

Como conclusão, refere Lampreia (2004): “Esta perspectiva pode ter como uma de suas consequências a dissolução da oposição linguagem x social. A linguagem passa a ser vista como comunicação – verbal e não-verbal – que se desenvolve a partir da interação mãe-bebé – intersubjetividade primária e secundária. Outra consequência possível diz respeito ao argumento que linguagem e social são, por definição, a mesma coisa. Se considerarmos que a sensibilidade social é um pré-requisito para o início das relações intersubjetivas, então a capacidade de relacionamento social seria anterior ao desenvolvimento da linguagem/comunicação. Na verdade, a partir dos pressupostos do enfoque desenvolvimentista, seria possível afirmar que a oposição ou identidade entre linguagem e social é um falso problema ou uma questão mal colocada, já que este enfoque se refere a um contínuo que se inicia com a sensibilidade social e se prolonga até à aquisição da comunicação verbal. Esta ênfase no processo de desenvolvimento pode ser

vista como representando uma perspectiva construtivista que se opõe à perspectiva racionalista apresentada por aqueles que adotam uma posição cognitivista”.

Assim, e de acordo com Lampreia (2004), a imprecisão do conceito de Autismo surge da heterogeneidade dos quadros clínicos apresentados pelos sujeitos portadores de Autismo e da existência de dois enfoques teóricos predominantes: por um lado, o enfoque cognitivista que defendeu, no passado, a linguagem como déficit primário no Autismo e, hoje, defende um prejuízo na teoria da mente; por outro lado, o enfoque desenvolvimentista que, hoje, defende um prejuízo inato da afetividade, isto é, da responsividade e expressividade emocional que impossibilita o desenvolvimento do relacionamento social e que, no passado, argumentou ser o prejuízo social o prejuízo primário no Autismo.

O enfoque cognitivista, ao considerar a capacidade da linguagem como uma função cognitiva, um módulo da mente, adere a uma visão objetivista/racionalista de sujeito – uma visão naturalista. De acordo com esta perspectiva, o sujeito é um ser natural dotado de certas capacidades psicológicas dadas desde o início. A racionalidade, a intencionalidade, a consciência e os processos psicológicos básicos como a atenção, memória, percepção e linguagem (vista como uma forma de representação), que diferenciam os seres humanos de outras espécies, são considerados inatos .

O enfoque desenvolvimentista não descarta o inato mas procura analisar a sua articulação com as experiências sociais, considerando a sua participação na construção das capacidades específicas dos humanos, aderindo, desta forma, a uma visão construtivista/pragmática de sujeito – uma visão social. Tal não significa afirmar que não há nada de inato, mas, sim, significa considerar que o que possa haver de inato possibilita certas construções. Neste contexto, a linguagem é concebida como uma forma de ação,

como uma prática social. Por outras palavras, dada uma base inata, é no contexto de interações sociais que são construídas as capacidades especificamente humanas, situando-se o foco no processo de construção/desenvolvimento.

Relativamente ao Autismo, de acordo com o enfoque cognitivista, por ter o módulo da linguagem prejudicado, a criança não é capaz de se comunicar e não pode interagir socialmente, surgindo aqui uma perspetiva determinista. As diferentes características da criança com Autismo são concebidas como sendo naturais e os diferentes quadros clínicos, apresentados por estas crianças, como devendo-se, principalmente, a diferentes prejuízos ou etiologias de cunho biológico.

Segundo o enfoque desenvolvimentista, dada a falta inata de sensibilidade, responsividade e expressividade emocional/afetiva/social, a criança com Autismo não é capaz de intersubjetividade primária, não sendo, assim, capaz de estabelecer as proto-conversações, características das interações face-a-face. Como consequência, ela não será capaz de desenvolver/construir a fase de intersubjetividade secundária, a da proto-linguagem, que envolve a relação tripla mãe-bebé-objeto, sendo esta a razão pela qual a criança com Autismo não desenvolve a atenção compartilhada e a simbolização – a comunicação não-verbal precursora da comunicação verbal.

De acordo com Lampreia (2004), “estes diferentes enfoques representam diferentes conceções de Autismo, com consequências tanto para a busca de uma etiologia quanto para a intervenção”.

Um outro conjunto de investigações remete para uma outra abordagem à questão da etiologia do Autismo que, no DSM-IV-TR, é enquadrada no eixo III, correspondente a “distúrbios e condições físicas”, e que mostra “as dificuldades de quaisquer estudos a ela

relativos, considerando-se que, mesmo com acurada pesquisa diagnóstica, a inespecificidade dos dados obtidos é marcante, embora a associação com fatores biológicos seja indiscutível” (Assumpção e Pimentel, 2000). Entretanto, é possível observar que, enquanto grupo, indivíduos com Autismo apresentam altos níveis periféricos de serotonina em aproximadamente um terço dos casos, é observada também maior frequência de alterações eletroencefalográficas com quadros convulsivos associados, assim como se podem observar igualmente evidências sugestivas da importância dos fatores genéticos, embora se pense na multifactoriedade da etiologia do quadro. A este respeito, Carvalheira, Vergani e Brunoni (2004), sublinham que há mais de três décadas existem evidências contundentes sobre o forte componente genético na maioria das doenças psiquiátricas, entre elas o Autismo. Os autores referem que, nos últimos quinze anos, uma série de locus génicos têm sido associados ao Autismo, embora somente poucos genes específicos tenham sido identificados, sendo que a maioria desses genes só poderá ser reconhecida quando, literalmente, centenas de indivíduos afetados e seus familiares forem analisados: “Novas técnicas e metodologias têm surgido como uma promessa para as pesquisas dos fatores genéticos e ambientais envolvidos na causa dessas doenças”. O facto é que, embora estudos de famílias, com um ou mais membros afetados, bem como estudos de gémeos e adoção, tenham demonstrado que doenças mentais como o Autismo têm um forte componente genético, nenhuma dessas doenças segue um padrão mendeliano de herança, sugerindo-se uma interação entre múltiplos genes. Por outro lado, sendo o fenótipo autista amplamente variado, têm sido descritos casos tanto de autistas clássicos, com ausência de comunicação verbal e deficiência mental grave, quanto autistas com sociabilidade comprometida, que apresentam habilidades verbais e inteligência normal.

Assim, considera-se que a etiologia do Autismo é ainda desconhecida, muito embora numerosos estudos tenham tentado desvendar os fatores genéticos associados à doença. As causas neurobiológicas associadas ao Autismo, tais como convulsões, deficiência mental, diminuição de neurónios e de sinapses na amígdala, hipocampo e cerebelo, tamanho aumentado do encéfalo e concentração aumentada de serotonina, sugerem forte componente genético. Além disso, estudos com gémeos têm demonstrado que em monozigóticos (MZ) a concordância para o Autismo varia de trinta e seis a noventa e dois por cento, em contraste com gémeos dizigóticos (DZ), onde a concordância é nula ou baixa. Porém, quando se consideram anormalidades cognitivas e sociais, o nível de concordância sobe para noventa e dois por cento entre os MZ e dez por cento entre os DZ (Carvalheira, Vergani e Brunoni, 2004). Acredita-se que existam de três a mais de dez genes relacionados com o Autismo, sendo que o espectro autista tem sido associado a anormalidades de, praticamente, todos os cromossomas. Por outro lado, a primeira triagem ampla de todo o genoma para regiões cromossómicas envolvidas no Autismo clássico associou aproximadamente 354 marcadores genéticos, localizados em oito regiões dos seguintes cromossomas: 2, 4, 7, 10, 13, 16, 19 e 22. Recentemente, surgiu evidência de ligação com o cromossoma X (Carvalheira, Vergani e Brunoni, 2004).

Apesar de todas as discordâncias em relação aos genes candidatos para o Autismo, os autores citados referem que “existem boas razões para acreditar que, uma vez conhecidos os genes envolvidos, novos agentes terapêuticos poderão atuar em alvos moleculares específicos. Na busca desses genes, a identificação de fenótipos quantitativos múltiplos é fundamental na seleção de algumas regiões”. Por exemplo, a evidência que os cromossomas 7 e 13 têm forte associação com o Autismo foi sugerida por um estudo com 75 famílias subdivididas em grupos baseados nas características de linguagem dos sujeitos

e dos seus consanguíneos. Referindo-se aos estudos efetuados e em curso, Carvalheira, Vergani e Brunoni (2004) sugerem que prejuízos sociais e cognitivos fazem parte da ampla variação fenotípica do Autismo. Os prejuízos sociais incluem perda da resposta emocional, perda de empatia, hipersensibilidade e preocupações únicas com algum interesse especial, enquanto que os prejuízos de comunicação consistem principalmente de dificuldades pragmáticas ou outros problemas de linguagem: “A ampliação do espectro fenotípico do autista poderá ajudar na identificação de genes envolvidos na doença. Assim, trabalhos multidisciplinares ou estudos em consórcios são a grande esperança para o melhor entendimento dos TID. Para a prática clínica, testes diagnósticos específicos ainda não são disponíveis. O diagnóstico do Autismo deverá resultar de minucioso histórico evolutivo do paciente e inquérito familiar a respeito das habilidades cognitivas e comportamentais do mesmo. A investigação clínica confirmará ou não se o Autismo está associado às síndromes mencionadas” (Carvalheira, Vergani e Brunoni , 2004).

Investigações recentes têm vindo a ser desenvolvidas com um enfoque em duas áreas principais: por um lado, tentando determinar marcadores biológicos para o diagnóstico das PEA; por outro lado, abordando a etiologia genética e as influências ambientais envolvidas nas causas do espectro de perturbações (Jonhson, Giarelli, Lewis e Rice, 2013). É, ainda salientada a importância da intervenção precoce, tanto para a criança como para a família (AHRQ, 2011).

A definição de um fenotipo autista relativo a traços específicos (endofenotipos), como os défices na expressividade social ou a presença de comportamentos estereotipados, representa um domínio da pesquisa atual, que poderá conduzir à descoberta de diferentes genotipos, na origem de diferentes fenotipos, cuja variabilidade de expressão é cada vez mais considerada. Já que os critérios de diagnóstico atuais ainda não permitem a

identificação de fenotipos significativos que expliquem causas ou processos associados às PEA, é evocada a necessidade de maior desenvolvimento de abordagens estandarizadas, que possam, ainda, conduzir à identificação dos endofenotipos enquanto marcadores diagnósticos para o risco familiar de PEA.

A influência genética nas PEA tem vindo a ser identificada com base em estudos de gémeos, que demonstram uma partilha de 60% a 90% de traços autistas em gémeos idênticos, comparados com uma percentagem significativamente menor em gémeos dizigóticos (Rosenberg e col., 2009), reforçando a componente altamente hereditária das PEA.

O papel dos fatores ambientais é, igualmente, apontado no desenvolvimento do espectro de perturbações no indivíduo particular (Hallamayer et al, 2011), nomeadamente através de estudos sobre a exposição elevada a poluentes ambientais, como os pesticidas (Shelton, Hertz-Picciotto e Pessah, 2012), a influência de infeções viricas e stress durante a gravidez (Atladdottir e col., 2010), a inseminação artificial e substâncias indutoras da ovulação (Lyall, Pauls, Spiegelman, Santangelo e Ascherio, 2012).

Ainda, estudos na área da genética (pesquisa do gene simples) têm-se focado na pesquisa sobre a suscetibilidade genética das PEA, na procura de genes na origem da perturbação e transmitidos familiarmente, assim como sobre novos modelos que abordam a possibilidade de mutações espontâneas no desenvolvimento de fenotipos autistas (Sebat e col., 2007).

Finalmente, a pesquisa na área da genómica (gene-gene, genoma, gene-ambiente) tem conduzido a diferentes abordagens que visam caracterizar os determinantes genéticos das PEA (Kumar e Christian, 2009), facilitando a compreensão de uma base molecular,

identificando zonas do genoma habitualmente afetadas, ou identificando locus de suscetibilidades.

Entretanto, como referido por Hu (2013), não é ainda possível determinar um gene ou um grupo de genes que possam ser usados como marcadores biológicos para o diagnóstico do Autismo, assim como não é ainda possível identificar um conjunto de genes que claramente descrevam a sua etiologia: “Assunções correntes supõem que as PEA podem resultar de diferentes etiologias, cada uma das quais podendo ser considerada multigénica, ou representarem uma desordem resultante de fatores de risco cumulativos e multigenicos”.

Demonstra-se a necessidade de desenvolvimento de investigações no domínio da etiologia do Autismo, com consequências importantes no seu diagnóstico, prevenção e intervenção.

Capítulo III

3. Modelos de Intervenção no Autismo

3.1. O Modelo Teacch

Capítulo III

3. Modelos de Intervenção no Autismo

Relativamente à **intervenção** no Autismo, existe, na atualidade, uma gama muito vasta e diversificada de modelos de intervenção e terapias direcionadas para as pessoas com Autismo.

Citamos muito brevemente a sistematização de intervenções não médicas para as PEA, segundo Ozonoff, Rogers e Hendren (2003), que se subdivide em *Intervenções ao nível da Linguagem* (Abordagem às capacidades básicas da linguagem e Abordagens complexas de intervenção ao nível da linguagem); *Intervenções de Competência Social* (Intervenções administradas pelos adultos e Técnicas mediadas pelos companheiros); *Intervenções Destinadas a Comportamentos Indesejados* (Análise funcional e apoio comportamental positivo e Abordagens de autogestão); e *Intervenções Educacionais* (Intervenções abrangentes pré-escolares e Intervenções educacionais para crianças em idade escolar com PEA).

Uma outra sistematização é a desenvolvida por Marques (2000), que refere: um *Modelo de Intervenção de Natureza Psicanalítica*, que vigorou desde Kanner até meados dos anos sessenta e com o qual se pretendia a reconstrução da parte afetiva, em que a ansiedade, os medos e as tensões seriam transferidos para o terapeuta, podendo assim fazer-se uma reestruturação do eu ao nível do conflito intrapsíquico do inconsciente; um *Modelo de Intervenção de Natureza Comportamental*, que vigorou desde os anos sessenta até algum tempo atrás, e que tinha como objetivo que a criança com Autismo funcionasse quer na escola quer em casa, pelo que a intervenção se situava ao nível do comportamento,

auxiliando as crianças a adquirir competências complexas, como a linguagem, a autonomia e competências sociais; *Modelos de Intervenção de natureza Construtivista e Desenvolvimentista*, que também se baseiam na importância dos comportamentos e atitudes dos pais, afastando-se, no entanto, das abordagens racionalistas ao se direcionarem mais para a metacognição e para a construção, e incluindo a Intervenção Construtiva na doença crónica e o Modelo de Intervenção Transacional; finalmente os *Modelos de Intervenção de Natureza Cognitivo-Comportamental*, que incluem o Programa Portage (modelo de educação precoce, domiciliário, cuja grande preocupação é dotar os pais de competências para que consigam dar respostas mais adequadas aos seus filhos), os Modelos de Intervenção de Natureza Cognitiva (dirigindo-se também aos pais da criança com Autismo e em que se exige uma atividade reflexiva do tipo metacognitivo) e o Modelo Teach (a aprofundar num dos itens seguintes, e que conclui que os ambientes educativos estruturados na educação das crianças com Autismo são os mais vantajosos para o seu desenvolvimento).

A Terapia Familiar dirigida aos pais de crianças diagnosticadas com Perturbações do Espectro do Autismo é indicada como um importante suporte em múltiplos domínios da vida familiar, desde a contribuição para uma informação atualizada sobre a problemática, até a um trabalho efetivo sobre áreas como a da ação (o que fazer), significação (construção de uma narrativa sobre a criança) e emoção (gestão das tensões), mais do que uma intervenção direta sobre os sintomas, normalmente da responsabilidade do Psicólogo, Docente de Educação Especial, Terapeuta Ocupacional, Terapeuta da Fala, Terapeuta do Desenvolvimento ou Terapeuta Comportamental. Solomon e Chung, (2012) referem a construção de um plano de tratamento compreensivo, representativo dos múltiplos domínios em que os pais manifestam necessidade de ajuda, e que pode ser dividido em três

diferentes níveis: Terapias Tradicionais, como o Applied Behavior Analyses (ABA), o Relationship-Based Model (RDI) ou o Developmental, Individual Difference, Relationship-Based Model (DIR/Floortime), que fornecem à criança com Autismo a oportunidade de adquirir competências sociais, relacionais, lúdicas e acadêmicas; Intervenções Biomédicas, que, com base em preocupações de ordem médica e psicológica, concebem o Autismo enquanto desordem bioquímica passível de tratamento e prevenção, não apenas concetualizável do ponto de vista comportamental; Suporte Emocional à Família, o domínio mais relevante para o Terapeuta Familiar, que dirige a intervenção no sentido de reforçar o subsistema parental, constituindo-se como parte de uma equipa que inclui também intervenientes nas áreas educacional, terapêutica e médica.

Uma linha de investigação que se prolonga até os dias de hoje é a representada pela intervenção sobre as competências sociais de crianças e adolescentes com Autismo de alto funcionamento. Os estudos indicam que os resultados da investigação atual não se demonstram conclusivos, apontando a necessidade de novas pesquisas que, no futuro, possam contribuir com metodologias rigorosas e sistematizadas que clarifiquem as questões chave que agora se colocam no que se refere à uniformidade da eficácia destas intervenções (McMahon; D Lerner; Britton, 2013).

No domínio da Intervenção Precoce, resultados de estudos indicam a sua efetividade no que se refere ao Autismo, nomeadamente em relação às áreas da comunicação e interação social, fornecendo oportunidades para a criança desenvolver competências básicas para comunicar e interagir socialmente com os outros, e para os pais na compreensão das potencialidades de treino e aprendizagem dos filhos (Wong e Kwan, 2009).

De acordo com Coelho e Aguiar (2011, p.37), “apesar da exigência crescente em relação à utilização de práticas clínicas e educacionais baseadas na evidência científica, que garanta a sua eficácia e eficiência, temos de reconhecer que os procedimentos de intervenção no caso das PEA não são ainda sustentados por uma investigação científica tão rigorosa como seria desejável”. As autoras mencionam, entretanto, “um conjunto de abordagens com algum suporte empírico baseado nas exigências convencionais do rigor científico”, designadamente o Modelo DIR, o Modelo ABA e o Modelo Teacch (ibidem).

O **Modelo DIR**, baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação, desenvolvido por Stanley Greenspan (1992), consiste numa intervenção clínica e global que associa a abordagem *Floor-Time*, no contexto da qual se privilegiam os aspetos relacionais, com o envolvimento e participação da família e com o contributo de diferentes abordagens terapêuticas, como a Terapia da Fala ou a Integração Sensorial, assim como das diferentes estruturas educativas, representando uma modalidade de intervenção interativa, não dirigida, procurando estabelecer uma relação afetiva com a criança, em que o adulto deve ajudá-la a envolver-se e, ao mesmo tempo, a regular as suas emoções, num ambiente calmo e seguindo um determinado conjunto de linhas orientadoras fundamentadas na interação e no desenvolvimento. Greenspan considera que as dificuldades relacionais das crianças com Perturbações Multissistémicas de Desenvolvimento podem dever-se à incapacidade de associar o afeto ao planeamento motor e à simbolização emergente, considerando, assim, fundamental a adequação do ambiente relacional no sentido do desenvolvimento das capacidades a nível sensorial, verbal e de planeamento motor, permitindo, desta forma, uma evolução da capacidade de representação mental. O autor sublinha, ainda, a importância de atender às fases de desenvolvimento numa perspetiva interativa, salientando quatro etapas principais (Coelho

e Aguiar, 2011, p.39): 1. Partilha de atenção e envolvimento (0-4meses); 2. Comunicação recíproca (4-18 meses); 3. Partilha de significado (18-24 meses); 4. Pensamento emocional, início da representação e da integração da emoção e do pensamento (mais de 24 meses). Alguns dos aspetos mais importantes do Modelo DIR são o desenvolvimento da *integração sensorial*, através de atividades apropriadas à criança na promoção de padrões de movimento, de forma a conseguir uma resposta motora ou emocional adequada e a promover a interação, assim como a *terapia da fala*, que também deve ser desenvolvida e adaptada às necessidades específicas da criança.

O **Modelo ABA**, ou Applied Behavioral Analyses, baseia-se nas teorias comportamentais, designadamente no condicionamento operante, ao associar o comportamento às suas consequências, tendo ganho popularidade principalmente após a publicação do livro “Let me hear your voice”, de Catherine Maurice, que conta a história dos seus dois filhos com Autismo e da aplicação das técnicas comportamentais em questão. Os estudos de Lovaas (1987) e de McEachin e Smith (1993) contribuíram, mais tarde, para demonstrar a eficácia da metodologia ABA em crianças com Autismo, nomeadamente na redução de problemas comportamentais e no desenvolvimento de competências, promovendo a aprendizagem em contexto, no próprio ambiente, para favorecer a adaptação. O principal objetivo do ABA é representado pelo desenvolvimento de competências ao nível da comunicação, interação e adaptação social, autonomia e redução de condutas disfuncionais, através da integração da criança no seu meio natural. O programa das sessões deve ser adaptado a cada caso particular, embora decorra geralmente de uma forma intensiva, podendo atingir trinta ou mais horas por semana. A colaboração da família é fundamental, devendo esta ser ensinada na aplicação de estratégias nos diferentes contextos de vida da criança, de forma cuidadosamente planificada. A

metodologia ABA parte do princípio que cada comportamento deve ser decomposto em etapas mais simples e que cada etapa deve ser ensinada à criança, através das técnicas de reforço positivo, num ambiente que deverá, igualmente, ser calmo e estruturado. As principais etapas de desenvolvimento do modelo iniciam-se com a Análise Funcional do Comportamento (descrição detalhada do comportamento problemático), e desenvolvem-se com a identificação e manipulação dos reforços a utilizar na contingência dos comportamentos desejáveis, e com a extinção e punição na diminuição dos comportamentos desadequados. Os autores promotores do Modelo ABA defendem a sua fundamentação em princípios científicos.

3.1. O Modelo Teacch

As características comportamentais que distinguem as crianças com Autismo daquelas que apresentam outro tipo de perturbações do desenvolvimento relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação, o nível de atividade e o repertório de interesses (Rapin; Fejerman, citados em Marques, 2000). Wing (citado em Marques, 2000) considera que o quadro de Autismo pode variar consideravelmente, pelo que propõe a introdução do conceito **Espectro do Autismo**, que concebe a ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio, isto é, um núcleo central de perturbações e características comuns a um conjunto de patologias com uma intensidade e severidade variável, o que reforça a hipótese da existência de um contínuo de sintomas comuns a este tipo de perturbação. A designação *Espectro do Autismo* refere-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o facto de que, mais do que um conjunto fixo de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade. Entretanto, e apesar disso, utiliza-se com frequência *Autismo* como sinónimo do espectro das perturbações (Ministério da Educação, 2008).

Constituindo-se como um conjunto de disfunções graves e precoces do neurodesenvolvimento, as PEA persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias. As Perturbações do Espectro do Autismo consistem num distúrbio severo do neurodesenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interação social associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos.

Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender e comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Jordan, 2000). Associadas a uma causa biológica bem demonstrada, e apesar de continuar indefinida uma etiologia precisa na origem deste quadro clínico, parece ser consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifatorial, devendo ser considerados fatores genéticos, pré e pós natais, com uma combinação complexa que conduz a uma grande variabilidade de expressão comportamental (Ministério da Educação, 2008). Muito embora esta importante variação, as PEA caracterizam-se por uma tríade de perturbações que afetam as áreas da comunicação, interação social e comportamento. Considera-se, atualmente³, que as PEA englobam a Perturbação Autística (Autismo de Kanner, Autismo Infantil ou Autismo Clássico), a Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger), a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação Global de Desenvolvimento sem Outra Especificação (Autismo Atípico) e o Síndrome de Rett. O diagnóstico desta perturbação continua a ser realizado através da avaliação direta do comportamento do sujeito, de acordo com determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação DSM-IV e CID-10, que concebem a existência de um espectro da condição autista e se baseiam na tríade de características descrita.

Relativamente às principais características das PEA e sua repercussão no modo de aprender, a investigação recente na área da Psicologia tem permitido a identificação de fatores condicionantes da aprendizagem nas crianças com Autismo, específicos das perturbações do espectro do autismo, nomeadamente (Ferreira, 2005):

³ Classificação em reformulação no contexto do DSM-5.

- défices ao nível das capacidades de atenção: não um défice generalizado de atenção, como descrito no passado, mas sim uma falha no processamento de determinados estímulos, representada por uma “atenção em túnel”, que conduz a que o sujeito tenda a focar a sua atenção em pequenos detalhes e manifeste grandes dificuldades em perceber a tarefa como um todo, implicando dificuldades de aprendizagem agravados;

- défices ao nível das capacidades de sequencialização: a incapacidade de seguir sequências, padrões de referência ou regras, paralela ao défice de atenção, e expressa, na prática, pelas dificuldades em planear, escolher e retirar a informação a partir de um todo, vai produzir uma “hiperestimulação cognitiva”, resultante da totalidade de informação exposta na realização de uma tarefa, que implica uma necessidade de doseamento ou filtração dessa informação de forma a ser melhor processada;

- défices ao nível das capacidades de memorização: paralela à ideia corrente de uma memória prodigiosa nos sujeitos com Autismo - designadamente para palavras, factos, nomes, números, músicas, etc. - a memória, particularmente a memória visual, surge como uma das áreas fortes neste quadro, entretanto associada a características patológicas, já que muito frequente o armazenamento de grandes quantidades de informação mas sem a atribuição de um significado, o que se traduz na sua não utilização, na medida em que, apesar da forte retenção de informação, esta não se encontra acessível para posterior reutilização, o que conduz à incapacidade de aprender a partir das consequências e à necessidade de seguir rotinas e rituais promotores de segurança;

- défices ao nível da motivação: é apontada uma motivação deficitária, na medida em que estes sujeitos apresentam uma séria dificuldade, ou mesmo incapacidade, em perceber a finalidade e o objetivo de cada tarefa – o quê, o quando e o como fazer - o que

explica muitas das dificuldades de aprendizagem identificadas e de compreensão da tarefa como um todo a realizar;

- défices na capacidade de processamento sensorial: igualmente afetado, em função da hiperestimulação sensorial, na origem de comportamentos disruptivos, como, por exemplo, sair da sala, surdez seletiva, tapar os ouvidos, fobias a determinados ruídos, etc. e, por outro lado, de um tempo de processamento da informação também deficitário, o que provoca um desfasamento entre a informação recebida e a informação compreendida;

- défices na capacidade de resolução de problemas: também lesada em função da acumulação de todos os défices descritos, traduzidos na não utilização da informação anteriormente experienciada e recolhida por antecipação, o que compromete a generalização de competências.

Além da referida tríade clínica das PEA – comunicação, interação social e comportamento – a identificação das características específicas desta perturbação tem como consequência o reconhecimento de que os alunos com PEA necessitam de respostas educativas diferenciadas que, sustentadas pelas áreas fortes, proporcionem a estimulação para a aprendizagem e ajudem a colmatar as dificuldades classicamente descritas. Na prática, estas características traduzem-se por algumas dificuldades, como as que se descrevem (Ministério da Educação, 2008): comunicação expressiva; comunicação verbal; compreensão; perceção da tarefa como um todo; sequencialização; consequencialização, atenção e concentração, generalização; abstração e simbolismo; motivação; empatia; cognição social; alteração de rotinas; gestão de imprevistos; input sensorial; imaginação; capacidades especiais e interesses restritos; comportamentos estereotipados e rígidos; rotinas, preocupações e rituais; alteração do sono /vigília; particularidades do padrão alimentar; outras. Em suma, a forma como o Autismo interfere no desenvolvimento do

indivíduo conduz a que o sujeito com PEA apresente uma forma muito específica de pensamento e de funcionamento, caracterizada por dificuldades em (Ministério da Educação, 2008): - compreender e responder de modo adequado às diferentes situações do meio ambiente; - selecionar e processar informação pertinente; - responder a estímulos sensoriais.

Em conformidade com a sua especificidade e especialmente devido ao facto de os seus sintomas se manifestarem de forma constante e transversal aos vários contextos e situações, as PEA envolvem não apenas o indivíduo com esta problemática mas todo o meio ambiente no qual está inserido, designadamente os contextos familiar e escolar. Assim, considerar o papel da família no atendimento do sujeito com PEA é determinante, nomeadamente no que se refere a (Ministério da Educação, 2008): - colaboração e participação na avaliação, considerando o conhecimento do sujeito (interesses, rotinas, rituais,...); - conhecimento das preocupações da família relativamente ao futuro; - atendimento às suas necessidades/prioridades na organização e elaboração do PEI; - informação sobre os progressos, dificuldades e alterações do PEI decorrentes de avaliações e reavaliações; - criação de espaços de comunicação no sentido de a família poder expressar perceções, necessidades, desejos e preocupações.

Reconhece-se atualmente (Handleman e Harris, 2006; Howlin, 1997; Jordan, 2000; Sinclair, 1992) que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não decorrem unicamente da sua problemática central, mas igualmente da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente. Desta forma, a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo em meio escolar requer, com frequência, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e aprender (Ministério da Educação, 2008). É assim que se considera que as Unidades de

Ensino Estruturado podem constituir um importante recurso pedagógico das escolas, ou agrupamento de escolas. Com base no **Ensino Estruturado**, procuram tornar mais previsível e acessível o ambiente escolar do aluno com Autismo, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação social e aprendizagem (Ministério da Educação, 2008).

Perante a identificação dos défices descritos presentes nas PEA, torna-se necessário estabelecer regras educativas que permitam manter um nível ótimo de estimulação para uma aprendizagem e comportamento eficazes, tal como devem ser modificadas as estratégias de intervenção utilizadas com a maioria dos alunos de forma a poderem compensar os referidos défices comprometedores das aprendizagens. Neste sentido, a investigação recente tem demonstrado as vantagens do Ensino Estruturado na educação da criança com Autismo (Ferreira, 2005):

- Na criação e organização de condições ambientais adequadas à necessidade de estimular o educando para os aspetos relevantes da tarefa e evitar a distração por aspetos irrelevantes, de forma a que o grau de estruturação ambiental em relação à directividade, predictibilidade e simplicidade seja tanto maior quanto mais baixo for o nível cognitivo da criança;
- Na adaptação das tarefas e objetivos ao nível de evolução da criança, baseadas no modelo de aprendizagem sem erros (já que o contrário conduz ao aumento do negativismo, alterações de conduta e desmotivação), pelo que o educador deve prestar ajudas que promovam o comportamento a ensinar, reduzindo-as à medida que são atingidos os objetivos;
- Na necessidade do educador assumir uma atitude pedagógica de acordo com as regras específicas de ensino adequadas à criança, designadamente analisar cuidadosamente

as condições ambientais que promovem a aprendizagem e diminuem as alterações de comportamento, selecionar com rigor os materiais e reforços a utilizar para promover a aprendizagem, e utilizar uma linguagem compreensível pelo sujeito, tanto em relação à forma e conteúdo como também à adequabilidade, pelo que ordens e instruções só devem ser dadas depois de assegurada a atenção da criança, devendo ser claras, simples, consistentes e adequadas à tarefa.

Desta forma, a estruturação da atividade educativa implica a definição de um programa educativo personalizado, que estabeleça com rigor uma sequência de conteúdos educativos e determine as estratégias educativas a utilizar para a obtenção dos objetivos propostos, devendo estes situar-se sempre num contínuo evolutivo, serem propostos a partir de uma avaliação específica, e discutidos com os pais de modo a serem selecionados objetivos prioritários também para a família.

O Ensino Estruturado encontra-se na base do Modelo Teacch, enquanto um dos seus aspetos pedagógicos mais importantes.

O Modelo Teacch (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) é um projeto de saúde pública, concebido nos anos 70 por Eric Schopler e tornado disponível na Carolina do Norte, que tem vindo a ser gradualmente implementado em algumas escolas portuguesas desde finais da década de 90. O Modelo Teacch surgiu inicialmente a partir de um projeto de investigação destinado a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos portadores de um quadro de Autismo. Este programa foi concebido para as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo de todas as idades e tem como objetivo principal que estas trabalhem o mais autonomamente possível em casa, na escola ou no local de trabalho. A filosofia deste modelo tem, assim,

como objetivo principal conduzir a que o sujeito com Autismo cresça e melhore os seus desempenhos e capacidades adaptativas de forma a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida, visando, assim, melhorar as suas capacidades de comunicação até ao seu potencial máximo, através dos recursos educativos. Os programas educacionais são utilizados de acordo com a maturação e progressos da criança, e as estratégias educacionais são determinadas individualmente, com base numa avaliação detalhada da pessoa com Autismo, tentando identificar o potencial das aquisições mais do que os défices. O método Teacch utiliza o PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), instrumento de avaliação diagnóstica, planeamento terapêutico e pedagógico, para a avaliação da criança, designadamente os seus pontos fortes e as suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado. Numa perspetiva educacional, o foco do Modelo Teacch encontra-se no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha pessoal, centrando-se nas áreas fortes frequentemente identificadas nos sujeitos com Autismo – processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento e desempenho, representando um programa suficientemente flexível para se adaptar à maneira de pensar e aprender destes indivíduos e permitindo ao educador definir as estratégias mais adequadas de resposta às necessidades de cada um (Ministério da Educação, 2008). As etapas fundamentais subjacentes à implementação do Modelo Teacch são as seguintes: 1. A avaliação – PEP-R – que tenta identificar as áreas fortes e as áreas fracas da criança; 2. A observação do comportamento nos diferentes contextos em que a criança está inserida; 3. A entrevista com os Pais; 4. A elaboração e implementação de um programa de ensino individualizado; 5. A utilização de métodos e estratégias de ensino adaptadas à forma de pensar e de aprender característica do sujeito com Autismo. O Ensino

Estruturado, fundamento do Modelo Teacch, traduz-se num conjunto de 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 dos sujeitos com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento, e tornando possível: - 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 (Ministério da Educação, 2008). Assim, o Teacch constitui-se como um modelo de intervenção e inclusão que, através de uma *estrutura externa* – organização de espaço, materiais e atividades – permite criar mentalmente *estruturas internas*, que devem ser transformadas pelo próprio sujeito em *estratégias*, mais tarde, automatizadas de forma a generalizarem-se para fora da sala de aula em ambientes menos estruturados. Assim, o aspeto principal do programa em meio escolar é estruturar a sala de aula, bem como as atividades, de modo a mostrar à criança o que se pretende dela. Este modelo tem também como objetivo ensinar os pais destas crianças a melhor lidarem com elas, essencialmente ao nível comportamental. Desta forma, o programa constrói-se a partir de observações, avaliações e intervenções pertinentes junto do sujeito com PEA, no seu meio escolar e familiar.

O Modelo Teacch baseia-se em sete princípios fundamentais (Marques, 2000):

- Adaptação do meio às limitações do indivíduo;
- Elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- Estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas;
- Aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação;
- Abordagem de natureza cognitivo-comportamental;

- Treino dos profissionais para melhor trabalharem com a criança e a família;
- Colaboração parental, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

O Modelo Teacch fundamenta-se numa perspetiva claramente desenvolvimental, exige a colaboração efetiva entre pais e profissionais e baseia-se no ensino estruturado.

Relativamente ao primeiro aspeto, a *perspetiva desenvolvimental*, este programa assenta particularmente sobre o desenvolvimento da criança com Autismo, o que significa que as necessidades, os défices e a adaptação do indivíduo dependem em parte da sua idade e do seu desenvolvimento (Schopler, Reichler e Lansing, 1980), pelo que se torna fundamental que os educadores considerem os estádios de desenvolvimento do aluno de forma a intervir adequadamente. Assim, e de acordo com Ferreira (2005), durante os primeiros anos, as prioridades focalizam-se no diagnóstico, no ensino aos pais e na ajuda psicopedagógica; quando a criança atinge a idade escolar, a ênfase da intervenção centra-se nas dificuldades de aprendizagem e nos problemas de comportamento; e, no período da adolescência, os objetivos visam maximizar a independência e, sempre que possível, a formação profissional.

Relativamente à *colaboração Pais/Profissionais*, já em 1984, Schopler e colaboradores definiram que a participação dos pais desempenha um papel determinante no processo de intervenção, sendo essencial a sua estreita colaboração com os profissionais para que a troca de conhecimentos e experiências se concretize. Para além da formação, os profissionais ensinam aos pais as diferentes modalidades do programa, aconselham relativamente à educação do seu filho, orientam sobre os recursos da comunidade e iniciam-nos na gestão comportamental e no ensino estruturado. Por seu turno, os pais observam os profissionais a trabalhar com o seu filho, o que lhes fornece um modelo de

ensino mais objetivo do que meras instruções verbais, descrevem aos profissionais as características e os comportamentos do seu filho, as atividades realizadas em casa e as diferentes tentativas para ajudá-lo (Ferreira, 2005). Schopler e seus colaboradores (1984) propõem tarefas precisas que pais e profissionais devem realizar para um programa educativo bem sucedido. Assim, a ação dos pais consiste em: colaborar com os profissionais fornecendo informações precisas a fim de orientar eficazmente a educação do seu filho e aplicar em casa as estratégias de intervenção utilizadas na escola de forma a continuar o programa educativo e generalizar as aprendizagens. Por seu turno, os profissionais devem: ajudar os pais a reconhecer e identificar as dificuldades de aprendizagem do seu filho, com vista à definição dos objetivos educativos, e explicar e propor técnicas de educação e tratamento para a criança, de forma a que os pais possam escolher aquelas que mais convêm às necessidades do seu filho.

Por último, em relação ao *ensino estruturado*, as investigações e experiência de Schopler e seus colaboradores demonstraram a importância de recorrer a um ensino estruturado para a criança com PEA, o que inclui a utilização de uma rotina de trabalho e no contexto do qual pais e profissionais devem prestar especial atenção às condições em que a criança trabalha.

A estrutura física da sala constitui um aspeto fundamental, consistindo na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem; este deve ser estruturado de forma visualmente clara, com áreas claramente definidas e separadas por fronteiras físicas, como biombo, armários ou outras, já que a estrutura visual da sala ajuda o aluno com Autismo a focalizar a sua atenção nos aspetos mais relevantes das tarefas a realizar. A delimitação clara das diferentes áreas ajuda o aluno com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais

facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços, e que, assim, obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens. Logo, numa **Unidade de Ensino Estruturado** podem ser criadas diferentes áreas, sendo que o espaço existente e as necessidades dos alunos estão na base da estruturação do espaço e na criação das consideradas necessárias (Ministério da Educação, 2008).

No contexto da *estrutura física* da sala são de contemplar a organização do tempo e a organização do espaço. Quanto à *organização do tempo*, esta prevê a criação de um *horário individual* (que organiza o tempo e constitui um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos, ao fornecer ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia e, como tal, ajudando-o na antecipação e na previsão, conseguindo, como resultado, compensar a dificuldade em sequenciar e se manter organizado, diminuir a ansiedade e os comportamentos disruptivos e aumentar a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina); a elaboração de um *plano de trabalho* (que indica as tarefas a serem realizadas em determinada área, devendo ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e consistindo numa rotina que permite adquirir a noção de princípio, meio e fim, ao possibilitar a visualização das tarefas a realizar, o que fazer, quanto fazer e quando acabar, e, por fim, tornando-se essencial para o aluno aprender a trabalhar sem ajuda e a adquirir autonomia); e a utilização de um *cartão de transição* (que informa o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber sobre a tarefa seguinte, e que pode ser constituído por um objeto, um cartão do nome, um símbolo do horário ou outra pista visual adequada ao nível de funcionalidade do aluno, encontrando-se no final do plano de trabalho ou sendo entregue pelo educador) (Ministério da Educação, 2008).

Relativamente à *organização do espaço*, esta contempla a criação de diferentes áreas funcionais na sala, designadamente a *área de transição* (que corresponde ao espaço onde se situam os horários individuais que irão orientar as tarefas diárias de cada aluno e em que as pistas visuais informam sobre onde, quando e o que fazer durante dia ou em parte do dia fornecendo, assim, a noção de sequência temporal, o que facilita a compreensão de ordens verbais, ajuda a diminuir os problemas comportamentais e desenvolve a autonomia); a *área de aprender* (espaço de ensino individualizado, livre de estímulos distratores, onde se desenvolve a atenção e a concentração e se trabalham e consolidam novas competências e tarefas); a *área de trabalhar* (na qual se pretende que o aluno realize de forma autónoma as atividades já aprendidas e em que cada aluno deve ter a sua própria área de trabalho); a *área de reunião* (destinada a desenvolver atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interação social); a *área do trabalho em grupo* (na qual todo o grupo poderá desenvolver trabalhos em conjunto, privilegiando-se o desenvolvimento de atividades expressivas, como musicais, plásticas, lotos, dominós, jogos de memória, etc.); a *área de brincar ou lazer* (local destinado a aprender a relaxar, fazer curtos momentos de espera, permitir a estereotipia, aprender a brincar com a presença do adulto, trabalhar o jogo simbólico); e a *área do computador* (que pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda ou em parceria, podendo as TIC ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, atenção e motivação) (Ministério da Educação, 2008).

De acordo com as Normas Orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado – UEE- estas “não representam, em situação alguma mais uma turma da escola”, mas sim “um recurso pedagógico especializado”, “uma resposta educativa específica para alunos

com perturbações do espectro do autismo e podem ser criadas em qualquer nível de ensino”, destinando-se a “apoiar a educação de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espectro, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem outras perturbações associadas” (Ministério da Educação, 2008, p.31). Entre os seus principais objetivos, menciona-se: - Criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas; - Proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno; - Informar clara e objetivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas; - Promover situações de ensino individualizado direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia. O documento citado acrescenta, ainda, que as Unidades de Ensino Estruturado devem ser criadas em função “ da diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a fornecer aos alunos com PEA, da concentração de alunos com PEA de um ou mais concelhos, de acordo com a sua localização e alternativas de transporte, da existência de um espaço físico (sala), e, ainda, da garantia da continuidade (processos de transição entre ciclos)” (idem, p. 32). Relativamente aos *recursos humanos* a disponibilizar nas UEE, estes devem ser compatíveis com o número de alunos, com o seu nível funcional e com o horário de funcionamento, pelo que, para um grupo de seis alunos, se considera conveniente a atribuição dos seguintes recursos: dois Docentes com formação especializada do Quadro de Educação Especial do agrupamento, duas Auxiliares da Ação Educativa do Quadro do agrupamento, um Terapeuta da Fala e um Psicólogo. Quanto aos *recursos materiais*, considera-se essencial nas UEE a existência de material informático, máquina de plastificar, material audiovisual, material didático, material de desgaste; para a estruturação do espaço físico, considera-se necessário a existência de mobiliário que permita a criação

de áreas com fronteiras bem definidas, como estantes/armários, mesas de trabalho individual, mesas de trabalho de grupo, cadeiras, sofás e outros.

Desta forma, é importante não esquecer que “quanto mais estruturado e organizado for o ambiente de um aluno com PEA, maior a previsibilidade, e quanto maior a previsibilidade, menor a ansiedade, maior a motivação, maior o sucesso” (APPA, 2006). Assim, o Modelo Teacch representa “um programa estruturado que fornece informações claras e objetivas sobre como se deve avaliar, delinear e implementar uma intervenção elaborada para uma pessoa com Autismo, e envolve desde o início os pais e todos aqueles que intervêm no seu processo psicoeducacional. Trata-se de uma metodologia de trabalho que procura fundamentar as suas estratégias de intervenção nas áreas fortes das pessoas que manifestam Autismo e que se adequa à forma específica que parece caracterizar a sua maneira de pensar e de aprender” (Ministério da Educação, 2006, p.7).

O Modelo Teacch implica o uso de várias técnicas e de vários métodos em combinação, dependendo das necessidades individuais e das capacidades emergentes, com o objetivo principal de promover a adaptação e responder às necessidades do indivíduo com Autismo, através de técnicas educacionais e de estruturas ambientais de compensação.

Capítulo IV

4. Metodologia

4.1. Pesquisa Qualitativa

4.1.1 História, Definição, Paradigma, Discussão Concetual, Futuro

4.2. Estudo de Caso

4.2.1. Sistematização e Posicionamento Paradigmático

4.3. Desenho Metodológico

4.3.1. Problemática, Questões de Investigação e Objetivos

4.3.2. Participantes: Casos e Intervenientes

4.3.3. Recolha de Dados

4.3.3.1. Entrevista

4.3.3.2. Documentação

4.3.3.3. Observação

4.3.4. Tratamento dos Dados

4.3.4.1. Análise de Conteúdo

4.3.4.2. Validação das Interpretações: Triangulação

Capítulo IV

1. Metodologia

4.1. Pesquisa Qualitativa

4.1.1. História, Definição e Características, Paradigma, Discussão Concetual, Futuro

A história da pesquisa qualitativa nas ciências humanas é já uma história longa, desenhada de acordo com algumas referências principais, como o trabalho da Escola de Chicago no âmbito da Sociologia ao longo das décadas de 1920/30, que estabeleceu a importância da investigação qualitativa no estudo do grupo humano, ou os estudos realizados no domínio da Antropologia por numerosos autores, como Mead, Boas, Benedict, Bateson, Evans-Pritchard, Radcliffe- Brown e Malinowski, ao longo do mesmo período de tempo, que contribuíram para a definição das linhas de desenvolvimento do método de trabalho de campo.

Rapidamente generalizada a diversas outras disciplinas científicas nas áreas social e do comportamento, como a educação, a história, as ciências políticas, a medicina, o serviço social e a comunicação, e convencionalmente circunscrita a um papel distintivo relativamente às metodologias quantitativas, a afirmação científica da pesquisa qualitativa evoluiu, ainda, de acordo com as palavras de Denzin e Lincoln (2000, p.1), como uma “história particular”, e, por vezes, como uma “história angustiada”.

Sete momentos históricos são assinalados no processo de evolução científica da pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln, 2000, p.17): o “tradicional” (1900-1950), o

“modernista ou da era dourada” (1950-1970), “gêneros obscuros” (1970-1986), “a crise da representação” (1986-1990), “pós-moderno” (1990-1995), “investigação pós-experimental” (1995-2000), e o do “futuro” (2000...), que os autores situam no momento atual, presente e futuro, e em que a tónica no discurso moral surge como resposta às necessidades de uma sociedade livre e democrática, no contexto da qual “é esperado que as ciências sociais e humanas se tornem sede de discursos críticos sobre democracia, raça, género, classe, estados-nações, globalização, liberdade, e comunidade” (Denzin e Lincoln, 2000, p.3).

Considerando a especificidade do significado distinto assumido pela pesquisa qualitativa em cada um destes sete momentos históricos, assim como o contexto histórico em que nasce e se desenvolve, algumas definições genéricas de pesquisa qualitativa sintetizam o seu principal significado e características. É assim que, de acordo com os autores citados (2000, p.2):

A pesquisa qualitativa representa um campo de investigação de direito próprio. Atravessa disciplinas, campos, e matérias subjetivas. Uma complexa e interconetada família de termos, conceitos, e premissas rodeiam o termo *pesquisa qualitativa*. Estes incluem as tradições associadas ao fundamentalismo, positivismo, pós-fundamentalismo, pós-positivismo, pós-estruturalismo, e outras principais perspectivas sobre a pesquisa qualitativa, e/ou os seus métodos, relacionados com estudos culturais e interpretativos. Existe literatura detalhada e específica sobre os principais métodos e abordagens que se situam no contexto da categoria da pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, política e ética, investigação participante, entrevista, observação participante, métodos visuais, e análise interpretativa.

Denzin e Lincoln referem ainda (1994, p.2; 2006, p.17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações (...). Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa (...), o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem.

Considerando a sua própria definição como não sublinhando tão especificamente as fontes de informação, mas desenhando-se de acordo com uma ideia similar, Creswell (1998, p.15) defende:

Pesquisa qualitativa é um processo de investigação e compreensão baseado em distintas tradições metodológicas de investigação que exploram um problema social ou humano. O investigador constrói um quadro complexo, holístico, analisa palavras, relata detalhadas visões dos informantes, e conduz o estudo num contexto natural.

É assim que, de acordo com o autor, os contornos da pesquisa qualitativa podem ser vistos como atravessando várias perspectivas, partilhadas por autores de referência, que concordam que este tipo de investigação tem lugar em contexto natural, onde o investigador se assume como um instrumento de recolha de dados, representados por palavras ou imagens, os analisa indutivamente, se focaliza nos significados associados aos participantes, e descreve através da linguagem um processo que é considerado expressivo e persuasivo.

Creswell (1998, p.16) evoca Bogdan e Biklen (1992), Eisner (1991) e Merriam (1988), que, globalmente, se mostram de acordo relativamente às principais características da pesquisa qualitativa: contexto natural como fonte de dados; investigador como instrumento chave da recolha de dados; dados recolhidos através de palavras e imagens; resultados como processo mais do que como produto; análise indutiva dos dados e atenção às particularidades; enfoque nas perspectivas dos participantes e seu significado; uso de uma linguagem expressiva; persuasão pela razão.

Frequentemente definida comparativamente às metodologias quantitativas, que trabalham com poucas variáveis e muitos casos, procurando responder ao *porquê*, a pesquisa qualitativa fundamentar-se-á em poucos casos e muitas variáveis, tentando responder ao *como* ou ao *o quê*, e requerendo ao investigador o comprometimento com um tempo extenso no terreno, o envolvimento num complexo e demorado processo de análise

dos dados, reduzindo-os a poucos temas ou categorias, a redação de longos textos demonstrativos de múltiplas perspectivas e evidências, e a participação numa forma de investigação científica social e humana que não possui rígidas linhas condutoras ou procedimentos específicos e está constantemente associada à evolução e à mudança (Creswell, 1998, p.16).

Desta forma, de acordo com Denzin e Lincoln (2000, p.23), a pesquisa qualitativa assume-se como intrinsecamente “criativa e interpretativa”, no contexto da qual as interpretações qualitativas são “construídas”, no decorrer de um processo de prática interpretativa simultaneamente “artística e política”, que lhes confere o sentido e o significado: “Todos os investigadores qualitativos, guiados por altos princípios abstratos, são filósofos no sentido universal em que todos os seres humanos o são”. Nesta perspectiva, “toda a pesquisa é interpretativa”, no sentido em que é orientada por “um conjunto de crenças e intuições acerca do mundo e da forma como deve ser compreendido e estudado” (idem, p.19).

Definido o conceito de paradigma como o conjunto básico de crenças que orientam a ação, como construção humana associada a princípios iniciais e diretrizes, o paradigma interpretativo intrínseco à pesquisa qualitativa pode, segundo os autores, ser realçado a três níveis: a um nível ontológico (Que tipo de ser é o ser humano? Qual a natureza da realidade?), a um nível epistemológico (Como conheço o mundo? Qual a relação entre o investigador e o conhecido?) e a um nível metodológico (De que forma conhecemos o mundo, ou adquirimos conhecimento a seu respeito?).

Por outro lado, e a um nível transversal, quatro paradigmas interpretativos principais estruturam a pesquisa qualitativa: - positivista e pós-positivista, que se situam no

contexto de uma ontologia realista e realista-crítica, de uma epistemologia objetiva, amostras experimentais ou quase experimentais e metodologias quantitativas rigorosamente definidas; - construtivista-interpretativo, que assume uma ontologia relativista, uma epistemologia subjetivista e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos; - crítico (marxista), que privilegia uma ontologia materialista-realista, utilizando ainda epistemologias subjetivistas e metodologias naturalistas; - e pós estrutural-feminista, que enfatiza problemas no contexto do texto social, da sua lógica, e da impossibilidade de representar globalmente o mundo da experiência vivida (Denzin e Lincoln, 2000, p.20-21). Resultado deste complexo contexto evolutivo e ideológico, e de acordo com Nelson e col. (1992, p.4):

A pesquisa qualitativa envolve duas tensões simultâneas. Por um lado, desenha-se através de uma sensibilidade ampla, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista, e crítica. Por outro lado, desenha-se através de concepções mais narrativamente definidas da experiência humana e da sua análise. Mais, estas tensões podem ser combinadas num mesmo projeto, partilhando tanto perspetivas pós-modernas e naturalistas, como perspetivas críticas e humanistas.

De acordo com Creswell (1998, p.18-25), será a compreensão global da intenção e da racionalidade do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa que deverá servir de fundamento ao investigador para a condução do seu estudo - que, em muitos casos, obedece ao formato tradicional de apresentação do problema, formulação da questão, recolha de dados, análise dos dados, e resultados ou resposta à questão de partida -, muito embora a abordagem qualitativa implique vários fatores únicos ou específicos: primeiro, o investigador planeia uma abordagem geral ao estudo, através de um detalhado plano, para o qual não é suficiente apresentar objetivos emergentes que resultem do trabalho de campo; segundo, alguns objetivos ou decisões revelam-se problemáticos para o investigador, tais como a extensão da literatura a incluir como fundamento do estudo, ou até que ponto deve responder à

necessidade de verificar a fidelidade e validade das informações; terceiro, o fato de o atual formato da pesquisa qualitativa ser consideravelmente distinto do formato tradicional de investigação; por último, previstas estas questões no desenho do estudo, cada investigador usará, implícita ou explicitamente, um conjunto de premissas filosóficas a partir das quais é conduzido o estudo.

Atento a estas questões preliminares, o investigador qualitativo começa por formular o problema, o objetivo da pesquisa para o qual procurará uma resposta; desenha as questões abertas da investigação, que poderão ser alteradas no decurso do estudo, refletindo uma compreensão crescente do problema; seguir-se-á a recolha de dados, face à qual se disponibilizam alguns tipos básicos de recolha de informação (entrevista, observação, documentos, material audiovisual, outras formas emergentes); após a organização e registo dos dados, processa-se a sua análise e dos seus significados, através de um processo indutivo que conduz de perspetivas particulares a perspetivas mais gerais, designadas de temas, dimensões, códigos, ou categorias; finalmente, os dados são apresentados ou representados na forma de texto escrito - narrativa, história -, parcialmente baseado nas perspetivas dos participantes, parcialmente reportado às próprias interpretações do investigador.

É assim que Creswell (1998, p.24) sublinha que, dadas as múltiplas perspetivas da pesquisa qualitativa, se torna importante estabelecer o terreno comum antes de examinar a variedade das tradições qualitativas:

A pesquisa qualitativa é complexa, envolvendo trabalho de campo por períodos prolongados de tempo, coleção de palavras e imagens, análise indutiva desta informação com ênfase nas perspetivas dos participantes, e redação sobre o processo utilizando linguagem expressiva e persuasiva. Mais, os investigadores estruturam esta abordagem no contexto das tradições da investigação, e empreendem a pesquisa no sentido de examinarem *como* ou *quais* os tipos de questões, de explorarem um tópico, de desenvolverem uma perspetiva detalhada, de terem um fácil acesso à informação, de escreverem numa linguagem expressiva e persuasiva, de despenderem tempo no terreno, e de ganharem audiências recetivas às abordagens qualitativas. Desenhar um estudo implica o trabalho com amplas asserções filosóficas; estruturas possíveis, problemas, e questões; recolha de dados através de técnicas como

entrevistas, observações, documentos e materiais audiovisuais; segue-se a redução dos dados em pequenas categorias ou temas, tal como a sua transformação em histórias e a sua representação em narrativas construídas para o leitor. A narrativa assume várias formas – uma teoria, uma perspectiva detalhada, um modelo abstrato – e conhecemos a veracidade da narrativa usando critérios de rigor, premissas filosóficas do estudo, métodos e abordagens detalhados, e redação persuasiva e convincente. A narrativa, refletirá, no final, a criatividade do autor, enquanto que o plano do estudo, o seu objetivo, pode seguir vários dos procedimentos discutidos na literatura.

Denzin e Lincoln (2000, p.7-8) sintetizam as maiores resistências académicas e disciplinares à pesquisa qualitativa evocando uma discussão conceitual associada a “um domínio de discurso embebido de políticas”, que apelida o investigador qualitativo de “jornalista ou cientista *soft*”, o seu trabalho de “não científico, ou somente exploratório, ou subjetivo”, os seus estudos de “críticos e não teóricos, ou politicamente interpretáveis como uma versão marxista do humanismo secular”.

Os autores sublinham que este tipo de resistências refletem uma dúbia convicção de que as tradições da pesquisa qualitativa comprometem o investigador com uma crítica global do projeto positivista e pós-positivista, face ao qual a pesquisa qualitativa surge aparentemente como um atentado ou ameaça.

É assim que o Positivismo, ao presumir uma realidade estável e imutável, que pode ser estudada através dos métodos empíricos da ciência social objetiva, frequentemente alega que “os tão falados novos investigadores experimentais qualitativos escrevem ficção e não ciência”, e que “estes estudiosos não possuem forma de verificar a verdade das suas asserções” (Denzin e Lincoln, 2000, p.8): “A contribuição da pesquisa qualitativa, consensualmente, é o mundo da experiência vivida, já que é neste contexto que a ação e a crença individual se intercetam com a cultura. Neste modelo não existe preocupação com o discurso e o método enquanto práticas de material interpretativo que constituem a representação e a descrição. (...) Ao mesmo tempo, o ataque da ciência positivista à pesquisa qualitativa é visto como uma tentativa de legislar sobre uma versão da verdade

em detrimento de outras” (ibidem). Os autores sublinham, assim, que o termo *qualitativa* implica uma ênfase na qualidade das entidades e nos processos e significados, que não são experimentalmente examinados ou medidos em termos de quantidade, número, intensidade, ou frequência, e que os investigadores qualitativos se focalizam na natureza socialmente construída da realidade, na relação íntima entre o investigador e o que é estudado, e nos constrangimentos situacionais que a pesquisa implica, enquanto os estudos quantitativos enfatizam não os processos mas, sim, a medida e a análise de relações causais entre variáveis.

Cinco importantes questões são apontadas como distintivas das pesquisas qualitativa e quantitativa (Becker, 1986, p.122): uso do positivismo e pós-positivismo (o primeiro defendendo que existe uma realidade a ser estudada, apreendida, e compreendida, enquanto o segundo argumenta que a realidade nunca pode ser totalmente apreendida, somente sujeita a uma aproximação), aceitação de sensibilidades pós-modernas (associada a uma sensibilidade pós-estrutural e pós-moderna, a nova geração de investigadores qualitativos rejeita o uso de métodos e premissas positivistas), percepção do ponto de vista individual (os investigadores qualitativos acreditam que se podem aproximar mais da perspectiva do ator através de detalhadas entrevistas e observações, enquanto tais materiais empíricos produzidos por métodos interpretativos são considerados por muitos investigadores quantitativos como não confiáveis, impressionistas, e não objetivos), exame dos constrangimentos da vida do dia a dia (o investigador qualitativo perspectiva o mundo em ação e partilha as suas descobertas neste, o investigador quantitativo abstrai deste mundo e raramente o estuda diretamente), garantia de descrições ricas (enquanto o investigador qualitativo acredita que descrições ricas do mundo social são preciosas, o investigador quantitativo encontra-se deliberadamente despreocupado com tal já que

considera que um tão grande detalhe interrompe o processo de desenvolvimento das generalizações).

Segundo McWilliam (2000, p.77-80), consideram-se quatro importantes critérios para a decisão sobre a qualidade da pesquisa qualitativa, que implicam: ter informação suficiente relativamente à origem teórica da investigação (reconhecimento da teoria ou contexto teórico que orientam a seleção das questões a formular), as suas realizações (informação detalhada sobre os métodos selecionados e sua qualidade), como chegou às suas descobertas (análise, informação suficiente que permita determinar a forma como os resultados emergem logicamente dos dados recolhidos), e o que significa o seu estudo (implicações do estudo, considerando-se que a descrição por si só não se revela suficiente): “Estes critérios são selecionados, já que frequentemente apontados como as fragilidades mais comuns em escritos sobre o trabalho qualitativo e discutidos em exposições metodológicas sobre este amplo tipo de pesquisa”.

Coutinho (2008) reforça, igualmente, a importância fundamental de que todo o investigador em educação revele uma preocupação acrescida relativamente às questões de validade e fidelidade dos métodos a que recorre, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, já que, como sublinha, “sem rigor, a investigação não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (p. 5). A autora evoca “a polémica acesa” em que se encontra envolvida a questão do rigor e da qualidade científica desde a década de 1980, e que vem apaixonando a comunidade de investigadores em Ciências da Educação desde então, que sintetiza de acordo com três posições principais: por um lado, “a posição dos que consideram que a natureza íntinseca da investigação qualitativa não precisa de se preocupar com os critérios de cientificidade adotados pelo modelo de pesquisa quantitativa, de forte cariz positivista e normativo que apenas faz sentido no âmbito da

investigação realizada nas Ciências Naturais e Exatas”; numa posição intermédia, menos ortodoxa, “a linha dos que defendem que a pesquisa qualitativa se deve pautar por critérios de qualidade científica, sim, mas em termos totalmente distintos dos padrões positivistas clássicos assumidos pela investigação quantitativa”; e, por último, a posição menos conhecida, porque mais recente e menos divulgada na literatura, dos autores que consideram que “os conceitos abstratos de validade e fiabilidade típicos da pesquisa quantitativa deveriam ser aplicados também para a aferição da qualidade da investigação qualitativa, já que, consideram, que a utilização de uma terminologia diversa acaba por ser prejudicial levando a que os métodos qualitativos sejam vistos como inválidos e não fiáveis, o que explica a má reputação que impera em torno da investigação qualitativa e que se estendeu até aos nossos dias” (idem, p.6).

Assim, relativamente à ampla questão da qualidade científica da investigação, à posição purista, ou da pureza paradigmática das duas abordagens, pesquisa qualitativa/pesquisa quantitativa, representada por autores como Rossman e Wilson (1985), Lecompt (1990), Walcott (1990) - que consideram que as diferenças a nível epistemológico e ontológico entre as duas perspetivas teóricas impediriam qualquer possibilidade de *mistura* ao nível dos métodos e técnicas de pesquisa empírica, e que os pressupostos básicos das duas posturas epistemológicas representam duas formas de ver o mundo diametralmente opostas, não sendo possível superar as barreiras que as separam ao nível dos métodos e técnicas de investigação – seguir-se-á o aparecimento, no contexto da comunidade de investigadores qualitativos, de um movimento encimado por autores como Guba e Lincoln que, embora considerando que, nos estudos naturalistas, a natureza *qualitativa* dos dados conduza a que a questão da qualidade informativa destes se tenha de colocar em termos distintos dos preconizados no quadro da investigação quantitativa,

defendem que “isso não equivale a dizer que a questão do rigor científico não tenha de ser colocada e debatida, mais, ainda, se os critérios de rigor tradicionais não se adequam ao paradigma interpretativo, há que desenvolver critérios apropriados que demonstrem a qualidade científica dos estudos desenvolvidos sob a sua égide” (Guba, 1981; Guba e Lincoln, 1988, 1994, cit. em Coutinho, 2008): “ Na perspectiva dos autores, todo o processo de pesquisa precisa de ter *valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade*, por forma a ter valor científico, e isto independentemente de se admitir que a natureza do conhecimento dentro do paradigma racionalista ou quantitativo seja diferente do conhecimento obtido na pesquisa dentro do paradigma interpretativo” (Coutinho, 2008, p.8).

Assim, enquanto que, no contexto do paradigma quantitativo, se procura alcançar o rigor através de critérios de validade interna e externa, fiabilidade e objetividade, “propõem os autores que para o paradigma qualitativo os critérios sejam a *credibilidade* (ou seja, a capacidade dos participantes confirmarem os dados), a *transferibilidade* (ou seja, a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), a *consistência* (ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e a *aplicabilidade ou confirmabilidade* (ou seja, a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador) (Lincoln e Guba, 1991, cit. em Coutinho, 2008, p. 8).

Gergen e Gergen (2000) projetam o papel e o conceito de pesquisa qualitativa na continuidade deste século, focando explicitamente três questões principais que prevêm para o seu possível desenvolvimento no futuro: a crise da validade, os direitos e responsabilidades da representação, e o papel da política na pesquisa qualitativa.

A análise presente destas questões conduz os autores a reflexões que evocam “o colapso das epistemologias fundamentalistas, que resulta em inovações emergentes na metodologia, reformulando o conceito de validade (...) a partir da introdução crescente da reflexividade textual, da autoexposição textual, perspectivas plurais, formas estilizadas de representação literária, e textos performativos”; “os objetivos da representação, implicados na forma como o outro é apresentado no texto, e que podem ser discutidos em termos de diferentes tipos de representação”; e “o papel da política no texto, (...) a impossibilidade de isolar a metodologia da ideologia e da política, (...) ou a prática científica da ideologia”(Denzin e Lincoln, 2000, p.1021).

De igual modo, Denzin e Lincoln (2000, p.1047-1048), situando a sua análise no 7º momento histórico, que designam de “out of the past”, partilham uma “visão otimista sobre o futuro da pesquisa qualitativa”, organizando a sua discussão com base em quatro teses fundamentais: a constatação de que a história da pesquisa qualitativa é melhor definida por pausas e ruturas do que por um movimento claro, evolutivo e progressivo de um estágio ao próximo, de que as tensões que no presente definem a pesquisa qualitativa têm a sua origem no compromisso humanista do investigador qualitativo em estudar o mundo de acordo com uma perspectiva do indivíduo historicamente situado e em evolução e interação, de que é possível antecipar a contínua evolução da pesquisa qualitativa em direção a um ciclo performativo que implicará o aparecimento crescente de escritores oferecendo os seus textos para os outros, e de que o futuro, o sétimo momento, solicita às ciências sociais e humanas que focalizem a sua preocupação em direção a um discurso moral, a partir do qual se desenvolve a discussão crítica relativamente à democracia, raça, género, nação, liberdade, e comunidade.

Concluimos com as palavras de Guba e Lincoln (1994, p.105), quando defendem que os objetivos ou metas nas ciências sociais devem, atualmente, ser analisados a um nível de perspectiva mundial: “Questões de método são secundárias relativamente às questões de paradigma, as quais se definem como o sistema básico de crenças que orienta o investigador, não somente na seleção de métodos mas também na opção por processos ontológica e epistemologicamente fundamentais”. Citamos, ainda, Denzin e Lincoln (2000, p.1019-1020) quando referem: “O campo da pesquisa qualitativa continua a transformar-se permanentemente a si próprio. (...) É certo que esta evolução constante do domínio da pesquisa qualitativa se define através de uma série de tensões, de contradições, de hesitações e de conhecimentos emergentes ”

4.2. Estudo de Caso

4.2.1. Sistematização e posicionamento paradigmático

Uma das principais tradições da metodologia qualitativa, orientada de acordo com uma perspectiva essencialmente interpretativa e construtivista, o Estudo de Caso tem vindo a alcançar uma importância e relevância indiscutíveis no domínio da educação e das ciências sociais.

Considerado como “o objeto de estudo” (Stake, 1995) ou como “uma metodologia” (Merriam, 1988), o *caso* pode ser representado por algo definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, ou por algo emergente num plano mais abstrato, como decisões, programas, modelos ou processos organizacionais.

Estudo de caso representará, desta forma, a exploração de um ou múltiplos casos, através de uma recolha detalhada e aprofundada de dados qualitativos, que não obedecem a uma quantificação formal e implicam uma observação sem manipulação direta de variáveis, envolvendo uma multiplicidade de fontes de informação (que incluem a observação, a entrevista, o material audiovisual, documentos e relatórios), emergentes no contexto em que se situa o caso, ou seja no seu ambiente físico, histórico, social e/ou económico (Serrano, 2003).

Na continuidade das características da investigação qualitativa - e, nesse sentido, organizando-se na lógica tradicional das sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação -, o método de investigação representado pelo estudo de caso oferece aos investigadores de várias disciplinas a possibilidade de “desenvolver teoria, produzir nova teoria, contestar ou desafiar teoria, explicar uma situação, estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, explorar ou descrever um objeto ou fenómeno” (Dooley, 2002, pp. 343,344).

Transversal a distintos enquadramentos epistemológicos, um conjunto de características pode, assim, ser associado à metodologia do estudo de caso, tais como a natureza da investigação (metodologias tendencialmente qualitativas, o que não significa que não possa contemplar perspetivas mais quantitativas), o seu carácter holístico (herdando esta característica da investigação qualitativa, o estudo de caso visa uma maior concentração no todo, na compreensão do fenómeno na sua globalidade), o contexto e sua relação com o estudo (a importância do contexto depende do tipo de caso a estudar, devendo, de acordo com Stake (1999), ser tanto maior quanto mais intrínseco for o caso), a possibilidade de dar origem a generalizações e/ou extrapolações (ainda em Stake (1999), podem-se distinguir “pequenas generalizações” e “grandes generalizações”, sendo apontada a importância da “generalização analítica”, que assenta na implicação e experiência do investigador), a importância de uma teoria prévia (de acordo com Yin (2005), o desenvolvimento da teoria, como parte da fase inicial do processo é essencial para definir se o objetivo do estudo de caso é desenvolver ou testar a teoria), e o seu carácter interpretativo constante (sendo que, tanto em Stake (1999) como em Yin (1993, 2005), é prevista a modificação das questões iniciais do estudo à medida que este se desenvolve) (Meirinhos e Osório, 2010).

Relativamente à categorização dos estudos de caso, são assinaladas diferentes tipologias, da responsabilidade de vários autores, como Bogdan e Biklen (1994), cujo critério é representado pelo número de casos em estudo, podendo-se distinguir o estudo de caso único e o estudo de casos múltiplos; Yin (2005), que igualmente refere a sistematização em estudos de caso único ou múltiplos, podendo estes ser, simultaneamente, holísticos (com uma unidade de análise) ou incorporados (com várias unidades de análise), donde resultarão seis diferentes tipos de estudo de caso – exploratórios únicos/múltiplos, descritivos únicos/múltiplos, explanatórios únicos/múltiplos; ou, ainda, Stake (1999), cuja classificação, baseada nos objetivos dos investigadores, descreve o estudo de caso intrínseco (o investigador interessado em apreender o caso em particular), o instrumental (conhecimento mais profundo de um problema de investigação a partir do estudo de um caso em particular) e o coletivo (compreensão de um fenómeno a partir do estudo conjunto de alguns casos, encarados como instrumentais).

Por seu turno, quanto à recolha de informação e às técnicas de sua análise - desde logo determinadas pelo próprio desenho da investigação, isto é, o caso e o seu contexto, o problema, as proposições e as respetivas questões orientadoras (Meirinhos e Osório, 2010) -, o principal objetivo do investigador deverá estar associado à necessidade de obter informação suficiente e pertinente, pelo que poderá recorrer à utilização de múltiplas fontes de evidência.

Assim, dependendo da natureza do caso, tendo em conta o formato em que vai recolher os dados, a estrutura da investigação e os meios tecnológicos a utilizar (Vazquez e Ângulo, 2003), e tendo como objetivo o cruzamento de ângulos de análise ou estudo (Hamel, 1997), o investigador poderá recorrer a um vasto conjunto de instrumentos de

recolha de informação: o diário, registo diacrónico do percurso da investigação, incluindo não só dados precisos e objetivos mas, igualmente, preocupações, decisões e apreciações do investigador (Vazquez e Ângulo, 2003); o questionário, técnica principalmente associada à investigação quantitativa, mas útil no contexto das metodologias qualitativas ao permitir a criação de um formulário previamente elaborado (Rodrigues e col., 1999); a entrevista, referenciada por Yin (2005) como uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso, ou por Stake (1999) como o instrumento mais adequado para captar realidades múltiplas associadas à compreensão do indivíduo; as fontes documentais, estratégia básica dos estudos de caso e que pode incluir relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, dossiers, entre outras fontes (Meirinhos e Osório, 2010) ou, mais recentemente, os registos eletrónicos, que permitem uma recolha quase infindável de dados, pelo que é requerida a seleção da informação pertinente ao estudo de caso.

De acordo com Yin (2005, citado por Meirinhos e Osório, 2010), a utilização de fontes múltiplas de evidência (documentação, registos de arquivo, entrevistas, observações diretas, observações participantes, artefactos físicos), cuja vantagem mais importante é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, implicará necessariamente um processo de triangulação de dados, conceito central na metodologia qualitativa, apresentado por autores como Yin (1993), Hamel (1997), Stake (1994; 1999) e Flick (2004) como uma estratégia de validação, ao permitir uma combinação de metodologias para o estudo de um mesmo fenómeno, isto é, o desenvolvimento de linhas de inquérito convergentes ou a utilização de diferentes fontes de informação que se corroboram entre si, desta forma aumentando a fiabilidade da informação.

A discussão sobre o papel do investigador no estudo de caso remete, desde um primeiro momento, para a ampla questão da relação sujeito/objeto na investigação, e, neste contexto, relaciona-se diretamente com a questão da observação participante/não participante enquanto método de recolha de dados (Meirinhos e Osório, 2010).

Mais frequente na investigação qualitativa (Flick, 2004) e salientada como representando mesmo um dos procedimentos de observação mais utilizados neste tipo de investigação (Rodrigues et al, 1999), a observação participante, enquanto método interativo de recolha de informação, deverá requerer, desde logo, uma forte implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar, isto é, um papel que se distancia das abordagens positivistas, fundamentadas numa ideia de evitamento da subjetividade através de uma relação distante do investigador, que se assume como um observador neutro e sem influência real sobre o objeto de investigação. Pelo contrário, o fundamental da observação participante, poderá ser, precisamente, a integração do investigador no campo de investigação, observando de acordo com a perspetiva de um membro participante, que também pode influenciar o que observa devido à sua participação, variável de acordo com a necessidade e as circunstâncias, podendo o observador tornar-se, neste sentido, parte ativa do fenómeno observado (Meirinhos e Osório, 2010).

Desta forma, referida por Yin (2005, p. 122) como uma oportunidade muito interessante, a investigação participante representará “a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de *dentro* do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo”, permitindo, assim, uma grande qualidade da informação recolhida.

Contribuição determinante no domínio do desenvolvimento científico, permitindo uma abordagem em profundidade de processos contextualmente complexos, o estudo de caso, enquanto estratégia de investigação emergente, tem sido objeto de discussão por autores de referência na exposição dos seus princípios orientadores, entre os quais é possível destacar nomes como Yin (2003, 2005, 2010), numa perspetiva essencialmente sistémica ou sociológica, ou Stake (1995, 2005, 2007), com uma visão de cariz fundamentalmente etnográfico.

É assim que, de acordo com Nascimento (2008, p. 225), Stake descreve o trabalho desenvolvido por Yin “dentro de uma abordagem mais quantitativa” e a sua própria perspetiva “como um modo disciplinado e qualitativo de investigação do caso único”, enquanto Yin sublinha que a realização de um estudo de caso “não deve ser confundida com a designada investigação qualitativa”, acrescentando que autores como Stake (1983) ou Lincoln e Guba (1986) “evitam qualquer compromisso anterior com modelos teóricos, centrando-se numa abordagem mais etnográfica”, da qual se demarca.

Enfatizando o papel da teoria como fase prévia à recolha de dados, ao defender que é o desenvolvimento teórico que vai facilitar esta recolha e permitir a generalização (analítica, e não estatística) de um estudo de caso, Yin (2003, p. 4) refere que o estudo de caso representa “o método de escolha quando o fenómeno em estudo não é claramente distinguível do contexto”.

As principais etapas do estudo de caso, definido como um método rigoroso de pesquisa, são explicitadas por Yin numa lógica clássica de relatório científico, no contexto de um paradigma interpretativo pós-positivista de aproximação à realidade: definição do

problema; desenho metodológico; recolha de dados; análise dos dados; composição e redação do relatório.

Assim concebido enquanto estratégia investigativa autónoma, o estudo de caso demarcar-se-á de outras metodologias, nomeadamente da pesquisa qualitativa, da etnografia e da observação participante, ou, ainda, da sua concetualização como ferramenta de ensino

Por seu turno, em Stake, situado num paradigma associado ao construtivismo social, ao conceber o estudo de caso como “o estudo da particularidade e complexidade do caso único, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (2007, p. 11), a perspetiva adotada pode ser referenciada a métodos de investigação holísticos, naturalistas, etnográficos, biográficos e fenomenológicos, distanciando-se de um outro conjunto de perspetivas como as representadas por Yin, cujo trabalho é descrito como “um excelente guia para uma abordagem mais quantitativa” (2007, p. 11).

Assim, em Stake - que remete para autores como Denzin e Lincoln (2006) no que se relaciona com a abordagem qualitativa enquanto metodologia para a realização deste tipo de estudo de caso -, as perguntas de investigação assumem uma importância central, sob a forma de uso privilegiado de problemas, enquanto abordagem a situações concretas que vão surgindo ao longo do estudo, ou sob a forma da utilização de temas, como algo mais abstrato relacionado a contextos políticos, sociais, históricos e pessoais.

Neste sentido, a recolha de dados e a sua organização resultarão, em grande medida, das perguntas de investigação, sendo aquele plano constituído por partes essenciais a considerar: definição do caso; lista de perguntas de investigação; identificação

dos participantes; fontes de dados (observação, descrição de contextos, entrevistas, análise de documentos); distribuição do tempo; despesas; relatório pretendido.

Relativamente à análise e interpretação dos dados, Stake (2007) afirma não existir um momento único ou exclusivo para tal, já que a procura de significados deve estar presente em todas as etapas da metodologia, podendo definir-se duas formas estratégicas de alcançar novos significados: a interpretação direta da circunstância individual e a agregação de circunstâncias que permitam a sua conceção como classe. Desta forma, de acordo com o autor, “a natureza do estudo, o foco de atenção das perguntas de investigação e as curiosidades do investigador, determinam bastante bem que estratégias analíticas se devem seguir: agregação categorial ou interpretação direta” (p. 89).

Yin (2003, p. 58) estabelece algumas competências principais, que afirma desejáveis para o investigador de um estudo de caso: ser capaz de colocar boas questões, de ser um bom ouvinte, ser adaptativo e flexível, de reduzir os dados e a informação a proporções manobráveis, e de não ser suscetível a enviesamentos, nomeadamente os decorrentes da teoria.

Por seu turno, defendendo que o investigador do estudo de caso desempenha vários papéis e toma decisões contínuas, Stake (2007, p. 117) destaca como fundamental o seu papel de intérprete, estabelecendo uma clara relação entre este papel, o paradigma construtivista (a partir do qual o investigador é incentivado a “fornecer aos leitores bom material em bruto para que eles criem as suas próprias generalizações”) e a noção de relatividade (princípio forte nos estudos qualitativos, e não necessariamente negativo).

É assim que Meirinhos e Osório (2010, p.64) concluem que “o estudo de caso é frequentemente referido como permitindo estudar o objeto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas), enquadrando-se numa lógica de construção do conhecimento, e incorporando a subjetividade do investigador”. Segundo os autores (idem), o estudo de caso: deverá assentar num desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema iniciado com “porquê” ou “como”, onde sejam claros os objetivos da investigação e o seu enquadramento teórico, e que se possa decompor em proposições e estas em questões orientadoras; devem ser identificadas as unidades de análise e desenhados os instrumentos de recolha da informação; deve, igualmente, realizar-se o necessário registo e classificação da informação a partir das múltiplas fontes de evidência; ainda proceder à triangulação da informação e à resposta às questões orientadoras; e, finalmente, filtrar criticamente a problemática estudada com os elementos conceituais teóricos que fundamentaram o estudo.

Desta forma, nas investigações em que o contexto é complexo e em que neste se entrecruza um conjunto complexo de variáveis, o estudo de caso pode representar uma poderosa estratégia de investigação.

4.3. Desenho Metodológico

4.3.1. Problemática, Questões de Investigação e Objetivos

“Uma escola para todos”, “Todos os alunos devem aprender juntos”, “Todos os professores devem ensinar todos os alunos” (Correia, 2003:15) constituem algumas das representações socioculturais dominantes que caracterizam o atual enquadramento pragmático do conceito de Inclusão ou Escola Inclusiva, paralelo a alguma variabilidade de interpretações teóricas ou de operacionalização de conceitos, que veiculam distintas perspetivas da comunidade científica relativamente à inserção das Necessidades Educativas Especiais no sistema regular de ensino.

Indissociável do conceito de Inclusão, assim como das finalidades de uma Escola Inclusiva, a Educação Especial organiza os seus serviços face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais, designadamente de carácter permanente, entre as quais se incluem as Perturbações do Espectro do Autismo. É assim que, neste contexto, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, refere “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”, e define os apoios especializados a prestar, “visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, da relação interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”. Estes apoios

especializados, de acordo com as necessidades educativas em causa, deverão implicar “a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio”. São, ainda, definidos como objetivos gerais da Educação Especial “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, 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 pós-escolar ou profissional”. Após o processo de referenciação do aluno, e no contexto subsequente do processo de avaliação, por solicitação do conselho executivo, compete ao departamento de educação especial, juntamente com o serviço de psicologia, a elaboração de um relatório técnico-pedagógico conjunto onde são identificadas as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia. A determinação dos apoios especializados e das adequações do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, as medidas educativas (apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio) de que o aluno deve beneficiar, é, igualmente, solicitada ao departamento de educação especial. O programa educativo individual representa, ainda, uma responsabilidade do docente de educação especial, conjuntamente com o diretor de turma/docente do grupo ou turma e encarregado de educação, sendo que a sua elaboração deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação e a sua existência se torna obrigatória para a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem. O docente de educação especial deve, ainda, colaborar com o diretor de turma /docente do grupo ou turma, psicólogo, docentes e técnicos na elaboração de um relatório circunstanciado, documento que explicita a necessidade da continuidade de adequações no processo educativo, propõe

as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

De acordo com a legislação em vigor, designadamente o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, são designadas “modalidades específicas de educação”, representadas como “respostas específicas diferenciadas”, entre as quais, as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, “resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática”, criadas por despacho do diretor regional de educação competente. Desta forma, a Inclusão do aluno com PEA em meio escolar conta, ainda, com o recurso pedagógico específico representado pelas UEE, responsáveis pela organização de uma resposta educativa determinada pelo “grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos”. Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

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

família” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro). Por seu turno, compete às escolas ou agrupamentos de escolas que dispõem de unidades de ensino estruturado acompanhar o desenvolvimento deste modelo de ensino, organizar formação específica sobre as PEA e o modelo de ensino estruturado, assegurar os apoios especializados necessários, criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica com vista ao trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os diferentes profissionais, organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de ensino, promover e apoiar o processo de transição dos alunos para a vida pós-escolar, colaborar com as associações de pais e associações relacionadas com a educação de indivíduos com PEA, planear e participar em atividades recreativas e de lazer orientadas para a inclusão social destes alunos (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro). De referir, ainda, a integração de docentes com formação especializada em educação especial, o apetrechamento com mobiliário e equipamentos próprios e as modificações nos espaços e nos materiais necessárias ao modelo de ensino implementado (idem).

A educação dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, no contexto da proposta de escola inclusiva emergente na realidade do sistema educativo nacional, representa o objeto de estudo desta investigação, que, adotando o estudo de caso como estratégia investigativa, operacionaliza as seguintes questões de partida, formuladas a partir do “como” e do “o quê” clássicos da abordagem qualitativa:

Q1 - Como se processa a inclusão do aluno com perturbações do espectro do autismo no sistema regular de ensino?

Q2 - De que forma e em que medida as práticas inclusivas da escola nacional contemporânea se revelam promotoras do sucesso educativo dos alunos com perturbações do espectro do autismo?

No âmbito da articulação entre o desenvolvimento da problemática e a operacionalização das questões de partida, emergem, ainda, diferentes dimensões de análise, que, formalizadas em objetivos da investigação, deverão permitir:

O1 - Perceber de que forma a Inclusão física, social e cognitiva do aluno com PEA na classe regular maximiza as suas potencialidades;

O2 - Caracterizar a organização dos apoios especializados disponibilizados ao aluno com PEA pelos serviços de Educação Especial;

O3 - Saber como a Unidade de Ensino Estruturado favorece o sucesso educativo do aluno com PEA;

O4 - Identificar processos desenvolvidos pela Escola na preparação do aluno com PEA para a vida pós-escolar e inclusão na comunidade;

O5 - Discutir as práticas inclusivas da Escola nacional contemporânea relativamente às conceitualizações de Educação Inclusiva com origem na comunidade científica.

4.3.2. Participantes: Os Casos e os Intervenientes

Definido o objeto de estudo da investigação como um estudo de caso sobre a inclusão das perturbações do espectro do autismo no sistema regular de ensino, a seleção dos participantes representou uma componente fundamental da metodologia desenvolvida.

Na perspectiva de permitir a compreensão do fenómeno em causa, foram selecionados quatro casos de alunos diagnosticados com perturbações do espectro do autismo, inseridos em contexto de escolas inclusivas, localizadas em três distintos agrupamentos de dois concelhos nacionais.

Dois critérios principais presidiram à definição da amostra, fundamentados numa expectativa de abrangência da análise, mais do que conclusões comparativas: Por um lado, os quatro casos selecionados foram emparelhados em duas díades relativas à existência ou ausência de unidade de ensino estruturado no contexto da escola de frequência; Por outro lado, os quatro casos em estudo foram emparelhados em duas díades de acordo com a faixa etária em que se situam, donde decorre, tendencialmente, o nível de ensino que frequentam. Desta forma, o primeiro critério permite o estudo da inclusão das PEA na escola regular, em que se distingue a situação da instituição escolar que oferece o recurso à resposta educativa especializada representada pela UEE, ou a situação da instituição escolar em que este recurso pedagógico não é disponibilizado. O segundo critério, ao implicar a incidência do estudo em duas faixas etárias distintas, com reflexo no número de anos de escolaridade, favorece uma análise longitudinal do processo de educação inclusiva e seus resultados ao longo do tempo.

De referir, enquanto elementos de interesse adicional, que uma das díades emparelhada em relação à idade é representada por dois adolescentes gémeos, um frequentando uma escola com unidade de ensino estruturado, e o outro uma escola em que esse recurso não existe; também que um destes alunos tem vindo a ser estudado, em contextos de estudo de caso abordados na investigação académica, pelo que representa já um caso conhecido pelo seu interesse potencial no que se refere a quadros de autismo.

Também os intervenientes implicados no estudo dos quatro casos descritos devem ser mencionados enquanto participantes incluídos no desenho metodológico, pela pertinência e significado que conferem à compreensão do fenómeno em estudo. Assim, os seguintes grupos de inquiridos, enquanto agentes promotores de Inclusão, contribuíram de uma forma transversal e específica para a exploração do objeto de estudo: os Docentes de Educação Especial, os Diretores de Turma, os Técnicos (Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais), os Pais/Encarregados de Educação.

4.3.3. Recolha de Dados

Uma das características do Estudo de Caso é a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados, dependendo da natureza do caso e tendo por finalidade possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo e análise.

Se, como refere Stake (1998), não existe um momento determinado para o início da recolha de dados - que se pode identificar ainda antes da dedicação plena à organização do estudo, nomeadamente no que diz respeito a antecedentes, conhecimento de um caso ou de outros casos, primeiras impressões ou contactos informais -, diferentes fontes de evidência podem ser utilizadas na reunião do conjunto da informação que integra a metodologia do estudo de caso. É assim que, em Stake (1998) são referenciadas a observação, a descrição de contextos, a entrevista e a revisão de documentos, e, numa abordagem similar, Yin (2009) sistematiza a sua descrição enumerando a documentação, os registos em arquivo, as entrevistas, as observações diretas, a observação participante e os artefactos físicos enquanto principais fontes de evidência. De acordo com Bassey (1999), a seleção dos meios e das fontes mais apropriadas à especificidade do estudo representa uma

competência fundamental do investigador, pelo que devem ser tidos em conta o formato em que vai recolher os dados, a estrutura pretendida e os meios tecnológicos a utilizar.

Neste contexto, a *entrevista*, as *fontes documentais* e a *observação* constituíram os procedimentos metodológicos de recolha de dados utilizados na investigação.

4.3.3.1. A Entrevista

Considerada como uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso (Yin, 2005), a entrevista representa um instrumento privilegiado para o estudo de realidades múltiplas no contexto da investigação qualitativa (Stake, 1999).

A entrevista, enquanto instrumento fundamental desta investigação, partilhou as características associadas à entrevista estruturada, na medida em que obedeceu sistematicamente a uma sequência de questões estandardizadas, previamente planificadas e formalizadas no contexto de um guião, elaborado em função da definição das questões de investigação e dos objetivos do estudo, mas situou-se, igualmente no domínio da entrevista semiestruturada ao assumir um tipo de interação verbal entrevistador/entrevistado facilitadora da flexibilidade necessária a uma expressão livre dos pontos de vista dos inquiridos, nomeadamente através do papel privilegiado de uma atitude de escuta ativa, da escolha dos momentos mais apropriados à colocação de questões e da adição ocasional de outras questões novas ou complementares, exploratórias ou de recapitulação.

Embora diversos autores, nomeadamente Stake (1995, 1998), não aconselhem a gravação das entrevistas, pelo tempo e recursos implicados na sua transcrição, ou outros, como Yin (2009), condicionem a utilização do dispositivo de gravação (Yin (2009), a intencionalidade de uma posterior codificação do conjunto do texto escrito no contexto da

análise de conteúdo, assim como de uma análise rigorosa e sistemática deste tipo de organização da recolha de dados, constitutiva de parte importante do estudo, justificou tal investimento.

Desta forma, a exploração das descrições e das interpretações a recolher junto do grupo/grupos de inquiridos, duas das utilidades principais do estudo de caso (Stake, 1998), presidiram à construção de três guiões distintos (Anexos 1, 2, 3), respetivamente destinados aos Docentes de Educação Especial/Diretores de Turma, Docentes das Unidades de Ensino Estruturado, e Pais/Encarregados de Educação, enquanto a entrevista realizada junto dos Técnicos (Psicólogos e Terapeutas Ocupacionais) previu uma única questão aberta sobre o conjunto da informação disponível, entretanto direcionada em função das dimensões de análise pretendidas.

Como refere Stake (1998), formular questões e propor pistas para provocar boas respostas constitui uma arte, sendo essa a perspetiva que se pretendeu alcançar junto dos agentes educativos comprometidos com o objetivo da Inclusão das PEA na Escola.

4.3.3.2. A Documentação

Considerando que quase todos os estudos requerem, de alguma forma, a revisão e análise de documentos, o estudo deste tipo de material obedece ao mesmo esquema de raciocínio que o adotado relativamente à entrevista ou à observação (Stake, 1998), pelo que se tornam fundamentais uma organização prévia, entretanto permissiva de pistas inesperadas, uma consideração cuidadosa das questões de investigação, a valorização ponderada da possível utilidade dos diferentes documentos, assim como uma distribuição razoável do tempo a disponibilizar para a tarefa (Stake, 1998). De acordo com Yin (2003),

determinadas vantagens podem ser imputadas à análise documental enquanto fonte de evidência, como a estabilidade (possibilidade de repetidas revisões), não ser obstrutiva (ao não ser criada como um resultado da metodologia), a exatidão (no que se relaciona com nomes, referências e detalhes), a possibilidade de uma cobertura ampla (períodos extensos de tempo, grande número de acontecimentos, locais). Enviesamentos relacionados com a seleção da coleção, com a elaboração potencialmente subjetiva do relatório pelo seu autor, assim como por condicionalismos de acesso ao material, constituem as vulnerabilidades mais facilmente associáveis a este tipo de fonte de dados (idem).

A utilização de fontes documentais, no contexto desta investigação, possibilitou a recolha específica de determinado conjunto de informação fundamental à investigação, a contextualização dos casos em estudo, a validação de evidências com origem noutra tipo de recursos para a recolha de dados.

No contexto da escola inclusiva que se pretende promover e do papel para tal desempenhado pelos serviços de educação especial, é prescrito pela legislação vigente, designadamente o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, um conjunto de documentação que procuramos utilizar na medida da sua disponibilidade:

- *O Relatório Técnico- Pedagógico – por referência à CIF*, da responsabilidade conjunta do departamento de educação especial e do serviço de psicologia, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, “onde são identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade”, sendo a sua homologação e a determinação das suas implicações da competência do conselho executivo;

- *O Programa Educativo Individual (PEI)*, “documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação” e “documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo”, constituindo parte integrante do processo individual do aluno. O modelo de PEI atualmente implementado nas escolas nacionais inclui “os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação”, integrando “os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade”. O artigo 9º do decreto citado especifica em onze alíneas distintas os elementos constitutivos do documento, acima descritos. Relativamente à sua elaboração, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, o programa educativo individual é da responsabilidade do diretor de turma, do docente de educação especial, do encarregado de educação, e, sempre que se considere necessário, com recurso aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos nº 2 e 3 do artigo 4º, onde se assinalam as unidades de ensino estruturado. Sendo a sua coordenação função definida do diretor de turma, é indicado que este programa deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico;

- *Relatório Circunstanciado*, a elaborar no contexto do acompanhamento do programa educativo individual, nomeadamente em relação à avaliação da implementação das medidas educativas - que deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola -, sob responsabilidade do diretor de turma, do docente de educação especial, psicólogo, docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno, sendo aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação. O Relatório Circunstanciado, desenvolvido a partir dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no Programa Educativo Individual, é elaborado no final do ano letivo, devendo explicitar a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, e propondo as alterações necessárias ao PEI, igualmente constituindo parte integrante do processo individual do aluno;

- *O Plano Individual de Transição (PIT)*, que se inicia três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, com a intencionalidade formal de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, deve “promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”. É, assim, referido que, “sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve a escola complementar o Programa Educativo Individual com um Plano Individual de Transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. O PIT deve ser datado e assinado por todos os

profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo aluno.

A recolha e análise de informação a partir dos quatro documentos descritos, atualmente implementados no âmbito da inclusão educativa do aluno com necessidades educativas especiais, representou o objetivo desta fonte de dados no contexto da investigação.

4.3.3.3. A Observação

A observação desempenha um papel fundamental no domínio da pesquisa qualitativa, nomeadamente como metodologia de recolha de dados no contexto de estudo de caso. Será, certamente, consensual a afirmação de Stake (1998:60) quando refere que “as observações conduzem o investigador a uma mais ampla compreensão do caso”. De assinalar que o autor relaciona diretamente a observação com o registo, com a descrição e com um nível de “inquestionabilidade” que permita análises posteriores e conclusões finais, distinguindo observação quantitativa e observação qualitativa, ambas utilizando a planificação sistemática e isolando as categorias representativas dos temas, mas refere que a observação qualitativa “trabalha com episódios de relação única para formar uma história ou uma descrição únicas do caso” e que “uma maior insistência no aspeto qualitativo normalmente significa encontrar bons momentos que revelem a complexidade única do caso”.

De assinalar que em Yin (2010) não é referida a observação em si mesma, mas, sim, esta é especificada em termos de observação direta ou observação do participante, à

primeira sendo atribuídos os pontos fortes de ser simultaneamente real (cobre acontecimentos em contexto real) e contextual (cobre o contexto do evento), e a segunda com o atributo complementar da compreensividade em termos de comportamentos e motivações interpessoais.

Conduzida com orientação ao objeto de estudo, designadamente com referência às questões e objetivos de partida, esta investigação concetualiza a observação, não somente enquanto uma das fontes de dados, mas igualmente com um papel sistemático e transversal a todo o processo de recolha da informação, assumindo-se, de acordo com a terminologia de Skate (1998) como uma observação interpretativa.

4.3.4. Tratamento dos Dados

4.3.4.1. Análise de Conteúdo

Reconhecida a necessidade da utilização de uma estratégia analítica (Yin, 2010) no trabalho sobre as evidências do estudo de caso, para a apresentação e análise do conjunto de dados recolhidos com base nas fontes de evidência acima descritas – representativas de um importante volume de texto escrito com origem nas respostas dos diferentes inquiridos às entrevistas realizadas e nas fontes documentais selecionadas -, foi utilizada a Análise de Conteúdo enquanto ferramenta analítica (Yin, 2010) fundamental.

À questão “O que é a análise de conteúdo?”, Bardin (1977) responde: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a *discursos* (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em

modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. De inegável utilidade no domínio das ciências sociais e do comportamento, a análise de conteúdo, “tarefa paciente de *desocultação*” (Bardin, 1977) que oscila entre o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade, permite, assim, analisar mensagens através de uma dupla leitura, em que uma segunda leitura se sobrepõe à leitura normal inicial. Como é, ainda, assinalado pelo autor, o maior interesse desta técnica, para além das suas funções heurísticas e verificativas, reside na imposição em alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas, já que os seus processos obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo/mensagem e a reação interpretativa final da comunicação.

Assim, com o objetivo de tratamento e análise do material qualitativo do estudo, recorreu-se à análise de conteúdo a partir das suas diferentes fases, organizadas em torno de três pólos cronológicos (Bardin, 1977):

- Pré-análise;
- Exploração do material;
- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na sequência deste conjunto de procedimentos, posterior a uma *leitura flutuante* dos discursos com referência aos guiões formalizados, e sistematicamente sob orientação das diferentes questões e objetivos da investigação, procedeu-se à construção de uma grelha de categorização, inicialmente sujeita a um pré-exercício de aplicabilidade e operatividade. Com ponto de partida em 5 categorias fixas, a possibilitar uma discriminação em 27 sub-categorias, explicitadas em termos dos respetivos indicadores, a grelha final formalizou-se de acordo com o tipo de material a analisar e com as dimensões

de análise emergentes na investigação, resultando na opção por uma análise de conteúdo categorial temática qualitativa (Bardin, 1977).

De referir, ainda, que, relativamente às regras de enumeração, depois da fase do recorte ter fornecido x unidades de registo, o tipo de enumeração adotado foi constituído pelos ítems **P** (Perceção Presente), **A** (Perceção Ausente) e **RC** (Resposta Condicionada), escolha adequada e passível de permitir inferências no contexto da análise qualitativa em causa. Desta forma, a codificação das unidades de registo de acordo com as opções P, A ou RC, remete, num primeiro momento, para os Indicadores que explicitam cada categoria/subcategoria, e que ocupam a última coluna da Tabela 1 (tabela seguinte). Assim, se o discurso do inquirido se demonstra afirmativo relativamente ao indicador em questão, é cotado em P; se negativo em relação ao indicador correspondente, será cotado em A; ou, ainda, cotado em RC quando tal discurso não se revela claramente afirmativo ou negativo com referência ao conteúdo do indicador respetivo, exprimindo reserva, contradição ou ambivalência.

Tabela 1: Análise de Conteúdo

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	
Educação Inclusiva (ei)	Inclusão NEE (ine)	Efetividade e benefícios da Inclusão das NEE no sistema regular de ensino	
	Inclusão PEA (ipa)	Efetividade e benefícios da Inclusão das PEA no sistema regular de ensino	
	Formação dos Profissionais (fp)	Formação inicial e/ou contínua dos agentes educativos para Inclusão de NEE e PEA	
	Recursos	Humanos (rh)	Docentes, Técnicos, Funcionários
		Materiais (rm)	Equipamentos, Materiais, Adaptações
	Equipa Multidisciplinar (em)	Composição e funcionamento	
Inclusão na Comunidade (is)	Continuidade da Inclusão na vida pós-escolar e na comunidade		
Inclusão Aluno (i)	Inclusão	Física (if)	Efetividade e benefícios
		Social (iss)	Efetividade e benefícios
		Académica (ia)	Efetividade e benefícios
	Participação Pais / Encarregados de Educação (pp)	Colaboração Pais / Escola	
	Inclusão / Fator de Desenvolvimento (id)	A Inclusão promotora e facilitadora do desenvolvimento biopsicossocial	
Educação Especial (ee)	Relatório Técnico-Pedagógico	Construção	
	Programa Educativo Individual (pei)	Construção e atualização	
	Relatório Circunstanciado (rc)	Construção e continuidade	
	Plano Individual de Transição (pit)	Construção e atualização	
	Medidas Educativas (me)	Ap. Pedag. Personalizado (ap)	Implementação da Medida Educativa
		Adeq. Curric. Individuais (ai)	Implementação da Medida Educativa
		Adeq. Proc. de Matrícula (am)	Implementação da Medida Educativa
		Adeq. Proc. de Avaliação (apa)	Implementação da Medida Educativa
		Curric. Específ. Individual (ce)	Implementação da Medida Educativa
		Tecnologias de Apoio ((ta)	Implementação da Medida Educativa
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)	Membros Equipa Multidisciplinar, colaboração sistemática	
	Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)	Colaboração Pais / Educação Especial	
Educação Especial / Fator de Inclusão (eei)	Educação Especial promotora e facilitadora de Inclusão		

	Resposta Educativa Especializada (re)		Benefícios na Inclusão das PEA
Unidade Ensino Estruturado / Modelo Teacch (u)	Recursos	Humanos (rhu)	Docentes Educação Especial, Técnicos (Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Terapeuta da Fala, outros)
		Materiais (rma)	Equipamentos, Materiais e Adaptações associados ao Ensino Estruturado
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)		Colaboração Professor Educação Especial, Diretor de Turma, Docentes e Técnicos
	Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)		Colaboração Pais / UEE-A
	UEE / Fator de Inclusão (ui)		UEE resposta educativa especializada promotora e facilitadora da Inclusão
Escola (e)	Escola / Inclusão na Comunidade, Sociedade (ei)		A educação escolar promove a autonomia e prepara para a vida pós-escolar
	PEA / Sucesso na Escola (as)		PEA e avaliação escolar

De referir, por último, que a apresentação dos resultados não incluiu todas as inferências possíveis de formalizar a partir da análise de conteúdo, mas sim todas aquelas que se relacionam com o objeto de estudo e com as questões e objetivos da investigação.

4.3.4.2. Validação das Interpretações: Triangulação

No contexto da responsabilidade social, ou no domínio da ética e política (Denzin e Lincoln, 2000) inerentes à pesquisa qualitativa, tal como a todas as formas de investigação científica, a validação ou verificação dos dados recolhidos e de suas interpretações representa uma questão metodológica determinante. Este processo, identificável nas fases mais precoces da recolha de dados, ou, ainda antes, no domínio das competências do investigador, conduz a questões abrangentes relativas á relação sujeito/objeto na investigação.

É assim que, em Yin (2010), são descritos alguns atributos ou pré-requisitos principais do investigador em estudo de caso: a capacidade de formular e propor boas questões cujo resultado é a criação de um diálogo rico entre o investigador e a fonte de evidência; a capacidade de ser um bom ouvinte o que, no estudo de caso, significa receber

informação por meio de múltiplas modalidades, desde a escuta até à observação intensa, desde a compreensão do contexto em que o inquirido percebe o fenómeno até à inspeção da evidência documental ou à observação das situações da vida real, de acordo com uma postura isenta de ideologias ou preconceitos próprios; o exercício da adaptabilidade e da flexibilidade, que, através da adaptação rigorosa de procedimentos e de planos, permite conclusões que podem não ser coincidentes com o inicialmente planificado; a orientação a partir de uma percepção clara da finalidade da investigação, o que reduz a proporções administráveis a informação procurada e permite não só o registo dos dados mas também a interpretação simultânea da informação à medida em que é esta recolhida; a capacidade de evitar o enviesamento, através da imparcialidade face a noções preconcebidas incluindo as derivadas da teoria, assim como da sensibilidade e responsividade à evidência contraditória.

Por seu turno, Stake (1998) esclarece que o investigador de casos desempenha diferentes funções no âmbito do seu estudo, que incluem as de professor, observador participante, entrevistador, biógrafo, interprete, avaliador, consultor, leitor, escritor, entre outras, no contexto de um paradigma construtivista (em que o conhecimento surge como algo que se constrói mais do que como algo que se descobre) e relativista (relacionado à percepção do papel da elaboração pessoal e da experiência no conhecimento, assim como à valoração da importância epistemológica e social das fontes de informação e de suas interpretações).

Desta forma, de acordo com Yin (2010), para trabalhar com rigor as exigências relativas à fidedignidade ou fiabilidade (consistência dos resultados), à validade interna (congruência entre as conclusões do investigador e a realidade) e à validade externa (possibilidade de generalização dos resultados da investigação a outras situações), podem

ser descritas três estratégias gerais – apoio do estudo em proposições teóricas que suportem o desenho metodológico, contraponto em explicações distintas das assumidas na investigação, desenvolvimento da descrição do caso -, complementadas com determinadas estratégias específicas de análise das evidências, nomeadamente a associação de padrões, a construção da explanação, a análise de sequências temporais, a obediência a modelos lógicos.

Neste contexto, e com referência às estratégias de verificação que asseguram simultaneamente a fiabilidade e a validade dos processos de recolha de dados (Coutinho, 2008), na procura da garantia de rigor e qualidade científica, esta investigação procurou obedecer de forma sistemática aos seguintes procedimentos:

- Coerência metodológica, como primeiro requisito a considerar, assegurando uma articulação correta entre as questões da investigação e os procedimentos metodológicos, designadamente no que diz respeito à adaptação entre o problema e o método e entre este e o processo de análise;
- Adequação da amostra, evidenciada pela saturação dos dados, com reflexo na replicação das categorias, o que verifica e assegura a compreensão;
- Processos interativos entre os dados e a sua análise, em que a confrontação com dados concorrentes contribui para o estabelecimento da reciprocidade entre o conhecido e o que se procura conhecer;
- Capacidade de pensar de forma teórica, num processo em que os resultados emergem dos dados e são verificados por novos dados, sustentados numa sólida base teórica que suporta a sua interpretação;
- Desenvolvimento de teoria, o que implica progredir corretamente de micro perspectivas relativas aos dados para macro abordagens de tipo concetual ou teórico.

Desta forma, na presente investigação é utilizada a Triangulação enquanto principal estratégia de validação, tanto no que se refere à exatidão dos dados como à lógica da interpretação dos seus significados. Com base nas diferentes estratégias referenciadas por Denzin (1984) sobre este processo de verificação contínua, são observadas:

- *A triangulação das fontes de dados*, através do objetivo de verificar se o que é observado num dado contexto (dados recolhidos no âmbito da entrevista) surge com significado equivalente em contextos distintos (informações obtidas no âmbito de conversas informais pré e pós entrevista e/ou com outros intervenientes);
- *A triangulação do investigador*, ao utilizar um segundo investigador nos processos de categorização do discurso dos inquiridos, com o objetivo de verificação da percentagem de coincidências das interpretações e contagens;
- *A triangulação da teoria*, mediante leitura final das interpretações e conclusões por um segundo investigador, inserido no contexto Escola/Educação Especial;
- *A triangulação metodológica*, através da análise da convergência das múltiplas fontes de evidência utilizadas.

Evocando Flick (1992), com este conjunto de procedimentos, sistematizados com fundamento nos diferentes objetivos e estratégias da triangulação, procurou-se alcançar a confirmação necessária à credibilidade das observações e interpretações desenvolvidas no contexto da investigação, através da reunião de interpretações adicionais mais do que da assunção de um significado único.

Capítulo V

5. Apresentação e Descrição dos Resultados

5.1. O Caso J

5.2. O Caso JL

5.3. O Caso F

5.4. O Caso AD

Capítulo V

5. Apresentação e Descrição dos Resultados

5.1. O Caso J

5.1.1. História Compreensiva do J

O J, atualmente com 15 anos, frequenta o 8º ano do ensino básico numa escola de ensino regular, sem apoio de unidade de ensino estruturado, já que este recurso não existe na instituição.

Da sua história sócio-familiar, destaca-se o facto de ser uma criança adotada, o que ocorreu aos quatro anos de idade, tendo tido até aí um passado de institucionalização. Vive com os pais adotivos, ambos com idades compreendidas na faixa etária dos quarenta anos e ambos licenciados em enfermagem, e com um irmão mais novo, atualmente com dez anos de idade e frequentando o quinto ano da escola do J.

Relativamente à sua história desenvolvimental/clínica, o J é diagnosticado com Síndrome de Asperger e Perturbação Mista do Desenvolvimento das Aptidões Académicas (Dislexia e Disgrafia). Apresenta Deficiência Auditiva e Miopia. São assinaladas, ainda, dificuldades ao nível da interação com pares e adultos, ao nível da linguagem expressiva, perturbações comportamentais e limitações ao nível emocional. Ao longo dos últimos anos, tem tido acompanhamento da Terapia da Fala e de um Centro de Desenvolvimento Infantil, por iniciativa parental.

Da história educacional do J, de referir que o aluno frequentou o Jardim de Infância, beneficiando de adiamento de matrícula, por opção dos pais, tendo, assim, frequentado o

pré-escolar durante dois anos letivos. Em 2004/2005 ingressou no 1º ano de escolaridade numa escola regular de 1º ciclo de ensino básico, onde, devido às dificuldades de aprendizagem manifestadas, foi apoiado pelo Apoio Sócio-Educativo, no 3º período, duas vezes por semana, num total de seis horas semanais. Em 2005/2006 ingressou no 2º ano na mesma escola, sendo sinalizado como aluno com Necessidades Educativas Especiais e beneficiando de Apoio Individualizado três horas semanais com um Programa Educativo Individual. No ano letivo 2006/2007 foi transferido para uma outra instituição de ensino regular, por motivo de mudança de residência familiar, onde beneficiou de Medidas de Regime Educativo Especial ao abrigo do Decreto Lei 319/91 de 23 de Agosto, artigo 2º, alíneas c), f) e g), no contexto de um Programa Educativo Individual. Usufruiu, assim, de Apoio Sócio-Educativo duas vezes por semana, num total de duas horas semanais, com a Docente especializada em Educação Especial, responsável pela elaboração do PEI e pela aplicação das medidas neste assinaladas. Devido às dificuldades manifestadas em adquirir as competências do 3º ano de escolaridade, foi elaborado um Programa Educativo com as competências do 2º ano, com o objetivo de o J as atingir com razoável sucesso. De igual forma, em 2007/2008, matriculado administrativamente no 4ª ano de escolaridade, foram definidas as competências do 3º ano nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo o J acompanhado pelo Apoio Sócio-Educativo duas vezes por semana, num total de três horas semanais. Ainda no decorrer do mesmo ano letivo, após uma reavaliação por referência à CIF, o aluno foi considerado elegível para a Educação Especial, dado apresentar dificuldades de aprendizagem provocadas por limitações decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, afetando a atividade e a participação, resultantes de problemas nas funções mentais globais e específicas.

5.1.2. Perfil de Funcionalidade do J

5.1.2.1. Atividade e Participação

De acordo com o Relatório Técnico- Pedagógico, documento onde são identificadas as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade, datado de 2007/2008, e igualmente segundo o Programa Educativo Individual, documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, a implementar no ano letivo 2008/2009, o J, com dez anos de idade e na transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico, revelava dificuldades acentuadas ao nível das aprendizagens básicas, nomeadamente na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, com reflexos no processo de aprendizagem, devido a dificuldades de concentração e atenção, pensamento, leitura e escrita, e resolução de problemas. O aluno não articulava corretamente alguns fonemas, utilizava pouco a linguagem e com dificuldades ao nível da expressão. Apresentava dificuldades acentuadas no relato de acontecimentos e na organização geral do discurso. Compreendia a linguagem verbal, ordens simples, relatos e acontecimentos da vida diária. Revelava muitas dificuldades na leitura, principalmente de ditongos e palavras com mais de uma sílaba. Escrevia com incorreções ortográficas e a nível sintático, apresentando um discurso pouco fluente e pobre em vocabulário. Revelava algum interesse pela Matemática, fazendo leitura, composição e decomposição de números inteiros, embora com dificuldades em os escrever por extenso. Efetuava operações básicas simples mas com muitas dificuldades na divisão. Conhecia o dinheiro, mas só resolvia situações problemáticas com concretização.

Ao nível da comunicação, o J revelava dificuldades em receber e comunicar mensagens orais, não verbais e escritas, na fala e na conversação. Apresentava dificuldades moderadas ao nível das interações e relacionamentos interpessoais com pares e adultos, atribuíveis a inibição e tendência ao isolamento. Aderia favoravelmente às atividades propostas por solicitação, mas apresentava dificuldades em cumprir regras e ordens. Demonstrava-se muito dependente da ajuda do professor para completar qualquer tarefa. Demonstrava baixa tolerância ao fracasso e tendência a reagir negativamente quando se sentia injustiçado.

5.1.2.2. Funções e Estruturas do Corpo

Os resultados obtidos nas áreas de desenvolvimento avaliadas no contexto da elegibilidade do J para a Educação Especial, descritos no Relatório Técnico-Pedagógico datado de 2007/2008, ano letivo em que o aluno transitou para o 2º Ciclo do Ensino Básico, revelam um perfil de funcionalidade com limitações acentuadas ao nível das funções mentais globais de orientação, psicossociais, do temperamento e da personalidade, da energia e dos impulsos, do sono, assim como dificuldades graves ao nível das funções mentais específicas da atenção, da memória, psicomotoras, emocionais, do pensamento, cognitivas de nível superior, da linguagem e do cálculo. Igualmente são assinalados problemas de visão (miopia) compensados por óculos de correção, deficiência ao nível auditivo, deficiência moderada nas funções de articulação, da fluência e do ritmo da fala, limitações acentuadas ao nível da linguagem expressiva e da leitura. São ainda registadas perturbações de comportamento e limitações acentuadas a nível emocional.

5.1.2.3. Fatores Ambientais

A integração do J na família adotiva é avaliada de forma *muito favorável*, funcionando esta como um bom facilitador do processo de ensino e de aprendizagem e demonstrando um forte envolvimento e colaboração com a escola e demais agentes educativos. Pais e professores revelam algumas expectativas relativamente ao progresso escolar do J, valorizando e reforçando todas as suas realizações. O J é bem aceite pelos pares embora se demonstre uma criança muito reservada. O J é apoiado por um Psicólogo, na Terapia da Fala e em Neurologia, por iniciativa familiar. A Escola de frequência apresenta *bons facilitadores* no que se relaciona com o acesso a produtos e tecnologias para a educação, nomeadamente equipamentos informáticos com software educativo de apoio.

5.1.3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem

Na continuidade das análises anteriores, por decisão da Equipa Pluridisciplinar, no contexto do Relatório Técnico-Pedagógico e do Programa Educativo Individual, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, no ano letivo 2008/2009, foram implementadas as seguintes Medidas Educativas no contexto do percurso escolar do J:

- Apoio Pedagógico Personalizado: prestado pelo Professor Titular da Turma, na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito da turma; prestado por Docente especializado em Educação Especial, em articulação com o Professor Titular da Turma, dentro ou fora do contexto de sala de aula, de acordo com a especificidade do tipo de intervenção, para reforço e desenvolvimento de competências

específicas, nomeadamente na aquisição das competências de leitura, escrita e cálculo, para além de treino das funções cognitivas de memória, atenção/concentração, incluindo atividades de discriminação, perceção, consciência fonológica e reeducação pedagógica para a dislexia. O horário do aluno no ano letivo 2008/2009 permite verificar que o J recebeu Apoio Pedagógico Personalizado prestado pela Professora Titular de Turma (21.45h semanais) ou pela Docente em Educação Especial (4.30h semanais) na totalidade da carga horária letiva.

- Adequações Curriculares Individuais: tendo como padrão o currículo comum, através da introdução de objetivos e conteúdos intermédios, em função das competências terminais do ciclo, das características de aprendizagem e das dificuldades específicas do aluno.

- Adequações no Processo de Matrícula: O J beneficiou de um ano de adiamento da matrícula no primeiro ano de escolaridade.

- Adequações no Processo de Avaliação: adaptação de objetivos e conteúdos nas áreas curriculares disciplinares, dos instrumentos de avaliação e certificação e das condições de avaliação (duração das provas); nas Provas de Aferição, tempo suplementar, leitura conjunta do enunciado das provas, condições especiais de correção /classificação.

- Tecnologias de Apoio: designadas no Relatório Técnico-Pedagógico como medida educativa a implementar (mas não registada no Programa Educativo Individual do J), referindo-se à utilização do computador, dentro ou fora da sala de aula, enquanto facilitador da produção escrita.

No item Outras Informações, o PEI refere a necessidade de o aluno beneficiar de Terapia da Fala, no sentido de intervenção sobre os problemas de articulação e de fala, assim como beneficiar de Psicoterapia, de modo *a promover alguns recursos emocionais e*

cognitivos da personalidade, com o objetivo de desenvolver capacidades de relacionamento interpessoal, diminuindo a possibilidade de desorganização cognitiva e psicológica e de manifestação de comportamentos desajustados, melhorando o bem estar físico, psicológico, emocional e relacional. É, ainda, referida a necessidade de o J integrar uma turma reduzida, de acordo com o Despacho nº 14026/2007 de 3 de Julho.

No ano letivo 2009/2010, no contexto da reformulação do Programa Educativo Individual, é referida a transição do J para o 5º ano de escolaridade, após uma retenção no nível anterior, e, com base no Relatório Circunstanciado anual, assinala-se a avaliação positiva das Medidas Educativas propostas e recomenda-se a continuidade da sua implementação. Salienta-se que o J se mantém sujeito ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum, mas que pode realizar provas de aferição e exames a nível de escola, equivalentes a exames nacionais, sob proposta do Conselho de Turma, usufruindo de tempo suplementar e da leitura do enunciado das provas, e beneficiar, para efeitos de não penalização na classificação das provas, de condições especiais na sua correção/avaliação, uma vez ao longo do seu percurso educativo beneficiou de Adequações Curriculares Individuais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e Adequações no Processo de Avaliação a todas as disciplinas, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008. Esta última medida educativa poderá contemplar alterações do tipo de prova (escrita, oral ou outras), local de realização da prova (dentro ou fora do grupo turma), periodicidade (semanal, quinzenal, etc.), duração da prova (maior tolerância de tempo), e instrumentos de avaliação (testes escritos diferentes, mais reduzidos, mais simples), com adequação da cotação, com consulta, com maior limite de tempo, com a ajuda do professor, sendo as várias opções do critério dos docentes, de acordo com a maior relevância para o melhor desempenho do aluno. No item Outras

Informações são, ainda, designados Apoios Externos à Escola (Apoio Psicológico e ATL) e em Outros Apoios é designado um Programa de Tutoria (45 m por semana) para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno. Como referido, o Apoio Pedagógico Personalizado mantém-se ao longo deste ano letivo, tal como todas as Medidas Educativas anteriores, embora a sua presença no horário escolar do J diminua de 100% para 2.45h da responsabilidade da Docente em Educação Especial e 45m a Matemática e Língua Portuguesa prestados pelos respetivos Professores Titulares de Turma, num total de 4.15h, em substituição da carga horária total do ano letivo anterior.

Na reformulação do Programa Educativo Individual do J, realizada no ano letivo 2010/2011, é referido que o aluno transitou para o 6º ano de escolaridade, e no Relatório Circunstanciado do final do ano letivo transato afirma-se que as medidas educativas propostas foram avaliadas com sucesso, recomendando-se a sua continuidade no PEI. É, ainda, referido que o Apoio Pedagógico Personalizado da responsabilidade da Docente de Educação Especial (2 vezes 45 m por semana) passa a ser indireto. O J inicia, entretanto, apoio direto durante a hora da refeição, com a Docente de Educação Especial e/ou a Assistente Operacional, no sentido da realização de um trabalho com o aluno sobre a necessidade de praticar uma alimentação equilibrada e responsabilização pela medicação diária. O J usufrui, ao longo deste ano letivo de 45m de Apoio Pedagógico Personalizado a Inglês junto do Docente da disciplina, e disponibiliza-se a intervenção do Diretor de Turma sempre que se considere necessário. Mantém-se o horário de 45m de Tutoria. Nesta reformulação do Programa Educativo Individual, já não é mencionada a necessidade de Apoio Psicológico externo à escola, mantendo-se a indicação de ATL.

A última reformulação do PEI do J, datada de 2011/2012, refere que o aluno concluiu o 2º Ciclo de escolaridade, mas que, de acordo com o último Relatório

Circunstanciado, o Conselho de Turma manifestou preocupação com o futuro do J, pois, mesmo com as adequações previstas no seu PEI, se prevê que este aluno sinta muitas dificuldades em continuar a aceder ao currículo comum, dada a complexidade dos conteúdos ao nível do 3º Ciclo, sugerindo-se o encaminhamento do aluno para uma área ligada às artes manuais, uma vez que demonstra possuir criatividade e muita apetência para atividades que envolvem motricidade fina. Assim, é sugerido o ingresso do aluno num Curso de Educação e Formação na área da Informática. Perante o desacordo do Encarregado de Educação, que optou por manter o aluno integrado no currículo comum, o J fica sob observação até às reuniões intercalares no sentido da verificação da pertinência das Medidas Educativas propostas no seu PEI. Assim, o aluno deve usufruir das seguintes Medidas Educativas, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008:

- - Apoio Pedagógico Personalizado a Matemática (45m) e Inglês (45m) para o desenvolvimento de competências intermédias com o objetivo de acesso às competências essenciais destas disciplinas. Nas restantes disciplinas deve beneficiar de estratégias de pedagogia diferenciada na sala de aula, assim como de estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. O aluno foi proposto a Apoio Pedagógico Personalizado às disciplinas Língua Portuguesa e Francês, não sendo este disponibilizado por incompatibilidades com o horário da turma.

- Adequações Curriculares Individuais.
- Adequações no Processo de Avaliação.
- Acompanhamento de um Assistente para encaminhamento para salas de aula, o que não é aplicado devido a não se revelar essa necessidade, de acordo com o referido.
- Supervisão do almoço, realizada pela Docente de Educação Especial e/ou Assistente Operacional.

- Plano de medicação.
- Inscrição num dos Clubes da Escola, não frequentado pelo J por incompatibilidade com horário do ATL.
- Turma reduzida.

O Documento mais recente do processo educativo do J é representado pelo Relatório Circunstanciado, elaborado no final do ano 2011/2012, de acordo com o procedimento regulamentado. Neste documento - desenvolvido a partir dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no seu Programa Educativo Individual, devendo explicitar a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, e propondo as alterações necessárias ao PEI, igualmente constituindo parte integrante do processo individual do aluno - é referido que o processo de ensino e de aprendizagem do J integrou Medidas Educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, estabelecidas no seu Programa Educativo Individual:

- Apoio Pedagógico Personalizado, para reforço de estratégias no grupo-turma, nomeadamente quanto à colocação na sala de aula, à estratégia de reforço positivo, estimulação/reforço de competências e aptidões necessárias à aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, ou outras em que se considere necessário, antecipação/reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no contexto do grupo-turma.
- Adequações Curriculares Individuais, tendo como padrão o currículo comum, consistindo na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das

competências terminais do ciclo, das características de aprendizagem e das dificuldades específicas do aluno nas áreas em que se revele necessário.

- Adequações no Processo de Avaliação, em que o aluno, sujeito ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum, pode realizar exames a nível de escola equivalentes a exames nacionais, sob proposta do Conselho de Turma, usufruindo nos exames de tempo suplementar, da leitura do enunciado das provas, e beneficiar, para efeitos de não penalização na classificação das provas, de condições especiais na sua correção/classificação, uma vez que ao longo do seu percurso educativo o J usufruiu de Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

- Benefício de apoio indireto da Educação Especial.

De acordo com a reflexão/avaliação destas medidas pelo Conselho de Turma, relativamente à pertinência do Apoio Pedagógico Personalizado a Matemática e Inglês, é assinalado no documento que o J nem sempre foi assíduo e pontual, mas é reconhecida uma avaliação positiva e é recomendado que o aluno continue a beneficiar deste apoio nos mesmos moldes. Igualmente no que se refere às Adequações Curriculares Individuais, o Conselho de Turma deu continuidade à implementação desta medida, a partir da qual o J beneficiou de adequações nas disciplinas Língua Portuguesa, Inglês, Francês, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Físico-Químicas e Geografia, que visaram essencialmente a valorização dos trabalhos para casa e do estudo, a motivação para a leitura, a realização de atividades de orientação do trabalho pessoal, o reforço sistemático dos progressos do aluno, a estimulação de capacidades identificadas, o fornecimento de materiais de apoio para consolidação de conteúdos, o apelo à persistência e esforço, a realização de atividades

de remediação escritas e/ou orais para a compensação de défices de aprendizagem. Relativamente às Adequações no Processo de Avaliação, a disponibilidade de tempo acrescido para a conclusão de testes, a realização de testes diferentes, testes mais reduzidos, testes com a ajuda do professor, testes com consulta, com adequação de cotação, prova oral com menor grau de dificuldade, representaram as medidas implementadas pelo Conselho de Turma no último ano escolar do J.

No geral, os Docentes das disciplinas referem que o J deve *trabalhar mais em casa, estar mais atento, revelar maior participação, fazer-se acompanhar do material necessário para as aulas*. É especificamente assinalado que nas disciplinas Matemática e Ciências Físico-Químicas as medidas aplicadas não tiveram os resultados pretendidos porque o aluno *não se empenhou e não cumpriu com os trabalhos para casa*. É referido que o J foi assíduo e pontual no geral, exceto aos Apoios Pedagógicos Personalizados, e que o seu comportamento foi considerado *satisfatório*. É assinalado o interesse constante e a presença semanal da Encarregada de Educação na Escola, no sentido de acompanhar os problemas do educando.

Como conclusão final, é referido que as adequações implementadas foram essenciais para que o J *ultrapassasse as suas limitações e atingisse o resultado auferido*, de transição de ciclo, com nível 3 às disciplinas Língua Portuguesa, Inglês, Francês, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Visual e Educação Moral Religiosa e Católica; nível 4 a Educação Física e Educação Tecnológica; nível 2 a Matemática e Ciências Físico-Químicas; nível Satisfaz às áreas curriculares não disciplinares Formação Cívica e Atividades de Desenvolvimento de Literacias.

Face aos resultados obtidos, o Conselho de Turma considerou que as medidas implementadas se revelaram *eficazes na sua globalidade e que responderam à maioria das*

dificuldades do J, registando-se que os objetivos propostos no Programa Educativo Individual foram atingidos e que o aluno transitou para o 8º ano de escolaridade. Relativamente à questão sobre o interesse da continuação do aluno nas medidas do regime educativo especial/outras medidas educativas, é referido ainda no Relatório Circunstanciado que, *tendo em consideração o perfil de funcionalidade do J, é possível concluir que o aluno só conseguiu aceder ao sucesso no currículo escolar através do benefício das medidas propostas no seu Plano Educativo Individual*, pelo que se propõe a sua continuidade no ano letivo seguinte, nomeadamente Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação.

Como síntese de sugestões para o ano letivo em curso, é recomendado:

- Professor coadjuvante nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, dadas as graves dificuldades apresentadas pelo J nestas áreas;
- Apoio Pedagógico Personalizado a Inglês e Francês com Docentes do Conselho de Turma;
- Nas restantes disciplinas, benefício de estratégias de pedagogia diferenciada na sala de aula bem como de estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- Monitorização dos níveis de assiduidade/pontualidade do J, através de uma grelha de registo, incluindo a determinação do limite de faltas ao Apoio Pedagógico Personalizado, que colocará em risco a sua continuidade, devendo o Encarregado de Educação ser responsabilizado no processo;
- Privilegiar o trabalho de Pares;
- Aluno-Tutor (da turma);

- Plano de Medicação ministrado pela Assistente Operacional e supervisionado pela Docente em Educação Especial;
- Turma reduzida, de acordo com Despacho nº 14026/2007 de 3 de Julho.

5.1.4. Perceções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do J na Escola

Tabela 2: Análise de Conteúdo – Caso J

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		INQUIRIDOS					
			DEE	DT	EE	PSI	TO	
Educação Inclusiva (ei)	Inclusão NEE (ine)		P	P	P			
	Inclusão PEA (ipa)		P	P	P			
	Formação dos Profissionais (fp)		A	A	A			
	Recursos	Humanos (rh)	A	A	A			
		Materiais (rm)	A	A	A			
	Equipa Multidisciplinar (em)		P	P	P			
Inclusão na Comunidade (is)		P	P	P				
Inclusão Aluno (i)	Inclusão	Física (if)	P	P	P			
		Social (iss)	A	P	P			
		Académica (ia)	P	RC	P			
	Participação Pais / Encarregados de Educação (pp)		P	P	P			
	Inclusão / Fator de Desenvolvimento (id)		P	P	P			
Educação Especial (ee)	Relatório Técnico-Pedagógico (rt)		P	P	P			
	Programa Educativo Individual (pei)		P	P	P			
	Relatório Circunstanciado (rc)		P	P	P			
	Plano Individual de Transição (pit)		A	A	A			
	Medidas Educativas (me)	Ap. Pedag. Personalizado (ap)		P	P	P		
		Adeq. Curric. Individuais (ai)		P	P	P		
		Adeq. Proc. de Matrícula (am)		P	P	P		
		Adeq. Proc. de Avaliação (apa)		P	P	P		
		Curríc. Específ. Individual (ce)		A	A	A		
		Tecnologias de Apoio (ta)		RC	RC	RC		
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)		P	P	P			
Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)		P	P	P				
Educação Especial / Fator de Inclusão (eei)		P	P	P				
Unidade Ensino Estruturado/ Modelo Teacch (u)	Resposta Educativa Especializada (re)		P	P	RC			
	Recursos (r)	Humanos (rh)						
		Materiais (rm)						
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)							
	Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)							
	UEE / Fator de Inclusão (ui)		P	P	RC			

Escola (e)	Escola / Inclusão na Comunidade, Sociedade (ei)	P	RC	P		
	PEA / Sucesso na Escola (as)	RC	RC	P		

Os resultados das operações de categorização/subcategorização realizadas no contexto da Análise de Conteúdo elaborada sobre o discurso dos agentes educativos do J, resposta às entrevistas realizadas, apresentam-se formalizados na grelha acima representada, em que as últimas colunas são ocupadas com o modo de contagem (P- Presente; A-Ausente; RC- Resposta Condicionada) relativo a Docente de Educação Especial (DEE), Diretor de Turma (DT) e Encarregado de Educação (EE), visto que a escola de frequência do aluno não contempla as funções de outros intervenientes, como Psicólogo (PSI), Terapeuta Ocupacional (TO) ou outros Técnicos.

Como é possível constatar a partir de um primeiro momento de análise da tabela 2, as sete subcategorias da categoria EDUCAÇÃO INCLUSIVA (ei) reúnem respostas unânimes dos diferentes agentes educativos do aluno J, isto é, os inquiridos exprimem perceções concordantes relativamente ao primeiro grupo de temas abordados.

Questionados sobre a questão da INCLUSÃO DAS NEE (subcategoria ine), nomeadamente sobre a INCLUSÃO DAS PEA (subcategoria ipa) na escola regular, Docente de Educação Especial, Diretor de Turma e Encarregado de Educação revelam perceções favoráveis, que convergem na resposta comum de se demonstrarem claramente a favor deste modelo, ora evocando *a adoção de um currículo comum para todos os alunos e valorizando o esforço da escola para oferecer resposta a todos e a cada educando* (DEE), ora sublinhando *a importância da socialização e da integração social do aluno diferente na turma e no grupo de pares* (DT e EE). Relativamente à adequação do modelo de inclusão à Escola atual, a Docente de Educação Especial evita uma resposta claramente afirmativa, referindo que *só pode falar relativamente à experiência que tem, isto é, à sua experiência na escola onde exerce as suas funções profissionais*, instituição essa onde

pensa que é dada uma resposta educativa a estes alunos. Acrescenta que acredita *ser muito positivo o desenvolvimento pessoal e social do aluno com algum tipo de desvantagem, quando incluído junto dos demais alunos*, assim como considera *muito benéfica a convivência dos alunos regulares com todo o tipo de problemáticas*. Quanto à implementação prática e bem sucedida do modelo de Inclusão, acrescenta: *Tal exige muito trabalho e dedicação, porque sabemos que qualquer pequena atividade que estes alunos consigam realizar representa um progresso muito grande. Mas o trabalho faz-se, e, se for feito com dedicação, acho que conseguimos realmente obter sucesso com estas crianças*. Por seu turno, a Diretora de Turma reforça a importância do modelo inclusivo no que diz respeito *ao domínio sócio-afetivo, à socialização e ao desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos com algum tipo de problema*, enquanto que, relativamente ao domínio académico ou escolar, considera que *as escolas precisam de mais apoio nesse sentido, porque estes alunos precisam de um apoio personalizado dentro e fora da sala de aula a quase todas as disciplinas; nalgumas consegue-se, mas há outras em que não, não há professores disponíveis para tal, logo, há uma grande dificuldade em rentabilizar ao máximo as potencialidades do aluno*. A Docente acrescenta: *O modelo da Inclusão adequa-se à Escola, agora se ele se pratica, isso já é diferente... E acho que não se pratica nem metade. Penso que o Estado, as medidas educativas, têm retirado muitos apoios às Escolas, e as Escolas, o grupo da Educação Especial, os Professores dos Conselhos de Turma fazem ao máximo o que podem. Mas, depois, é difícil atender a casos personalizados, como o J, realmente pela falta de apoios, de recursos, que não são disponibilizados à Escola*. Também a Encarregada de Educação do J exprime a sua opinião sobre a necessidade e falta de recursos humanos e materiais para o atendimento de alunos

com necessidades educativas especiais, referindo que, no caso do seu educando, acredita que *a Escola faz o que pode*.

Relativamente à subcategoria FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS (fp), a Diretora de Turma evoca uma ou outra unidade curricular frequentada no âmbito da formação inicial, mas esclarece que o atual enquadramento da formação contínua, atualmente em formato pós laboral, não predispõe os profissionais para continuarem a procurar a informação necessária à sua prática profissional: *Em termos de formação contínua, as coisas também pioraram muito porque só conseguimos fazer formação pós laboral. O que tem condicionado a formação contínua de cada um. A vida pessoal não o torna possível. No caso concreto desta Escola, por vezes há ofertas de formação e todos os departamentos estão presentes. Mas isso não acontece em todas as Escolas, como se sabe. Sobre a mesma questão, a Docente de Educação Especial refere o seu currículo relevante na área: duas ou três unidades curriculares em contexto de Licenciatura, Especialização em Educação Especial e frequência de Curso de Doutoramento também no domínio da Educação Especial. Esta Docente acrescenta que os Professores do Ensino Regular normalmente não possuem formação na área das Necessidades Educativas Especiais, apesar de terem alunos com estas problemáticas nas suas salas de aula: Apesar de haver alguns professores que se esforçam, precisam sempre de muita ajuda da Educação Especial, estão sempre a solicitar a nossa colaboração porque não sabem lidar com certas situações. E acho que, realmente, é muito complicado conseguirem fazer alguma coisa, porque não têm formação, embora alguns a procurem, como autodidatas.*

Esta colaboração entre os diversos intervenientes, formalizada na subcategoria EQUIPA MULTIDISCIPLINAR (em), conduz a uma opinião unânime entre os inquiridos,

que afirmam o bom funcionamento do grupo de profissionais e a interação contínua entre os seus membros.

Outra categoria formalizada no contexto da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, INCLUSÃO DO ALUNO (i), reúne respostas consensuais dos inquiridos, que revelam percepções e opiniões favoráveis à integração do J na escola de frequência. Como é, nomeadamente referido pela Encarregada de Educação, que se demonstra claramente convicta dos benefícios da Inclusão, *no caso específico do J, ele está muito bem integrado. Como o problema dele não é muito profundo, o melhor é estar realmente incluído na Escola, poder integrar-se socialmente. Ele tem capacidades que lhe permitem adaptar-se socialmente e ir evoluindo também a nível cognitivo. Mas, claro que precisa de muitas ajudas e de muitos apoios. Ele não é um caso único aqui na Escola, e a Escola faz o que pode. Só o facto de ele se sentir integrado numa turma normal e com alunos normais, já ajuda muito, “puxa” por ele e leva a que ele tente integrar-se também e tente ser aceite socialmente.* Inquirida sobre a evolução do J, decorrente do contexto da sua Inclusão, a EE afirma: *Sim, há evolução, sem dúvida nenhuma. Desde que entrou para a Escola, o J ficou sempre integrado no ensino regular, no ensino normal, e isso foi muito bom para ele, não se sentir excluído. E, da parte das Escolas que frequentou, tem recebido muita ajuda e apoio, dentro dos condicionantes que todas as Escolas têm, sobretudo no que diz respeito a pessoal.* Inquirida especificamente sobre as dimensões FÍSICA/SOCIAL/ACADÊMICA DA INCLUSÃO do J na Escola (subcategorias if, iss, ia), a EE refere: *A nível social, ele está muito bem, está muito bem integrado. Foi uma coisa que me surpreendeu, porque, a nível de comunicação, o J tem aquela deficiência de não perceber o subentendido das expressões, a subjetividade da linguagem. Ele processa a comunicação somente de uma forma direta, racional, lógica. Não processa muito bem a linguagem gestual, a linguagem*

dos olhares, embora agora já mantenha mais o contacto visual. A nível académico tem muitas dificuldades, de facto, até porque tem Dislexia e Disgrafia. Partiu de uma base muito fraca, mas tem evoluído muito. Na fala tem algumas dificuldades de articulação de certas consoantes, quanto à escrita, já consegue fazer um textinho com princípio, meio e fim, com introdução, desenvolvimento e conclusão, mas ainda uma coisa muito ténue. Na formação das frases ainda precisa de muito acompanhamento. A EE conclui: Claro que nós gostaríamos que ele evoluísse mais rápido, mas há sempre muita evolução de ano para ano, é sempre positivo.

Ainda relativamente à mesma categoria, INCLUSÃO DO ALUNO (i), a Docente de Educação Especial e a Diretora de Turma exprimem maiores reservas no que diz respeito à INCLUSÃO ACADÉMICA (subcategoria ia) do J, embora mencionem que o aluno, apesar dos muitos problemas inerentes à sua problemática, nomeadamente a Disgrafia e Dislexia associadas, *tem acompanhado bem o currículo comum*. As docentes sublinham que, a nível das disciplinas de Expressões, o J demonstra um bom desempenho, mas que, a nível cognitivo, *há qualquer coisa que o impede de ter mais sucesso nas disciplinas: do ponto de vista académico, é muito complicado porque o J recusa muito o trabalho, os professores têm falado muito comigo, sentem-se muito impotentes porque não conseguem fazer passar a informação ao J. Ele recusa a informação, tem muito aquela postura de não estar recetivo. E depois não sabemos se é uma questão de falta de capacidade ou se é uma recusa pessoal de não querer fazer. Ainda não sabemos bem o que se passa mas tentamos respeitar o ritmo dele. Nas disciplinas de Expressões, nomeadamente Educação Física, Visual, Tecnológica, tem um desempenho bastante bom, ele adora essas disciplinas.* Igualmente, a nível de INCLUSÃO SOCIAL (subcategoria iss), as Docentes referem as dificuldades do J: *O aluno, devido à síndrome que tem, revela aquela característica pessoal*

de ser pouco sociável, não tem essa aptidão, embora tenha vindo a evoluir. Por vezes já cumprimenta alguns professores, no corredor, o que nunca fazia, e fala mais com os colegas da turma, embora se recuse habitualmente a falar. Mas é muito apoiado pelos colegas. Mas tem muita dificuldade na expressão verbal. Ter uma conversa com o J, não é fácil, é só “sim” e “não”. Com os colegas, tudo bem, ele tem alguns amigos, dois ou três com quem comunica, mas que são alunos que também têm algum tipo de problemática. Agora, com os professores, não, isola-se e não comunica.

Relativamente à subcategoria PARTICIPAÇÃO PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (pp), tanto a Docente de Educação Especial como a Diretora de Turma, recordam que o J é uma criança adotada, assim como o facto de tal não parecer implicar algum tipo de problema no seu comportamento, e afirmam que a Encarregada de Educação é muito presente e colaboradora, mantendo um contacto semanal com a Escola e os Docentes.

A categoria EDUCAÇÃO ESPECIAL (ee) pretende reunir informação sobre os serviços prestados no contexto do processo inclusivo do J. Como já foi referido em item anterior deste estudo de caso, o Relatório Técnico-Pedagógico, o Programa Educativo Individual e o Relatório Circunstanciado constam do processo educativo do aluno e o J beneficia de diversas Medidas Educativas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais, Adequações no Processo de Matrícula. Assim, o J apenas não usufrui de Currículo Específico Individual e Tecnologias de Apoio, de entre o conjunto de Medidas Educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. A este respeito a Docente de Educação Especial refere: *Falamos de um aluno com diagnóstico de Autismo, Dislexia e Disgrafia associadas, e também um pouco de problemas comportamentais. A nível funcional, o J até é bastante bom, também a nível de motricidade e de artes. A nível*

cognitivo, há qualquer coisa que o impede de ter mais sucesso. Mas vai acompanhando, mas é preciso realmente adequar o currículo. Tem grandes dificuldades ás disciplinas das áreas curriculares, tem muita dificuldade em acompanhar.

Sobre a subcategoria COLABORAÇÃO DOCENTES/TÉCNICOS (cdt), a DEE chama a atenção para a ausência de recursos humanos e materiais sentida pela Escola: *Há grande falta de recursos. Então recursos materiais, nós temos de improvisar muitas coisas, porque realmente as Escolas deviam estar mais apetrechadas, com outro tipo de recursos para estes alunos, não só os Autistas mas outros também. Recursos humanos, também estão na mesma situação. Porque temos muitos alunos com problemáticas e não conseguimos fazer um trabalho mais bem conseguido. Muitos alunos, com problemáticas diferentes, Se tivéssemos mais recursos, poderíamos trabalhar mais profundamente com estes alunos.* Mas a Docente afirma o bom funcionamento da equipa multidisciplinar e a sua ação convergente: *A partilha de informação é permanente. Para além de falarem pessoalmente comigo, com frequência, sobre o caso do J, existe um registo de ocorrências no livro de ponto, por exemplo registam quando o aluno não fez os trabalhos de casa, ou qualquer outra coisa, negativa ou positiva. O PEI também é feito e reavaliado periodicamente pela Diretora de Turma, Docente de Educação Especial e Conselho de Turma. Nas reuniões fala-se sempre do caso destes meninos, e, como o J tem Adequações Curriculares Individuais, tudo tem de ser avaliado. E temos de fazer uma reflexão, ver se o aluno está a ter evolução ou não.* Ainda neste âmbito, sobre o seu papel específico junto do J, enquanto Docente de Educação Especial, descreve procedimentos: *Nós, Educação Especial, fazemos uma intervenção indireta, mas estamos permanentemente presentes. Aliás, qualquer situação que ocorra, o Diretor de Turma comunica imediatamente connosco. É logo a nós que recorre. Tudo o que acontece é transmitido à Educação*

Especial, estamos por trás do aluno, juntamente com o Encarregado de Educação, o Diretor de Turma e o Conselho de Turma. Mas não temos uma intervenção direta nem diária com o aluno. Estamos presentes também nas reuniões do Conselho de Turma, inteiramo-nos de tudo o que se passa, e fornecemos estratégias aos Docentes, novas estratégias. Nós também não sabemos tudo, estamos sempre a aprender, vemos se funciona, procuramos adaptar sempre às necessidades dos alunos. A Docente reafirma o apoio “indireto” da Educação Especial ao aluno, esclarecendo que a medida Apoio Pedagógico Personalizado de que o J beneficia se realiza através do apoio acrescido de um Docente - dentro e fora da sala de aula, em contexto aula ou extra-aula - que pode ser professor da disciplina em causa ou não, embora sempre de uma área idêntica: Isto está incluído no horário dos Professores e do Aluno. No início do ano letivo, quando saem os horários dos professores, aquando da distribuição de serviço, este apoio aos alunos com problemas já está aí incluído. Também, como temos Professores com horário-zero, dão muito apoio aos alunos. A este nível, do ensino regular, a Escola até tem muitos recursos humanos. Mas no ensino especial, não, não temos recursos humanos suficientes. Porque, como os Professores não têm formação, recorrem muito a nós, trabalhamos muito em colaboração.

Decorrente do exposto, os inquiridos revelam perceções favoráveis ou positivas no contexto da subcategoria EDUCAÇÃO ESPECIAL/FATOR DE INCLUSÃO (eei).

Relativamente à categoria UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO/MODELO TEACCH (u), como foi inicialmente referido, a Escola de frequência do J não possui UEE, pelo que os inquiridos foram apenas questionados relativamente às subcategorias UEE/RESPOSTA EDUCATIVA ESPECIALIZADA (re) e UEE/FATOR DE INCLUSÃO (ui). Neste domínio, Diretor de Turma e Docente de Educação Especial acreditam que o Modelo

de Ensino Estruturado pode constituir uma mais valia ao processo de desenvolvimento e sucesso do aluno com Autismo. Acrescentam que, mesmo sem a disponibilização deste recurso, a intervenção educativa com o J se aproxima do modelo de ensino estruturado: *Com o J tem de ser tudo muito estruturado, porque, se é alterada alguma rotina, o J fica desorientado.* Quanto à Encarregada de Educação, questionada sobre a opção de matricular o educando numa Escola em que não é disponibilizada a Unidade de Ensino Estruturado, esclarece: *Não conheço essas Unidades. Na altura nem pusemos essa questão, porque o J estava a integrar-se bem na escola da área de residência, neste tipo de escola e de ensino, com o PEI, os apoios e as adaptações que há a nível escolar, tudo isto está a ser muito positivo.*

A última categoria sistematizada no contexto da Análise de Conteúdo, a categoria ESCOLA (e), inclui as subcategorias PEA/SUCESSO NA ESCOLA (rc) e ESCOLA/INCLUSÃO NA COMUNIDADE (ei). A este respeito, os três inquiridos referem os projetos formulados para o futuro do J, no sentido de o aluno ser orientado para um Curso de Educação e Formação, CEF, no contexto do Ensino Secundário, preparação para uma futura profissão de Cozinheiro, área que reúne interesses e preferências do aluno. É referido pela Encarregada de Educação: *Vamos tentar, apesar de ele ter muitas dificuldades, vamos tentar que faça o nono ano, e, a partir daí orientá-lo profissionalmente. A partir do ano passado, principalmente, comecei a falar com o J sobre estas questões, para saber dos interesses profissionais dele. Ele disse logo: “Quero ser cozinheiro!”. Ele gosta muito de me ajudar na cozinha, na casa, sempre gostou, gosta de ver e de aprender. Não sei se o futuro dele passará por isso, não sei até que ponto ele tem as aptidões necessárias, mas, de facto, é uma coisa de que ele gosta muito. Interesse, tem. Agora, habilidade, aptidões, não sei.*

A Mãe/Encarregada de Educação conclui, referindo que o grau de satisfação que sente em relação à Escola é positivo, reforçando que a maior evolução que nota no J se revela a nível social, e que se sente muito satisfeita com a integração do J na Escola: *A parte cognitiva continua muito atrasada, mas, a nível social, a Escola é ótima para o J.* Também a Docente de Educação Especial, muito embora lamentando a ausência de recursos humanos necessários a uma Inclusão bem sucedida, se demonstra otimista relativamente ao futuro profissional do J, perspetivando, igualmente, a possibilidade de um futuro familiar para este adolescente: *Quando falamos do J, acho que o modelo inclusivo que está a ser implementado terá sucesso. Ter uma profissão, uma vida ativa, conseguir ter sucesso, acho que o J vai conseguir. Dentro da sua problemática, poderá ter uma vida futura, inclusivamente uma vida familiar. É isso que se pretende, aqui na Escola. E eu acho que, com o J, a Escola está a conseguir. É um caso de sucesso.*

5.2. O Caso JL

5.2.1. História Compreensiva do JL

O JL, com 14 anos de idade e a frequentar o 8º ano de escolaridade, regista um diagnóstico precoce de Perturbação Global de Desenvolvimento de Espectro Autista.

Da sua história escolar, refere-se que frequentou o Jardim de Infância entre 2002 e 2005, onde recebeu Apoio Educativo integrado numa sala com vinte e oito crianças, ao abrigo do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, tendo beneficiado de adiamento de matrícula no último ano letivo. Em 2005/2006, ingressou no 1º ano de escolaridade numa Escola EB2,3 com Unidade de Ensino Estruturado, que integrou, fazendo *integração parcial* na sala de aula, acompanhado por uma Auxiliar de Ação Educativa. Na UEE executava atividades do currículo do 1º ano, com algumas adaptações, materiais pedagógicos específicos e uma metodologia de ensino estruturado. Transitou para o 2º ano de escolaridade, acompanhando a mesma turma e a mesma professora, sendo *o tempo de integração aumentado de acordo com a capacidade de adaptação e a adequação de comportamento reveladas*. Acompanhou o currículo do 2º ano com algumas adequações, nomeadamente a Língua Portuguesa e Matemática. Na Unidade de Ensino Estruturado foi desenvolvido um trabalho de consolidação e reforço das aprendizagens. Nos anos letivos seguintes, 3º e 4º anos de escolaridade, a integração do JL foi quase total, tendo beneficiado de apoio da Docente de Educação Especial, Psicóloga e Terapeuta da Fala no contexto da UEE, e de uma Auxiliar de Ação Educativa no contexto da sala de aula. No ano letivo 2009/2010 transitou para o 2º Ciclo do Ensino Básico, 5º ano de escolaridade, acompanhando o currículo comum, com Adequações Curriculares principalmente às

disciplinas de Expressões e Adequações no Processo de Avaliação às restantes disciplinas. Foi avaliado com *aproveitamento razoável e boa integração na escola e na turma*, beneficiando de dois tempos letivos de apoio individual com a Docente de Educação Especial, de Terapia Psicomotricionista, Terapia da Fala e Terapia Psicológica, em contexto da Unidade de Ensino Estruturado. Estas referências são exatamente coincidentes com as formuladas no ano letivo 2010/2011, em que o JL esteve matriculado no 6º ano de escolaridade. Em 2011/2012 esteve matriculado no 7º ano, continuando a usufruir das mesmas Medidas Educativas e continuando a ser avaliado com *aproveitamento razoável*.

Relativamente à história familiar e história desenvolvimental/clínica do JL, não foi possível recolher informação significativa, já que esta não se encontra registada no seu Programa Educativo Individual, do seu processo individual não consta o Relatório Técnico-Pedagógico (aleadamente pelo facto de o Processo de Referenciação *ser já muito antigo*), e, igualmente pelo facto de não ter sido possível realizar a entrevista prevista com a Mãe/Encarregada de Educação do aluno por recusa da sua anuência a tal. Apenas se encontra registado que o JL é filho único e vive com os Pais, e que em Janeiro de 2002, época do ingresso do aluno no Jardim de Infância, o JL caiu a um lago e sofreu um início de afogamento, com consequência imediata num estado de coma que se prolongou por dez dias, em contexto de dezoito dias de internamento hospitalar, a partir dos quais é referido que a criança *perdeu todas as manifestações de desenvolvimento adquiridas até à data*, tendo, após tal, ingressado em sessões de Musicoterapia e Psicologia.

5.2.2. Perfil de Funcionalidade do JL

Na ausência de qualquer elemento informativo registado nos ítems respetivos do Programa Educativo Individual do JL, com última reformulação datada do ano letivo 2012/2013, é utilizado como fonte de informação principal o documento “Registo de Avaliação – Apoio Pedagógico Personalizado da Educação Especial”, datado de 2011/2012.

De acordo com este documento (cuja formulação não constitui procedimento regulamentar a constar do Processo Educativo do Aluno, tal como o é a construção do PEI), na área da Comunicação, o JL continua a revelar um *comportamento por vezes muito desadequado*, sobretudo no que se relaciona com colocar repetidamente questões descontextualizadas, sendo referido que o aluno deve treinar a noção de contexto e espaço temporal. Também se demonstra a apresentação de comportamentos estereotipados, como o abanar das mãos e do tronco e rir-se muito, nas situações em que o JL se sente mais irritável ou fatigado.

Relativamente à área da Cognição, é referido que, ao longo do ano letivo 2011/2012, o JL *acompanhou com bastantes dificuldades o currículo comum, tendo necessitado de muito acompanhamento e apoio para ultrapassar as suas limitações*, considerando-se o seu desempenho como *mediano, resultado de um grande esforço de todos os intervenientes*. É assinalada como maior dificuldade o acompanhamento do ritmo de trabalho (testes, carga horária, trabalhos de casa, etc.), atribuída a *cansaço e falta de responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas pelos professores com o objetivo de um melhor desempenho* (estudar para os testes, cumprir os prazos de entrega dos trabalhos, ser mais cuidadoso com o material escolar).

No que se relaciona com a Autonomia, o JL é avaliado como *completamente autónomo desde que com antecipação do que vai acontecer.*

Na área da Socialização, o JL é considerado *uma criança muito sociável, não apresentando problemas relativamente aos colegas, assim como à comunidade educativa.*

Finalmente é ainda mencionada neste Registo de Avaliação a informação resultante da Intervenção do C.R.I. (Centro de Recursos de Intervenção): *O JL revela boas capacidades cognitivas, evidentes na forma como processa e interpreta a informação resultante das experiências do quotidiano. No entanto, apresenta ainda dificuldades em tarefas que envolvam o raciocínio, a capacidade de abstração e a resolução de problemas concretos.*

Ao nível do relacionamento interpessoal, verifica-se que o aluno mantém um bom relacionamento com pares e adultos, sendo frequente observá-lo a procurar os mesmos para satisfazer um interesse, ou como forma de chamar a atenção. Nos momentos de interação, por vezes tende a não adequar os comportamentos.

Ao nível emocional, verifica-se que tem dificuldades em gerir situações de frustração, frequentemente compara os seus desempenhos com os dos colegas, mas com o intuito de se valorizar. É capaz de identificar as diferentes emoções, associar aos respetivos nomes, e descrever situações concretas, embora por vezes com necessidade de alguma orientação. Manifesta particular interesse por atividades que envolvam a manipulação do computador, apresentando a este nível bons resultados. Na exploração não estruturada do computador, o aluno procura pequenos vídeos na Internet, que faz passar rapidamente até ao fim, pelo prazer de ver as imagens, procurando estímulos visuais e auditivos. Nessas situações, revela movimentos estereotipados, como o abanar das mãos/tronco e rir-se muito. Demonstra especial interesse por situações sociais

relativas às transições na vida, tais como o casamento, gravidez/nascimento, funeral, entre outras.

No que respeita às competências linguísticas, apresenta expressão verbal a nível articulatorio adequada, consegue aceder ao léxico de forma coerente ao contexto, possuindo um bom nível vocabular. A nível morfossintático tem evoluído conforme o esperado. No que se refere aos aspetos prosódicos, apresenta um padrão monocórdico, com grandes dificuldades em perceber as inflexões vocais nos exercícios de modulação e entoação vocal durante a leitura. Melhorou o ritmo da fala e a intensidade vocal durante a leitura e em situação de diálogo. Ao nível da compreensão verbal apresenta dificuldades em determinadas situações de interpretação literal e concreta da linguagem, assim como denota dificuldades em compreender situações de fala indireta, como por exemplo, se alguém diz: “Os livros estão tão pesados, JL!”, era suposto o JL oferecer ajuda espontaneamente, mas isso exige capacidade para interpretar a intenção do outro, logo, como o JL não consegue colocar-se na situação do outro, nestas situações faz apenas um comentário a respeito do que foi dito. Revela alguma dificuldade também na interpretação de expressões idiomáticas. A nível pragmático continua a apresentar as mesmas dificuldades, principalmente no que diz respeito a tomadas de vez (respeitar o turntaking) durante o diálogo, a introdução dos assuntos e a capacidade de permanecer na temática durante a conversa. Muito presente a tendência à repetição de perguntas ou persistência em falar sobre os assuntos que elege como importantes, assuntos estes que vão mudando ao longo do tempo. No entanto, o JL já tem vindo a interiorizar e aplicar algumas estratégias utilizadas em contexto de 1:1 mas com dificuldades em adequar a outros contextos.

O JL colabora nas atividades propostas, revelando motivação/interesse pelas mesmas, no entanto por vezes tende a distrair-se, quando a atividade não vai de encontro aos seus interesses.

O aluno demonstra dificuldades em organizar o seu tempo de forma a responder às necessidades do dia a dia.

Apresenta pouca flexibilidade de pensamento e não consegue dar mais do que uma função a um objeto sem ajuda.

Quanto ao uso funcional do dinheiro, o JL conhece o valor do dinheiro e faz pequenas compras em situações de role-play, efetua o pagamento e confirma o troco. Apresenta ainda dificuldades na gestão do dinheiro.

No que respeita às competências motoras, o JL revelou ligeiras evoluções ao nível da coordenação e do equilíbrio dinâmico. Diminuiu os níveis de ansiedade quando lhe é apresentado algum jogo psicomotor e melhorou a adaptação ao espaço e ao tempo, assim como o controlo motor. Quanto à lateralidade, apesar de discriminar a esquerda/direita em si mesmo, tem dificuldade em discriminar no outro e em estabelecer relações espaciais entre objetos que envolvam esses conceitos.

No prosseguimento da avaliação formulada pelo C.R.I. (Centro de Recursos de Intervenção), o Conselho de Turma considerou que, ao longo do ano letivo 2011/2012, o JL *acompanhou com muita dificuldade o currículo da turma, necessitando de muito acompanhamento e supervisão para o ajudar a ultrapassar as muitas dificuldades com que se foi deparando.* Foi, assim feita uma proposta à Encarregada de Educação, ao abrigo dos artigos 17º, 18º, 19º e 20º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, segundo a qual o aluno beneficiaria de Adequações Curriculares Individuais e de Adequações no Processo de Matrícula, frequentando apenas as disciplinas de Matemática, Espanhol, Ciências Naturais,

História, Educação Visual e Educação Tecnológica, e continuando a frequentar só presencialmente as restantes disciplinas curriculares, no ano letivo 2012/2013, enquanto no ano seguinte, 2013/2014, frequentaria Português, Inglês, Físico-Química, Geografia, Educação Física e Educação Moral. Esta proposta poderia ser sujeita a retificações ao longo do ano letivo. Esta proposta do Conselho de Turma não foi aceite pela Encarregada de Educação, mantendo-se as Medidas Educativas até agora em vigor.

5.2.3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem

As Medidas Educativas a implementar no ano letivo 2012/2013, indicadas no Programa Educativo Individual do JL, são as seguintes:

A - Apoio Pedagógico Personalizado, da responsabilidade dos Professores Titulares de Turma:

- a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; Solicitação frequente da participação do JL no sentido de o manter focado na atividade em causa; Abordagem frequente do JL para que se mantenha a par do assunto que está a ser tratado e para que possíveis dúvidas não o façam desistir de realizar a tarefa, evitando que se atrase em relação ao resto da turma.
- b) Trabalho sobre as competências do aluno, recorrendo sempre que necessário a estratégias diferenciadas e diversificadas até à aquisição de dada competência; Reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados em contexto de turma regular (resumos, esquemas, antecipação); Maior frequência de testes extra testes de avaliação do grupo/turma (testes de escolha múltipla, fichas adaptadas); Realização repetida do teste, dando oportunidade ao JL de melhorar os resultados; Realização de testes em tutoria ou em pequeno grupo,

Fornecimento de guiões de estudo com palavras-chave e conceitos anteriormente à realização do teste (a Língua Portuguesa, fornecer o texto do teste antecipadamente).

c) Trabalho individualizado de um para um na sala de aula, antecipação dos temas a trabalhar em contexto de equipa (sala de aula, Unidade de Ensino Estruturado, Educação Especial, família).

d) Apoio Pedagógico Personalizado prestado pelo Docente de Educação Especial no reforço e desenvolvimento de competências específicas nas áreas da cognição, comunicação, autonomia pessoal, sócio-emocional. No contexto desta Medida Educativa, de acordo com as competências gerais a trabalhar, são definidas determinadas estratégias a desenvolver, tal como registado no Programa Educativo Individual do JL, que, entretanto, não inclui a avaliação periódica prevista:

Área: Cognição						
Competência geral: - Atenção - Resolução de problemas						
Competências específicas	Avaliação					
	1º P.		2º P.		3º P.	
	EA	A	EA	A	EA	A
Manutenção da atenção						
Consciência linguística						
Consciência fonológica						
Compreensão leitora						
Consciência fonémica						
Organização e planeamento: Rotina diária						
Estratégias:						
<ul style="list-style-type: none"> - Evitar tarefas muito longas para que o aluno consiga manter a atenção; - Comunicar de forma clara e pausada, mantendo sempre o contacto visual com o aluno; - Questionar frequentemente o aluno para o manter atento; - Pistas visuais; - Reforço positivo; - Trabalhar frente a frente; 						
Legenda:	Avaliação: EA – Em aquisição, A - Adquirida					

Área: Comunicação						
Competência geral: - Funcionalidade comunicativa						
Competências específicas	Avaliação					
	1º P.		2º P.		3º P.	
	EA	A	EA	A	EA	A
Estimular o contacto ocular directo;						
Desenvolver a capacidade de clarificar a sua comunicação;						
Ser capaz de manter uma conversa;						
Descodificar o sentido implícito em expressões;						
Fazer recados verbalmente;						
Utilizar uma estrutura frásica mais completa;						
Estratégias: <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar frente a frente; - Pistas visuais; - Reforço positivo; - Escolher temas do seu agrado; - Observação de imagens para contar histórias; - Jogos de palavras; - Formulação de questões sobre diversos temas; - Respeitar a toma de vez em jogos e em conversas. 						
Legenda:	Avaliação: EA – Em aquisição, A - Adquirida					

Área: Autonomia Pessoal						
Competência geral:						
- Executar as actividades escolares;						
- Higiene Pessoal						
Competências específicas	Avaliação					
	1º P.		2º P.		3º P.	
	EA	A	EA	A	EA	A
Organizar e seleccionar os materiais necessários para a sua rotina escolar;						
Seguir o seu plano de trabalho, realizando as tarefas propostas, sem ajuda;						
Responsabilizar-se pelo seu material escolar;						
Ser capaz de fazer as tarefas escolares propostas, sem ajuda.						
Lavar as mãos e a cara;						
Assoar-se;						
Lavar as mãos antes das refeições e depois de usar a sanita;						
Adquirir um comportamento adequado à refeição.						
Estratégias:						
- Ajudas físicas;						
- Reforço positivo;						
- Ajudas físicas;						
- Reforço positivo.						
Legenda:	Avaliação: EA – Em aquisição, A - Adquirida					

Área: Sócio Emocional						
Competência geral:						
<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se adequadamente com os colegas e adultos; - Conhecimento de si 						
Competências específicas	Avaliação					
	1º P.		2º P.		3º P.	
	EA	A	EA	A	EA	A
Adequar o comportamento às situações;						
Resposta à tentativa de interacção de outra criança;						
Ser capaz de esperar pela sua vez;						
Participar em actividades de grupo;						
Participar com os colegas em festas e comemorações;						
Inter-acção com os colegas e/ ou adultos;						
Auto-estima;						
Auto-confiança.						
Estratégias:						
<ul style="list-style-type: none"> - Ajudas físicas; - Reforço positivo; - Planificação sequenciada da acção para resolver tarefas; -Planificação sequenciada da acção para resolver tarefas; -Realização de trabalhos de grupo, tais como: construção de cartazes, painéis, divulgação de eventos; -Abordagem de temas com a importância de outro na nossa vida, ajuda mútua; -Conhecimento e aplicação de regras de convivência social; -Participação em actividades escolares, visitas de estudo da turma/escola; -Estratégias diversificadas, tendo em conta as características próprias do aluno e as suas experiências vivenciais; -Ensino individualizado, sistemático e contínuo com actividades específicas; -Criação de um clima afectivo e harmonioso apelando à responsabilidade e autonomia do aluno como agente activo na aprendizagem; -Reforço pela positiva de forma a contribuir para a melhoria da sua auto-estima e auto-confiança; -Elogio, encorajamento e incentivo permanentes, com vista à promoção da auto-estima e da auto-confiança; 						
Legenda:	Avaliação: EA – Em aquisição, A - Adquirida					

B – Adequações no Processo de Matrícula:

- a) Escola fora da área de residência;
- b) Escola com Unidade de Ensino Estruturado.

C – Adequações no Processo de Avaliação:

- a) O aluno poderá usufruir de mais tempo para a realização do teste;
- b) Realização das provas numa sala à parte.

D – Tecnologias de Apoio:

- a) Computador.

Assim, é referido no contexto do Relatório Circunstanciado, elaborado no final de ano letivo 2011/2012, e, similarmente, no âmbito do Programa Educativo Individual, construído no início do ano letivo 2012/2013, que o JL deverá continuar a usufruir das Medidas Educativas propostas, *pois o seu sucesso escolar dependerá, em grande parte, da aplicação no próximo ano dessas medidas educativas, definidas no seu Programa Educativo Individual*. Mencionam-se algumas estratégias de que o JL deverá beneficiar durante o corrente ano letivo em contexto de sala de aula: Sentar-se sempre num lugar da primeira fila; Fomentar e valorizar a assiduidade, a pontualidade, o empenho e a participação na aula; Aumentar a frequência de interações verbais estimulantes; Promover o envolvimento nas atividades propostas ao nível da sala de aula; Potencializar o recurso ao reforço positivo; Favorecer a autoestima e o espírito de iniciativa; Reforçar o controlo sobre o caderno diário e sobre os trabalhos de casa; Valorizar todos os trabalhos realizados no âmbito da disciplina; Recorrer ao processo de tutoria na sala de aula, entre colegas; Incrementar o trabalho de grupo; Diferenciar e adaptar os métodos de avaliação; Proporcionar situações de ensino individualizado; Utilização de filmes e documentários alusivos aos temas a lecionar; Visualização de power point sobre os temas a tratar;

Realização de plenários sobre os temas; Utilização de jogos didáticos dentro e fora da sala de aula.

É, ainda, referido que o JL deverá integrar uma turma reduzida, *dado necessitar de um trabalho muito individual para concretizar as atividades*, e que deve beneficiar de Apoio Pedagógico Personalizado, prestado pelo Docente de Educação Especial.

Indica-se que o JL deverá estar, sempre que possível, acompanhado por um Docente em contexto de sala de aula, dado que *a sua atenção é muito dispersa, tendo bastantes dificuldades em organizar e estruturar o seu trabalho*, principalmente a Matemática, Inglês, Espanhol, Ciências Naturais, História, Geografia, Físico-Química e Língua Portuguesa, *pois, se assim não for, o seu aproveitamento/participação ficará comprometido, uma vez que não se consegue orientar e organizar sozinho*.

É ainda considerado como totalmente benéfico que o JL mantenha o apoio da Educação Especial, dispondo de tempos de trabalho individual na Unidade de Ensino Estruturado, com o principal objetivo de desenvolvimento da autonomia e das funções psicossociais globais, *já que este espaço proporciona segurança ao aluno, através da estruturação e rotina diária, desenvolve atividades de antecipação e consolidação das matérias e possui um espaço de trabalho autónomo*.

É, ainda, indicado como muito benéfico que o JL mantenha o apoio da Terapia da Fala, Psicologia, Psicomotricidade e Terapia Ocupacional.

5.2.4. Perceções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do JL na Escola

Tabela 3: Análise de Conteúdo – Caso JL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INQUIRIDOS					
		DEE	DT	EE	PSI	TO	
Educação Inclusiva (ei)	Inclusão NEE (ine)	RC	RC			RC	
	Inclusão PEA (ipa)	RC	RC			RC	
	Formação dos Profissionais (fp)	A	A			A	
	Recursos	Humanos (rh)	A	A			A
		Materiais (rm)	A	A			A
	Equipa Multidisciplinar (em)	P	P			P	
	Inclusão na Comunidade (is)	RC	P			RC	
Inclusão Aluno (i)	Inclusão	Física (if)	P	P		P	
		Social (iss)	P	P		P	
		Académica (ia)	RC	RC			P
	Participação Pais / Encarregados de Educação (pp)	A	A			A	
	Inclusão / Fator de Desenvolvimento (id)	P	P			P	
Educação Especial (ee)	Relatório Técnico-Pedagógico (rt)	A	A			A	
	Programa Educativo Individual (pei)	P	P			P	
	Relatório Circunstanciado (rc)	P	P			P	
	Plano Individual de Transição (pit)	A	A			A	
	Medidas Educativas (me)	Ap. Pedag. Personalizado (ap)	P	P			P
		Adeq. Curric. Individuais (ai)	P	P			P
		Adeq. Proc. de Matrícula (am)	P	P			P
		Adeq. Proc. de Avaliação (apa)	P	P			P
		Curríc. Específ. Individual (ce)	A	A			A
		Tecnologias de Apoio (ta)	P	P			P
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)	P	P			P	
Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)	A	A			A		
Educação Especial / Fator de Inclusão (eei)	P	P			P		
Unidade Ensino Estruturado/ Modelo Teacch (u)	Resposta Educativa Especializada (re)	P	P			P	
	Recursos (r)	Humanos (rh)	A	A			A
		Materiais (rm)	A	A			A
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)	P	P			P	
	Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)	A	A			A	
	UEE / Fator de Inclusão (ui)	P	P			P	
Escola (e)	Escola / Inclusão na Comunidade, Sociedade (ei)	P	P			RC	
	PEA / Sucesso na Escola (as)	RC	RC			RC	

Os resultados das operações de categorização/subcategorização realizadas no contexto da Análise de Conteúdo elaborada sobre o discurso dos agentes educativos do JL, resposta às entrevistas realizadas, apresentam-se formalizados na grelha acima representada, em que as últimas colunas são ocupadas com o modo de contagem (P- Presente; A-Ausente; RC- Resposta Condicionada) relativo a Docente de Educação Especial (DEE), Diretor de Turma (DT), Terapeuta Ocupacional (TO).

Assinala-se que não foi possível realizar a entrevista regulamentar com o Encarregado de Educação (Mãe), já que, apesar de forte insistência, não foi demonstrada recetividade para tal. De acordo com referências da Docente de Educação Especial, a Mãe do JL não mantém uma atitude de colaboração com a Escola, mesmo quando convocada. Esta era já a situação mencionada por Docentes do JL aquando da primeira fase de realização das Entrevistas, no decorrer do ano letivo 2008/2009. Esta ausência de envolvimento parental é atribuída a um baixo nível sócio-cultural que conduzirá a uma atitude de insegurança perante a organização escolar. Componente específica do modelo inclusivo, a colaboração Encarregado de Educação/Escola integra igualmente os princípios teóricos do modelo de Ensino Estruturado, subjacente à organização das Unidades de Ensino Estruturado, recurso presente na escola de frequência do JL, e em que o aluno se encontra integrado desde o ano letivo 2005/2006.

De referir, ainda, que, no contexto da recente fase de atualização das entrevistas, a atual Diretora de Turma do JL não acedeu à solicitação efetuada para a realização da entrevista de forma presencial, alegando não possuir tempo a disponibilizar para tal. Apesar da adequada insistência, esta Docente apenas aceitou responder por escrito ao guião enviado para o efeito, pelo que a informação, que desta forma disponibilizou, não se reveste do desenvolvimento e aprofundamento que seriam desejáveis.

Como se pode ler na Tabela 3, o discurso da Docente de Educação Especial/Unidade de Ensino Estruturado e da Diretora de Turma do JL relativamente às duas primeiras subcategorias, INCLUSÃO NEE (ine) e INCLUSÃO PEA (ipa) é cotado em RC, isto é, as suas respostas não exprimem perceções Presentes ou perceções Ausentes, mas sim Respostas Condicionadas às questões formuladas. É assim que a DT refere: *A minha opinião sobre a inclusão destes alunos na escola é que depende de cada problemática. Alguns casos, sim; outros, nem tanto. Se no caso do JL sou inteiramente favorável, no geral penso que o modelo da Inclusão teria de ser um pouco mais reformulado, visto que, enquanto Diretora de Turma, o que eu sinto é que a falta de recursos humanos prejudica um bocadinho este modelo. Por exemplo, no caso da inclusão do JL, é uma inclusão que prevê o apoio de uma Professora de Educação Especial, dentro da sala de aula, pelo menos uma aula por semana a cada disciplina. O que não é muito mas já era alguma coisa. Mas o que acontece é que ultimamente nem isso temos tido, devido à falta de recursos humanos na própria UEE. Portanto, penso que o modelo de inclusão não se adequa tanto à escola como poderia ser possível se houvesse uma maior disponibilidade de recursos humanos.* A Docente acrescenta: *Daquilo que eu conheço, não só referindo-me a alunos da minha direção de turma, mas também a alunos de outras turmas, é que, de facto, há uma grande problemática a nível de recursos humanos. Os próprios Encarregados de Educação já têm tentado de diversas formas fazer ouvir a sua voz diretamente junto da DREN, mas até agora não tem surtido efeito. Portanto, tanto como Diretora de Turma, como enquanto Professora, sinto que o Professor de Educação Especial nem sempre está presente porque não é suficiente para responder a tantas solicitações.*

Igualmente registado com o modo de contagem RC (Resposta Condicionada), a segunda Diretora de Turma do JL inquirida (no contexto do segundo momento de realização das Entrevistas) refere: *Parece-me que estes alunos necessitam de um acompanhamento maior do que o que é disponibilizado. Os Professores de Ensino Especial dão o máximo de apoio possível, no entanto, para estas situações são necessários mais recursos humanos, que não existem.*

Relacionadas com esta questão, as respostas das inquiridas, tal como a opinião expressa pela Terapeuta Ocupacional, relativamente à subcategoria FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS (fp), demonstram-se concordantes, evocando, num primeiro momento, as suas próprias situações particulares. É assim que a Docente de Educação Especial, simultaneamente Docente da Unidade de Ensino Estruturado da Escola, refere que não realizou qualquer formação específica para trabalhar na UEE: *Não, aprendi com a Professora que está à frente da Unidade.* No mesmo sentido, a atual Diretora de Turma do JL responde: *Não tenho nenhuma formação. A Professora do Ensino Especial dá-me apoio e orientação para lidar com o aluno. Os Professores do Ensino Regular não têm formação em NEE. Os Professores do Ensino Especial dão apoio aos Professores do Ensino Regular.* Por seu turno, a Diretora de Turma do JL no ano letivo 2008/2009 (em diante designada Diretora de Turma I, por contraposição à Diretora de Turma II, entrevistada em 2012/2013) refere: *Falando ainda da minha experiência pessoal, a formação que eu tive não é suficiente para as problemáticas que encontro no meu dia a dia. Por exemplo, com o JL, conto muito com o apoio das colegas da Educação Especial, que nos dão alguma orientação para lidarmos com essas situações.*

Esta colaboração entre os diferentes profissionais, expressa relativamente às subcategorias acima descritas, ilustra claramente o domínio de perceções recolhidas quanto

à subcategoria EQUIPA MULTIDISCIPLINAR (em), em que um bom funcionamento articulado (muito embora insuficiente para as necessidades identificadas) é repetidamente afirmado.

Relativamente à categoria INCLUSÃO DO ALUNO (i), as três Docentes inquiridas exprimem perceções favoráveis no que se refere a todas as subcategorias, exceto INCLUSÃO ACADÉMICA (ia). Neste caso, as Docentes referem a clara necessidade de adequações curriculares e de avaliação, assim como de apoio pedagógico personalizado, de que o JL deve beneficiar, de forma muito considerável, para poder ter sucesso escolar: *Relativamente às disciplinas curriculares, ao rendimento escolar, têm de existir algumas adaptações, nomeadamente em relação às fichas de avaliação – mais tempo, a Professora de Educação Especial, sempre que pode, está presente para o ajudar a interpretar as questões, as perguntas têm de ser o mais objetivas possível... Ou seja, a forma que os Professores utilizam para avaliar o JL é bastante diferente da que utilizam para avaliar os outros alunos. Também adaptações de currículo a Língua Portuguesa e Inglês, devido à dificuldade que o aluno tem na interpretação de textos; nestes dois casos, há uma adaptação curricular, em todas as outras disciplinas a adaptação refere-se à avaliação. A Diretora de Turma conclui: De qualquer forma, com essas adaptações, ele é um aluno com sucesso escolar; a nível de 3, 3 bastante seguros e, por vezes, nível 4.*

Quanto às subcategorias INCLUSÃO FÍSICA (if) e INCLUSÃO SOCIAL (is), a integração do JL na turma é avaliada de forma positiva: *O JL já está na turma desde o 1º ano do 2º Ciclo, portanto, já está na turma há quatro anos, e está bastante bem integrado. Os miúdos já conhecem o JL há quatro anos. Utilizamos algumas estratégias para facilitar a interação do JL com os colegas da turma, para incentivar a convivência dos outros alunos com o JL, de forma a ajudá-lo; por exemplo, todas as sextas feiras, eu proponho à*

turma que algum aluno se voluntarie para, na semana seguinte, auxiliar o JL na deslocação de sala para sala. O JL conhece a localização das salas e sabe o horário de cor, mas precisa desse auxílio porque se distrai pelo caminho, e vai para outras salas, vai ver outras coisas que lhe chamam à atenção, e, então, os colegas ajudam-no desta forma. Não é obrigatório, todas as semanas autopropõe-se um aluno.

A subcategoria INCLUSÃO/FATOR DE DESENVOLVIMENTO (id) reúne algumas considerações positivas da Professora de Educação Especial/UEE, que sublinha a integração satisfatória do JL na Unidade e a boa resposta que o aluno dá à estruturação do ensino, referindo a inclusão na escola como responsável por progressos identificáveis na área da comunicação e da socialização. A este respeito, a Docente refere: *A inclusão na escola pode ser um fator de desenvolvimento do JL neste sentido: o JL comunica bem e interage bem, as questões que repetidamente coloca é que são muito descontextualizadas, não são as mais adequadas. No JL, a comunicação e a socialização estão afetadas porque, apesar do aluno ter conhecimento das regras, do que é correto e do que é errado, por vezes não consegue controlar os comportamentos. A mesma coisa com a comunicação, porque, se estiver algum tempo com o JL, vai reparar que as questões que ele lhe coloca, para interagir consigo, são sempre as mesmas, são repetitivas, hoje coloca uma questão, amanhã coloca-lhe a mesma questão, está sempre a colocar a mesma questão, daí revelar alguma dificuldade na comunicação. E, nesses aspetos, a integração na escola permite um certo trabalho junto do aluno, não tem conseguido corrigir, mas procuramos intervir.* Também a Terapeuta da Fala refere as consequências positivas da inclusão escolar do JL, principalmente da sua integração na UEE, no desenvolvimento global do aluno: *O JL é uma criança que está incluída, consegue ir às aulas, consegue tirar proveito das aulas. Agora, precisa de muita estrutura, muita retaguarda, e a Unidade funciona exatamente*

como retaguarda. Ele sozinho não consegue, é uma grande dificuldade que tem, e é uma das coisas que nós trabalhamos com ele, é exatamente aumentar a autonomia do JL, mesmo em relação à Unidade. Por exemplo, ele passar de uma aula para a outra sem precisar de vir à Unidade. Ele tem muita dificuldade em fazer isso, a Unidade é o seu porto seguro, tem um papel fundamental para ele não se sentir perdido. Mesmo os Professores, eles muitas vezes vêm buscar o JL à Unidade. Mas o maior problema do JL é adequar o discurso às situações. E toda a parte pragmática. E a escola ajuda sempre, nestes aspetos.

Relativamente à categoria EDUCAÇÃO ESPECIAL (ee), como já referido em item anterior, dos documentos regulamentares, a constar do processo educativo do aluno, regista-se a existência do PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (subcategoria pei) e do RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO (subcategoria rc); Relativamente ao RELATÓRIO TÉCNICO_PEDAGÓGICO (subcategoria rt), é referido que este documento não existe no processo, *uma vez que a referência do JL já foi feita há imensos anos atrás.* Quanto ao PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (subcategoria pit), é referido: *O JL não tem PIT porque é um aluno de apoio pedagógico personalizado, frequentando o currículo normal da turma.* Como também já referido, as MEDIDAS EDUCATIVAS (subcategoria me) de que o JL beneficia são: APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO (subcategoria ap), ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS (ai), ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE MATRÍCULA (am) e TECNOLOGIAS DE APOIO (ta). O aluno apenas não beneficia, atualmente, da medida CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (ce), entre as Medidas Educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

Relativamente à categoria UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO/MODELO TEACCH (u), subcategoria RESPOSTA EDUCATIVA ESPECIALIZADA (re), as Diretoras de

Turma I e II do JL não revelam um conhecimento significativo deste recurso pedagógico, muito embora a Escola disponha de UEE e o JL esteja aí integrado desde o início da frequência escolar. É assim que a Diretora de Turma I refere que *não sabe concretamente em que consiste o modelo Teacch, nem conhece as modalidades desse modelo adotadas na Escola*. Por seu turno, a Diretora de Turma II refere a importância da adoção de um modelo específico no atendimento do aluno com PEA, *pois existem características específicas de cada problemática que necessitam de uma resposta adequada*, mas, face às restantes questões colocadas, esclarece que não conhece nenhum destes modelos. Quanto à Docente de Educação Especial, com funções na Unidade de Ensino Estruturado, muito embora confessando a ausência de formação na área do Autismo ou do Ensino Estruturado, refere: *A minha experiência com Necessidades Educativas Especiais é muito reduzida, e é o primeiro ano que trabalho numa UEE. Mas gosto, é muito interessante*. A docente considera o papel da Unidade importante na inclusão destes alunos, reforçando a *ajuda na estruturação das rotinas, o que conduz a que os alunos se sintam mais seguros, porque antecipam as diferentes etapas do dia escolar*. Relativamente ao JL, a Docente refere que a sua primeira atividade diária é fazer o horário das disciplinas do dia, na Unidade, com ajuda da Docente, e que, quando tal não acontece, o aluno não consegue organizar-se nem cumprir as tarefas escolares. Inquirida sobre o tempo diário/semanal em que o JL permanece na Unidade, a Docente informa: *à segunda feira está um tempo letivo comigo, depois da aula de Área de Projeto; à terça feira está sempre na turma, exceto no tempo de transição entre o fim do almoço e o início da primeira disciplina da tarde, em que está na Unidade; à quarta e à quinta feira, não está tempo nenhum na Unidade; à sexta feira está dois tempos letivos, porque não tem aulas. Está, ainda, comigo dois tempos na disciplina Estudo Acompanhado*. A Docente acrescenta que o apoio da UEE é importante para o JL,

sobretudo a nível de organização e antecipação das tarefas e das rotinas, mas considera que tal apoio poderá ser dado *por qualquer pessoa que o oriente, não necessariamente pela Professora de Educação Especial*. A Docente refere: *No fundo, o que o JL precisa é que o ajudem a organizar-se, tem algumas dificuldades, donde a necessidade de estar acompanhado na turma. Ele tem muita dificuldade em estar concentrado na turma, qualquer coisinha o dispersa, tem dificuldade em passar os apontamentos corretamente para o caderno, questões de título, linha de intervalo, a letra...enfim, ter um caderno organizado. Mas não necessariamente um apoio da Educação Especial, pode ser um apoio de outro professor da área.*

As subcategorias RECURSOS HUMANOS (rh) e RECURSOS MATERIAIS (rm) conduzem a perceções dissonantes das Docentes inquiridas, já as Diretoras de Turma e a Terapeuta Ocupacional referem a insuficiência sentida a este nível, enquanto a Docente de Educação Especial/UEE afirma: *No caso do JL, são suficientes. Porque os recursos materiais da Unidade, ele basicamente utiliza-os de uma forma lúdica; são jogos. Os recursos humanos são suficientes, o JL tem sempre apoio nas áreas curriculares, fizemos uma distribuição para, pelo menos num tempo letivo de noventa minutos, eu o conseguir acompanhar a cada disciplina, às cinco disciplinas – História, Português, Inglês, Matemática e Ciências. Isto acontece durante as aulas em que eu o acompanho na turma.*

Quanto a COLABORAÇÃO DOCENTES E TÉCNICOS (cdt), esta é afirmada, no âmbito da articulação da UEE com os Docentes das disciplinas.

A subcategoria COLABORAÇÃO PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (cp) reúne respostas igualmente consensuais dos agentes educativos, que lamentam a ausência de envolvimento parental no caso do JL, especificando que, mesmo a nível de realização dos trabalhos de casa, o aluno não recebe qualquer apoio em casa: *O JL nunca faz os*

trabalhos de casa. Quando os faz, é com a minha ajuda, aproveitamos o tempo que ele tem aqui na Unidade. A mãe tem o seu trabalho, chega tarde a casa, e é o que ela diz, dar banho, jantar, não tem tempo para ajudar o filho.

Do conjunto de considerações recolhidas relativamente às subcategorias descritas decorre, naturalmente, o modo de contagem registado quanto à subcategoria UEE/FATOR DE INCLUSÃO (ui), em que o discurso de todos os inquiridos foi cotado em P, refletindo perceções presentes sobre a questão.

Finalmente, a categoria ESCOLA (e) reúne alguns resultados RC, resposta condicionada, já que os inquiridos expressam algumas reservas no que diz respeito a ESCOLA/INCLUSÃO NA COMUNIDADE (ei) e PEA/SUCESSO NA ESCOLA (as). Neste âmbito, as preocupações partilhadas pelas Docentes atuais do JL, no contexto do presente ano letivo, relacionam-se com o futuro próximo do aluno, nomeadamente quanto à realização de exames nacionais a Língua Portuguesa e Matemática, assim como sobre o seu prosseguimento de estudos a nível pós 3º Ciclo, no contexto do atual formato de doze anos de escolaridade obrigatória. A forma como enquadram este problema decorre diretamente de um Seminário a que recentemente assistiram, segundo o qual o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro estaria a ser mal interpretado, no sentido em que não deveria ser possível a qualquer aluno portador de Necessidades Educativas Especiais, sujeito ao currículo comum, transitar de ano desde que as competências reveladas não se demonstrassem compatíveis com as competências exigidas para o novo nível de ensino. Nos casos em que tal não se verifique, o aluno deveria passar a beneficiar da medida educativa Currículo Específico Individual. Mais especificamente, de acordo com as Docentes, este problema colocar-se-ia relativamente ao novo formato de exames nacionais, comuns a todos os alunos, os quais, de acordo com as inquiridas, já não poderão ser feitos

a nível de Escola, como até agora acontecia no caso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. A consequência prática desta interpretação conduziria a que um grande número de alunos portadores de algum tipo de problemática não fosse capaz de realizar os exames nacionais, muito embora tivesse até aí transitado sempre de ano escolar, em função das medidas educativas aplicadas no prosseguimento do currículo comum. De acordo com as perceções das Docentes inquiridas, estes alunos deveriam passar a beneficiar da medida educativa CEI, Currículo Específico Individual, logo, deixariam de estar sujeitos ao currículo comum. Genericamente considerada como uma medida educativa a evitar, o CEI não implica uma inclusão física, social e académica tão abrangente como o currículo comum, já que pode implicar um tempo mínimo de integração do aluno na turma, passando este grande parte do horário escolar numa sala própria, formando grupo com alunos igualmente sujeitos a Currículo Específico Individual, *um programa próprio, contruído especificamente para o aluno*. Sublinha-se que, de acordo com as Docentes, esta suposta alteração não foi, ainda, legislada, mas as Escolas deverão começar a adaptar-se neste sentido. As considerações da Docente de Educação Especial ilustram este conjunto de preocupações relativas a alunos portadores de problemáticas mais severas, entre os quais é incluído o JL: *É que, até agora, além de não existirem exames nacionais no 4º e no 6º anos, podiam ter adequações para determinados alunos, e agora não. Havia uns exames que eram feitos especificamente, agora são todos iguais. Saímos do Seminário muito confusos, concluímos que deveremos passar estes alunos para CEI, porque, senão, chegam ao exame nacional e não conseguem. As adequações no processo de avaliação representam mais tempo para a prova e a ajuda do professor na leitura da prova, repetição do teste. Mas, de resto, a prova é igual na íntegra para todos os alunos. Por exemplo, o JL, que é autista, tudo o que seja “justifique” ou “interprete”... Mas, no*

caso do JL, aplicar um CEI não nos parece o mais adequado. Mas o que a oradora nos disse, foi sempre o mesmo: “O aluno está em currículo comum? Se está, então tem de atingir as competências de cada nível de ensino. Se não segue o currículo comum, tem de estar em Currículo Específico Individual, ou Curso Profissional, no Ensino Secundário, ou Percurso Alternativo”. Mas, nesta Escola, não existe a via do Percurso Alternativo.

Assim, com base na interpretação das informações recolhidas no contexto do referido Seminário, e, apesar de nenhuma alteração legislativa verificada, na sua generalidade, os Docentes do JL demonstram-se muito preocupados com o percurso escolar do aluno: *O JL não tem potencialidades para ser aprovado no exame nacional do 9º ano, no próximo ano letivo. A Língua Portuguesa, há muitas questões de interpretação e ele, como autista, não vai conseguir. A Matemática, já foi bom aluno, mas agora tem tirado negativas. Ele é bom a fixar, isso sim.*

Como conclusão sobre este conjunto de questões, a Docente refere: *Eu acho que isto tem tudo a ver com poupança de recursos humanos na Educação Especial. Assim, estes alunos vão todos para CEI, a Educação Especial começa a ir por aí: pôr todos “os maluquinhos” juntos, num grupo próprio, fora da turma comum, a frequentar apenas as disciplinas de Expressões e, às vezes, o Português funcional. Isto tudo por causa dos exames nacionais, porque, até agora, o aluno ia transitando e, quando chegava ao 9º ano, era possível fazer umas certas adaptações no exame, porque os exames podiam ser feitos a nível de escola. Agora não, agora o Ministério da Educação põe tudo igual, porque os exames são feitos pelo GAVE. Acresce que agora já há exame nacional no 4º ano. Também no 6º, 9º 11º e 12º anos.*

Outro problema identificado pela Docente como agravante à dificuldade desta situação é representado pelo atual formato de doze anos de escolaridade obrigatória, o que

implica o prosseguimento de estudos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais: *Aqui, outro problema é que as Escolas Secundárias não têm Professores de Educação Especial. Também não têm Unidades de Ensino Estruturado, por exemplo. E o que a lei diz é que no 10º, 11º e 12º anos, os alunos têm de estar em PIT (Plano Individual de Transição), e para onde vão os alunos, se só podem estar X horas na Escola? O mercado de trabalho não colabora, no Apoio Diferenciado não há vagas; por exemplo, nas CERCIs já não há vagas, estão com a capacidade máxima. A Docente conclui: O que vai acontecer é que estes alunos, a seguir à escolaridade obrigatória, vão para casa, porque não há estrutura para a sua integração no mercado de trabalho. A Docente reformula as preocupações descritas, designadamente quanto à realização de exames nacionais comuns e ao recente prolongamento da escolaridade obrigatória, referindo que podemos estar a assistir ao desenvolvimento de problemas muito significativos na história da Educação Especial.*

5.3. O Caso F

5.3.1. História Compreensiva do F

O F, atualmente com dezassete anos de idade, frequenta o 11º ano do Ensino Secundário, integrando um CEF (Curso de Ensino e Formação, habitualmente designado como Curso Profissional), em resultado do seu percurso escolar, desenvolvido no contexto de uma Escola em que não existe Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

De acordo com a sua História Desenvolvidamental/Clínica, a gravidez e parto do F decorreram de uma forma normal. Contudo, os pais do F e do AD (o AD é o seu irmão gémeo, igualmente diagnosticado com PEA, e sujeito do estudo de caso a apresentar no item 5.4) detetaram, entre os doze e os dezoito meses, que o filho manifestava um conjunto de características comportamentais e desenvolvimentais que não se demonstravam compatíveis com o que seria de esperar nessa fase de desenvolvimento. Desta convicção surgiu o início de um diversificado conjunto de consultas médicas, que conduziram ao diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, efetuado aos dezoito meses por um Neurologista do Hospital de Coimbra. Este acompanhamento foi mantido até à data com uma periodicidade anual. O F foi também acompanhado em Psicologia e Terapia da Fala a nível privado. Este aluno vive com os pais e o irmão gémeo.

Da sua História Escolar, salienta-se que frequentou o Jardim de Infância e Pré-Escola durante três anos, ingressou no 1º Ciclo no ano letivo 2002/2003, durante o qual não teve retenções e beneficiou de um Currículo Escolar Próprio, medida complementada com um acompanhamento prestado por um Professor de Ensino Especial, ao abrigo do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto; no ano letivo 2006/2007, aquando do ingresso no 2º

Ciclo, que realizou sem retenções, beneficiou igualmente de Apoio Pedagógico, sob a forma de um Currículo Escolar Próprio, com aulas individualizadas; realizou o 3º Ciclo sem retenções, ao longo do qual usufruiu de Medidas Educativas, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, nomeadamente Adequações Curriculares Individuais, Adequações no Processo de Avaliação e Apoio Pedagógico Personalizado; atualmente no Ensino Secundário desde o ano letivo 2011/2012, passou a usufruir de um Currículo Específico Individual.

5.3.2. Perfil de Funcionalidade do F

5.3.2.1. Atividade e Participação

Relativamente ao Perfil de Funcionalidade apresentado pelo F, as informações registadas no Relatório Técnico-Pedagógico e no Programa Educativo Individual do aluno demonstram-se coincidentes, sendo que o último documento, nada acrescenta ao primeiro, referindo que, dada a especificidade da sua situação, o F apresenta limitações significativas no que respeita à Atividade e Participação, em que se destacam as seguintes categorias: Aquisição de conceitos, Aquisição de competências, Ler, Escrever, Calcular, Concentrar a atenção, Resolver problemas, Tomar decisões, Comunicar e receber mensagens orais, Levar a cabo uma tarefa única, Conversação, Interações interpessoais básicas.

É referido que, ao nível da leitura, se verifica que o F lê a um ritmo musical, sendo capaz apenas de realizar compreensão literal e face a perguntas direcionadas e de resposta curta. Quanto à escrita, observa-se que apresenta uma caligrafia irregular mas perceptível. Os erros ortográficos são escassos, o que revela uma boa aprendizagem das regras de codificação fonema-grafema. É na componente referente à composição que se constata

principais dificuldades, como é referido pelos documentos em análise, na medida em que o F apenas consegue construir frases curtas, com pouco encadeamento entre si e apenas quando essa atividade é revestida de supervisão, reforço e apoiada em estímulos visuais, como imagens. No cálculo revela ter consolidado as quatro operações básicas, no entanto demonstra-se incapaz de resolver situações problemáticas que apelem simultaneamente a capacidades de compreensão e de raciocínio lógico.

Os documentos concluem que *todas as atividades desenvolvidas com o F carecem de um apoio direto e personalizado em todas as áreas, uma vez que os níveis de atenção /concentração do aluno são muito escassos, o que por si só compromete o sucesso na realização das tarefas e, conseqüentemente, na aprendizagem efetuada. Quando não quer realizar uma atividade proposta, adota comportamentos estereotipados, produzindo ecolálias e movimentos catatónicos.*

Por último, e ao nível do relacionamento interpessoal, é referido que se pode verificar que o F, *num primeiro contacto, não permite uma aproximação nem estabelece contacto ocular, contudo, após contactos sistemáticos, começa a demonstrar maior receptividade, tornando-se numa criança afável e meiga. Com o grupo de pares verifica-se que consegue estabelecer algum tipo de relação, contudo, dadas as suas características, não se envolve em brincadeiras nem jogos coletivos.*

5.3.2.2. Funções do Corpo

É referido no contexto do seu PEI, que o F apresenta um conjunto de dificuldades convergentes no diagnóstico de Espectro de Autismo. No que se refere às Funções do Corpo, destacam-se com especial relevância as que se enquadram nas seguintes categorias:

Funções de orientação no espaço e no tempo, Funções intelectuais, Funções psicossociais globais, Funções do temperamento e da personalidade (*Funções Mentais Específicas*), Funções da atenção, Funções psicomotoras, Funções emocionais, Funções mentais da linguagem, Funções do cálculo.

5.3.2.3. Fatores Ambientais

No que diz respeito aos facilitadores à aprendizagem, identificam-se no processo educativo do F.: Tecnologias para a informação, Atitudes individuais dos membros da família próxima, Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade, Os apoios prestados pela família próxima, Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade, Outros profissionais.

É explicitamente salientado no PEI o papel facilitador desenvolvido pelo recurso ao computador, o apoio individual e a adaptação de materiais, o papel desempenhado pela família, nomeadamente os pais, a equitação terapêutica que o aluno frequenta sob acompanhamento da Terapeuta Ocupacional da Escola em protocolo institucional, *indubitavelmente com um impacto muito positivo no desenvolvimento do aluno, potencializando as suas competências e minimizando as suas dificuldades.* É, ainda, assinalado que na escola são disponibilizados equipamentos informáticos (computador e software) adequados às necessidades do aluno, assim como recursos humanos (pessoal da Ação Educativa) para responder às necessidades e especificidades do F. Considera-se, igualmente, que o aluno é bem aceite pelos pares, que se mostram sempre disponíveis para o ajudar, e que os pais valorizam os progressos do F, agilizando todos os meios e recursos necessários ao seu desenvolvimento, no sentido de melhorar as condições do filho. Sublinha-se que *não obstante e em contrapartida, também se considera necessário referir*

que existe todo um conjunto de fatores que assumem o papel de barreiras, nomeadamente as que dizem respeito às seguintes categorias: Relacionados com os transportes, Relacionados com a segurança social, Som (o irmão gémeo do F apresenta o mesmo diagnóstico, motivo pelo qual os pais solicitaram ajuda e apoio à Segurança Social, principalmente para as deslocações dos filhos. No entanto, as respostas a este nível têm sido inexistentes, o que agrava a situação da família, tornando-a por vezes difícil de gerir). É, ainda referido que o F manifesta algumas dificuldades em estar em ambientes considerados barulhentos e com sons intensos, o que lhe provoca alguma destabilização, pelo que se aconselha que o contacto com esses ambientes seja gradual e preparado com antecipação, respeitando a sua tolerância. Conclui-se que, face a tudo o que foi anteriormente referido e que caracteriza o perfil de funcionalidade do F, considera-se que é evidente a existência de características e limitações de carácter permanente. Embora pais, escola e profissionais de saúde estejam empenhados e atentos na introdução de todos os meios e recursos com vista a minimizar as dificuldades do aluno, considera-se que algumas delas são incontornáveis. Estas dificuldades de carácter permanente comprometem, por isso, as metas e objetivos que o F poderá alcançar, pelo que a equipa é de opinião que a adoção de medidas educativas se afigura como a opção mais assertiva e adequada para garantir a adequação do processo de ensino e de aprendizagem às características do aluno.

5.3.3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem

Ao longo do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e 10º ano do Ensino Secundário, o F usufruiu das seguintes Respostas e Medidas Educativas:

- Apoio Pedagógico Personalizado;
- Adequações Curriculares Individuais;
- Adequações no Processo de Avaliação;
- Tecnologias de Apoio.

No contexto do item Avaliação da Eficácia das Medidas Implementadas, o Relatório de Avaliação Final (que a Escola desenvolveu em analogia ao regulamentar Relatório Circunstanciado), datado do final do ano letivo 2011/2012, em que o F completou o 10º ano de escolaridade, refere: *O F adaptou-se bem a todas as alterações que este ano letivo exigiu: i) Integrou-se de forma satisfatória na nova turma em que atualmente está inserido; ii) Estabeleceu uma relação aceitável com o grupo de pares, mostrando-se capaz de interagir com ele; iii) Construiu também uma relação de empatia com o novo corpo docente. No entanto, considera-se que as Medidas Educativas introduzidas se manifestaram como essenciais. É de salientar a este respeito que o F beneficiou de um horário de trabalho personalizado, que contemplou algumas aulas em contexto de sala de aula e outras em regime individual, para se poder atender às suas características e necessidades específicas.*

Face à avaliação apresentada, o documento conclui pela indicação de alteração das medidas aplicadas: *No próximo ano letivo e de acordo com o Despacho Normativo nº 6/2012, propõe-se que o F passe a usufruir de um Currículo Específico Individual, na vertente prática de Comércio, que contemple uma vertente mais prática e ajustada às suas*

especificidades e objetivos de vida. Mantém-se a indicação de Apoio Pedagógico Personalizado.

No contexto da frequência do 11º ano de escolaridade, usufruindo de um Currículo Específico Individual, na vertente prática de Comércio, com vista a vir a desenvolver uma atividade profissional junto do Pai, O F tem a seguinte carga horária no ano letivo 2012/2013: Área das Letras (90+45m), Área das Ciências (90m), Inglês (90m), Música (90m), Autonomia (90+45m), Aplicações Básicas de Escritório (90+90+45m), Informática Funcional (90+90m), Organização de Empresas (90+90+45m). Relativamente ao Apoio Sócio-Educativo Específico, é indicada a continuidade do acompanhamento de Psicologia.

Sob responsabilidade do Diretor de Turma, do Professor Orientador e do Coordenador do Apoio Educativo, foi elaborado no ano letivo 2012/2013 um Plano Individual de Transição (PIT), plano este a iniciar três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, com a intencionalidade formal de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, devendo “promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”. Neste documento, como motivo para a sua elaboração é referido o diagnóstico de Autismo, e são assinalados *diálogos e reuniões com a família e o aluno* no item sobre as formas de Recolha de Dados sobre a Motivação, Desejos e Capacidades do Aluno, bem como Expetativas do Aluno e da Família. No item Finalidades subjacentes à sua implementação, registam-se competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária, competências necessárias para o exercício de uma atividade ocupacional, competências necessárias para o exercício de uma atividade profissional, estratégias a desenvolver. Enquanto principais objetivos, são assinalados a Autonomia Pessoal e a Socialização. São referidos os critérios e instrumentos de avaliação, constituídos por grelhas de observação e registos de presença, a utilizar no

final do ano letivo, no contexto da avaliação da implementação do Plano Individual de Transição: assiduidade/pontualidade, interesse/empenho, destreza e qualidade na realização, resolução de problemas, apresentação/aparência social, relação interpessoal, nível de realização – compreensão e cumprimento das atividades.

5.3.4. Perceções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do F na Escola

Tabela 4: Análise de Conteúdo – Caso F

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INQUIRIDOS					
		DEE	DT	EE	PSI	TO	
Educação Inclusiva (ei)	Inclusão NEE (ine)	P	P	P	P	P	
	Inclusão PEA (ipa)	P	P	P	P	P	
	Formação dos Profissionais (fp)	A	A	A	A	A	
	Recursos	Humanos (rh)	A	A	A	A	A
		Materiais (rm)	A	A	A	A	A
	Equipa Multidisciplinar (em)	P	P	P	P	P	
Inclusão na Comunidade (is)	P	P	P	P	P		
Inclusão Aluno (i)	Inclusão	Física (if)P	P	P	P	P	P
		Social (iss)	P	P	P	P	P
		Académica (ia)	RC	RC	P	RC	RC
	Participação Pais / Encarregados de Educação (pp)P	P	P	P	P	P	
	Inclusão / Fator de Desenvolvimento (id)	P	P	P	P	P	
Educação Especial (ee)	Relatório Técnico-Pedagógico (rt)	P	P	P	P	P	
	Programa Educativo Individual (pei)	P	P	P	P	P	
	Relatório Circunstanciado (rc)	P	P	P	P	P	
	Plano Individual de Transição (pit)	P	P	P	P	P	
	Medidas Educativas (me)	Ap. Pedag. Personalizado (ap)	P	P	P	P	P
		Adeq. Curríc. Individuais (ai)	P	P	P	P	P
		Adeq. Proc. de Matrícula (am)	P	P	P	P	P
		Adeq. Proc. de Avaliação (apa)	P	P	P	P	P
		Curríc. Específ. Individual (ce)	P	P	P	P	P
		Tecnologias de Apoio (ta)	P	P	P	P	P
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)	P	P	P	P	P	
Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)	P	P	P	P	P		
Educação Especial / Fator de Inclusão (eei)	P	P	P	P	P		
Unidade Ensino Estruturado/ Modelo Teacch (u)	Resposta Educativa Especializada (re)	RC	P	RC	P	P	
	Recursos (r)	Humanos (rh)					
		Materiais (rm)					
Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)							

	Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)					
	UEE / Fator de Inclusão (ui)	RC	P	RC	P	P
Escola (e)	Escola / Inclusão na Comunidade, Sociedade (ei)	P	P	P	P	P
	PEA / Sucesso na Escola (as)	P	P	P	P	P

Os resultados das operações de categorização/subcategorização realizadas no contexto da Análise de Conteúdo elaborada sobre o discurso dos agentes educativos do F, resposta às entrevistas realizadas, apresentam-se formalizados na grelha acima representada, em que as últimas colunas são ocupadas com o modo de contagem (P- Presente; A-Ausente; RC- Resposta Condicionada) relativo a Docente de Educação Especial (DEE), Diretor de Turma (DT), Encarregado de Educação (EE), Psicólogo (PSI), Terapeuta Ocupacional (TO).

Conforme se pode verificar pela análise da Tabela 4, os cinco inquiridos revelam respostas concordantes relativamente às duas primeiras subcategorias incluídas na categoria EDUCAÇÃO INCLUSIVA (ei), respetivamente INCLUSÃO NEE (ine) e INCLUSÃO PEA (ipa). No entanto, estas perceções favoráveis são especificamente associadas à Escola de frequência do F, onde consideram que o modelo inclusivo funciona de uma forma muito positiva, embora afirmem ter conhecimento de que tal não acontece na generalidade das Escolas nacionais. É assim que a Docente de Educação Especial afirma: *Em termos de Inclusão, nós não temos só o F, ele não é o único caso com necessidades educativas especiais, embora, em termos de autismo, é a situação mais grave que temos na Escola. Depois, temos as outras situações mais ligeiras. Mas, em termos de Inclusão, eu acho que a nossa Escola consegue fazer um excelente trabalho com estes alunos. Não só a nível de professores, mas também de auxiliares, há toda uma equipa a trabalhar para que estes alunos se sintam bem aqui, se sintam bem na Escola, que esta seja a sua segunda casa. Temos muitos alunos que vêm de longe, que procuram a nossa*

Escola. O principal obstáculo identificado associa-se às subcategorias RECURSOS HUMANOS (rh) e RECURSOS MATERIAIS (rm), em que é evocado um grande número de situações caracterizadas pela carência e/ou insuficiência verificadas a estes níveis. Igualmente as subcategorias EQUIPA MULTIDISCIPLINAR (em) e INCLUSÃO NA COMUNIDADE (is) reúnem percepções favoráveis no que diz respeito á instituição escolar em causa, embora não generalizadas a todas as Escolas. Os agentes educativos do F referem o caso ilustrativo deste aluno: *O F sempre teve apoio de um Professor da área a cada disciplina. Isto ajudou-o imenso, porque o F, em contexto de sala de aula, é muito complicado...Evidentemente que este apoio permanente não acontece em todas as Escolas, não só porque não é essa a perspetiva, mas também pela falta de recursos humanos.* Igualmente, a Encarregada de Educação, mãe do F, se demonstra convicta dos resultados positivos da opção de matricular o F na sua Escola de frequência, enquanto o seu irmão gémeo, AD (sujeito do estudo de caso a descrever em item seguinte) foi integrado numa Escola com Unidade de Ensino Estruturado desde o início da sua escolaridade. Esclarecendo que estas diferentes opções relativamente ao percurso escolar das duas crianças se relacionaram com as distintas características que as duas crianças apresentavam, a Encarregada de Educação refere: *O F andou sempre na escola regular, nunca teve problema nenhum, e sempre foi acompanhado pela Educação Especial. Até à data, não tenho qualquer razão de queixa. O F está nos cursos profissionais e está a integrar-se lindamente. Nunca tivemos problemas nenhuns com o F.* Inquirida sobre o papel do modelo inclusivo relativamente à referida evolução do F, a EE refere: *Eu acho que esta evolução do meu filho está relacionada um bocadinho com tudo, com a escola, com a própria idade, com a terapia que também tem fora da escola.* Da mesma forma, a Diretora de Turma do F demonstra-se convicta dos benefícios da inclusão das PEA no sistema

regular de ensino: *Toda a favor. Porque eu tenho dois meninos, o F e o L, na mesma turma, e acho que eles estão perfeitamente integrados. Evoluíram imenso.*

As descrições anteriores, relativas à categoria EDUCAÇÃO INCLUSIVA (ei) incluem referências dos inquiridos igualmente categorizadas em INCLUSÃO DO ALUNO (i), principalmente quanto ao enfoque sistemático dos inquiridos no que consideram um caso de sucesso, a inclusão do F na sua escola de frequência. É, assim, afirmada a efetividade e benefícios da INCLUSÃO FÍSICA (if), INCLUSÃO SOCIAL (iss) E INCLUSÃO ACADÊMICA (ia) do F naquela que os inquiridos consideram uma escola inclusiva. Como é referido pela Docente de Educação Especial: *A inclusão do F é, digamos, uma inclusão plena. Ele já consegue socializar mais com os colegas de turma, interage mais com as pessoas que estão ligadas a ele. Almoça todos os dias na cantina, cumprimenta toda a gente, cumprimenta os professores. Também, em termos escolares, o F nunca teve nenhuma retenção. Até ao nono ano, esteve com as medidas de adequações curriculares, adequações no processo de avaliação e também apoio pedagógico personalizado a todas as disciplinas. Foi tendo sempre um professor de apoio em contexto de sala de aula a todas as disciplinas e isso ajudou-o imenso. Foi passando sempre de ano, porque ainda havia a possibilidade de fazer exames a nível de escola para estes alunos. Agora já não há. Mas, portanto, ele foi tendo, em termos legais, possibilidades de atingir os objetivos mínimos dos mínimos. E foi conseguindo, obviamente com todas as limitações que lhe conhecemos. Mas, tendo alguém sempre ao pé dele, nem sempre era eu, um outro professor da disciplina, e era muito mais fácil. A Docente acrescenta que, à medida que avançava em nível de escolaridade, o F foi revelando cada vez mais dificuldades, tanto na escola, como em casa: *Ela não gosta muito de trabalhar, quando chegava ao segundo período, começava a sentir-se muito cansado, porque as exigências começavam a ser**

maiores, então, tínhamos algumas dificuldades. Terminado o nono ano, foi inserido numa turma do Curso Profissional de Comércio. Porque o que os Pais desejam é que ele fique a trabalhar na empresa da família, uma empresa de produtos de limpeza e detergentes. No fundo, é para ficar a trabalhar no escritório. Logo, o objetivo dos pais não era que o F ficasse com o 12º ano, mas, sim, que ficasse preparado para ingressar na empresa do pai.

A Docente refere que o aluno sentiu muitas dificuldades em acompanhar o 10º ano, mesmo com todas as adequações possíveis nos Cursos de Educação e Formação, pelo que, por proposta do Conselho de Turma e com o acordo dos Pais, foi decidido alterar as medidas educativas implementadas, substituindo-as por um Currículo Específico Individual (CEI): Não estava a conseguir acompanhar, mesmo com as adequações que os professores faziam e mesmo com o apoio que tinha. O nível de exigência era maior e havia termos muito técnicos que ele não dominava, não conseguia, porque havia muito apelo à compreensão e à aplicação. Assim, a equipa multidisciplinar decidiu que o F passasse a usufruir de um Currículo Específico Individual, o que agora é possível também nos cursos profissionais, saiu recentemente legislação nesse sentido, já que aumentou a escolaridade obrigatória. Inquirida sobre o plano curricular atual do F, a Docente esclarece: Aquilo que estamos a fazer com o aluno é que ele tem disciplinas técnicas da turma, em que vai à aula da turma, mas com uma planificação diferente. Portanto, não tem de atingir aquilo que é proposto para o resto da turma. Por exemplo, ele tem Autonomia comigo, tem Português com uma professora, tem Matemática para a Vida, disciplinas adaptadas para preparar o aluno para a vida ativa. É muito diferente do currículo normal. É um currículo que é próprio para aquele aluno. O F não tem a mesma carga horária nem as mesmas disciplinas que os outros alunos têm. Depois, tem também um PIT (Plano Individual de Transição), inclusivamente, em contexto de PIT, está em estágio profissional na empresa

do pai, tem um mês de estágio. Tem também um PEI (Programa Educativo Individual), como todos os alunos NEE têm. Mas, enquanto que um aluno regular fica com um diploma de 12º ano, o F ficará com um certificado de frequência escolar de 10º, 11º e 12º anos.

Relativamente à subcategoria PARTICIPAÇÃO PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (pp), esta colaboração é afirmada, de forma permanente e sistemática.

Quanto a INCLUSÃO/FATOR DE DESENVOLVIMENTO (id), a Docente de Educação Especial refere que o principal objetivo da Escola reside no sucesso educativo do aluno: *O sucesso educativo em primeiro lugar. Claro que não queremos que estes alunos fiquem retidos, queremos que eles avancem e acompanhem, sempre que possível, o grupo turma. Que eles estejam bem integrados no contexto da turma e no contexto da comunidade escolar. Mas também é muito importante a questão social. E o F, em termos sociais, está muito bem. Apesar de ter mudado de turma, no 10º ano, adaptou-se muito bem e os novos colegas também são impecáveis com ele. Também é bom o facto de ele conhecer muito bem o espaço escolar, as salas são as mesmas, alguns professores também se mantêm, ele conhece toda a gente aqui na Escola. Cumprimenta toda a gente, é muito meigo, é um miúdo de quem todos nós gostamos.* Foram, também já referidas as opiniões e perceções favoráveis da Encarregada de Educação do F, relativamente à sua inclusão escolar e benefícios da mesma quanto à evolução e desenvolvimento global do aluno.

A categoria EDUCAÇÃO ESPECIAL (ee) reúne informações que confirmam a presença de todos os documentos incluídos no processo individual do aluno, relativos às subcategorias RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO (rt), PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (pei), RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO (rc) e PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (pit). Quanto à subcategoria MEDIDAS EDUCATIVAS (me), foi já referido que o F beneficiou, até ao 10º ano, de APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO (ap),

ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS (ai), ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (apa) e TECNOLOGIAS DE APOIO (ta), tendo passado, após esse nível de ensino, a usufruir de CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (ce).

A articulação entre os membros da equipa multidisciplinar - que, no caso da escola do F, conta também com uma Psicóloga e uma Terapeuta Ocupacional, recursos não disponíveis em todas as Escolas -, foi afirmada pelos inquiridos ao longo das entrevistas, que respondem de forma afirmativa às questões formuladas em COLABORAÇÃO DOCENTES E TÉCNICOS (cdt); é assim que a Psicóloga refere: *Tudo o que tenha a ver com o contexto de sala de aula e com a aprendizagem, é a Diretora de Turma quem tem mais conhecimento de causa, porque é ela que está no ativo no dia a dia; depois, outras questões relacionadas com a psicomotricidade, está a Terapeuta Ocupacional; outras questões, mais relacionadas com outros contextos, estou eu, estou a trabalhar com o F todas as competências que eu acho importantíssimas para ele adquirir em termos de cidadão que ele será inevitavelmente no futuro.*

Também relativamente à subcategoria PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (cp), é afirmada a sua articulação permanente com a Escola, Docentes e Técnicos, assim como o seu empenhamento quanto aos dois filhos gémeos receberem permanentemente apoio médico e terapêutico a nível privado e extraescolar. A este respeito, a Psicóloga afirma a sensibilidade da equipa a todos os contextos familiares e refere: *Estes pais têm expectativas demasiado altas em relação ao F, que não se coadunam com o que efetivamente vai acontecer. Eles acham que o F vai atingir um nível de autonomia total, não só para se desenvolver com cidadão a todos os níveis, mas também para dar a retaguarda, no futuro, ao irmão gémeo, um quadro autista mais complexo do que o do F. E, portanto, daquilo que eu conheço do F, não querendo de maneira nenhuma ter uma*

perspetiva pessimista mas, sim, realista, não me parece muito que isto seja viável. Já fizemos algumas tentativas de relativizar estas expectativas dos Pais, mas não é fácil, e isso também nos dificulta um bocadinho tudo aquilo que se possa fazer. E este é um contexto particularmente difícil, porque são dois filhos com problemas. E estas expectativas de, mais tarde, o F funcionar como a retaguarda necessária ao AD, não me parece...Eu acho que o F vai, ele também, precisar de alguma retaguarda, acho que nunca irá alcançar um total nível de autonomia, quanto mais ser a retaguarda do irmão...

Relativamente à categoria UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO/MODELO TEACCH (u), os inquiridos foram unicamente questionados no contexto das subcategorias UEE/RESPOSTA EDUCATIVA ESPECIALIZADA (re) e UEE/FATOR DE INCLUSÃO (ui), já que a Escola de frequência do F não dispõe deste recurso. A este respeito, a Docente de Educação Especial refere: *Eu acho que os nossos alunos estão aqui muito bem, portanto, eu não sinto, aqui na nossa Escola, a necessidade de criar uma unidade especializada para o autismo, ou para a multideficiência, ou para a surdez, não sinto essa necessidade. Eu penso que nós conseguimos dar resposta a todos os nossos alunos, com as diversas problemáticas que eles têm. Temos uma equipa multidisciplinar a trabalhar, neste momento até temos Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Psicologia. Fizemos um protocolo com a ATIP. Em muitos casos, os Pais até preferem pôr cá os filhos do que numa Escola com Unidade. Como sabe, o irmão gémeo do F está numa Escola com Unidade, e os pais não estão nada satisfeitos, e já ponderaram transferir o AD para aqui.*

Finalmente, quanto às subcategorias ESCOLA/INCLUSÃO NA COMUNIDADE,SOCIEDADE (ei) e PEA/SUCESSO NA ESCOLA (as), incluídas na categoria ESCOLA (e), evocam-se as reservas expressas pelos Docentes e Técnicos relativamente à possibilidade de o F vir a atingir, no futuro, o nível de autonomia esperado

pelos Pais, apesar do trabalho da Escola nesse sentido. A Docente de Educação Especial afirma, entretanto, que a Escola oferece muitas condições para que estes alunos possam vir a ter sucesso: *Agora, a nossa preocupação é a inserção dos nossos alunos NEE no mercado de trabalho. Essa é a nossa preocupação e também a da Câmara Municipal. O conselho X está a criar uma rede Cidade X Inclusiva, em que todos os Docentes de Educação Especial do conselho estão a trabalhar em equipa. Estamos a começar, esta é uma das preocupações atuais de todos os Técnicos, vamos ver no que dá este projeto. Começamos por partilhar experiências, e tem sido muito bom trabalhar em equipa, é muito positivo. Esta é uma iniciativa da Câmara.* Inquirida sobre os alunos que fazem parte do projeto, a Docente esclarece que o público-alvo é constituído por todos os alunos com NEE e com Dificuldades de Aprendizagem: *Neste momento, a Câmara está a fazer o levantamento dos alunos que vão entrar no projeto. Não só a nível de NEE, mas também do que antigamente chamávamos o 50/2005, que agora deixou de existir e se referia aos planos de recuperação dos alunos que tinham algumas dificuldades de aprendizagem. O 50/2005 foi, muito recentemente, substituído pelo Despacho Normativo 24^a/2012, segundo o qual deve ser aplicado um plano de acompanhamento pedagógico aos alunos que tenham dificuldades no seu processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, que tenham uma negativa ou mais.* A Docente acrescenta que é já a partir do 5^o ano de escolaridade que se começa a pensar na integração destes alunos no mercado de trabalho: *Aqui, nesta Escola, isso acontece. Na maioria das outras, não. Nós, em termos de recursos humanos, somos muito diferentes. Nós temos uma série de componentes não letivas, temos os nossos serviços escolares, onde eu coloco os nossos alunos com NEE. Neste momento, temos alunos a praticar nos nossos serviços, na Papelaria, no Bar, por exemplo. Isso não acontece em todas as outras Escolas. Porque nós temos de encaminhar os alunos o mais*

precocemente possível para a vertente profissional. Eu tenho mais alunos no Ensino Profissional, ou seja, nos Cursos de Educação e Formação (CEF) do que no 2º e 3º Ciclos.

Relativamente ao sucesso do F na Escola, a Docente evoca as grandes dificuldades reveladas pelo aluno, que atualmente beneficia de um Currículo Específico Individual, tendo usufruído até agora das restantes Medidas Educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008, nomeadamente o acompanhamento permanente de um Professor em todas as aulas de todas as disciplinas, mas demonstra-se satisfeita com a sua frequência do Curso Profissional de Comércio, opção positiva relativamente à futura inserção do aluno no mercado do trabalho e integração na comunidade.

5.4. O Caso AD

5.4.1. História Compreensiva do AD

Da história desenvolvimental/clínica do AD, conforme relatório clínico do Hospital Pediátrico de Coimbra, refere-se que aos três anos de idade a criança apresentava comportamentos autistas, preenchendo os critérios clínicos para este diagnóstico tanto na escala CARS como na DSM-IV, não tendo sido detetadas alterações ao exame objetivo, nomeadamente défices neurológicos ou sensoriais. O AD não utiliza e nunca utilizou linguagem funcional

Atualmente a frequentar o 9º ano de escolaridade numa escola de ensino regular, onde se encontra integrado em Unidade de Ensino Estruturado desde o ano letivo 2004/2005, o AD vive com os pais e o irmão gémeo, F, igualmente diagnosticado com Perturbações do Espectro do Autismo, sujeito do estudo de caso desenvolvido no item anterior.

Relativamente à sua história escolar, refere-se que o AD começou a frequentar o Jardim de Infância com um ano e meio de idade, tendo beneficiado de apoio da Educação Especial entre 2000 e 2003.

Desde o ano letivo 2004/2005, aquando do ingresso no 1º Ciclo, passou a frequentar uma nova Escola, pertencente a um Agrupamento de Escolas em que se mantém até à data, sempre integrado em contexto de UEE.

No 2º ano de escolaridade, fazia apenas integração ao nível social (30m diários), apresentando-se como uma criança com limitações graves de comunicação e interação social, necessitando de usufruir de um ensino muito estruturado e com atividades adaptadas ao seu nível de funcionalidade.

Acompanhou a turma para o 3º ano com o mesmo tempo de integração. No final do primeiro período, o AD apresentou uma evolução muito significativa, para além das expectativas dos agentes educativos que o acompanhavam, começando a escrever com suporte na tabela de comunicação, demonstrando total correção frásica, ortográfica e de vocabulário. Embora muito seletivo relativamente aos seus parceiros comunicativos – apenas comunicava com a Docente de Educação Especial, a Auxiliar Educativa da UEE e a Professora Titular da turma -, e necessitando sempre de contacto físico para estabelecer qualquer tipo de comunicação, o AD começou a desenvolver todas as competências académicas do currículo do 3º ano. O tempo de integração foi alargado e, no final do ano, teve um bom aproveitamento académico, embora as suas dificuldades nas competências sociais, autonomia e comunicação funcional se mantivessem.

Transitou para o 4º ano, com a sua turma mas com outra professora, sendo que o AD nunca comunicou com esta nova docente. Foi estipulado um tempo de integração na sala de aula de três horas diárias, sempre que possível acompanhado por uma Auxiliar de Ação Educativa. No final do ano, a equipa multidisciplinar que o acompanhava foi de opinião que o AD ficasse retido no 4º ano, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento da autonomia, das competências sociais e o apoio de retaguarda da UEE, no sentido de o aluno permanecer mais um ano num ambiente que lhe era familiar. Esta decisão foi partilhada pelo Encarregado de Educação.

No ano letivo 2007/2008 acompanhou uma turma de 4º ano e usufruiu de apoio individual diário com uma Docente de Educação Especial na UEE e, também, de apoio de Psicologia e Terapia da Fala. O AD era acompanhado por uma Auxiliar de Ação Educativa durante parte do tempo de integração diária na turma, para que fosse capaz de realizar as tarefas propostas ao grupo. Acompanhou o programa de 4º ano com sucesso, embora só o

demonstrasse com a ajuda da Docente de Educação Especial e da Auxiliar de Ação Educativa, que selecionou enquanto únicos parceiros comunicativos.

Transitou para o 5º ano de escolaridade, no contexto de um novo estabelecimento de ensino do mesmo agrupamento de escolas, continuando a frequentar a Unidade de Ensino Estruturado. Revelou uma boa adaptação à nova escola, continuando a necessitar de um apoio intensivo da Docente de Educação Especial, que o acompanhou nesta transição. A sua autonomia continuou a revelar-se pouco satisfatória ao nível do desempenho académico, principalmente no sentido da necessidade constante do apoio físico do adulto selecionado (mão nas costas) para ser capaz de comunicar, escrever, e assim colaborar nas aulas, juntamente com os pares. No entanto, demonstrava sentir-se bem no contexto da sala de aula, onde se esforçava por adequar o seu comportamento, adquirindo facilmente todos os conteúdos curriculares transmitidos. As suas áreas fracas relacionavam-se com as disciplinas de Expressões (Educação Visual Tecnológica, Educação Física, Educação Musical), realizava os testes escritos sem adequações de conteúdo e/ou forma, mas necessitava de adequações nas atividades práticas ao nível da motricidade fina e global, e/ou de acompanhamento ou batimento de ritmos. Em todas as restantes disciplinas, fez os testes propostos à turma, necessitando, por vezes, de mais tempo para a sua realização.

Foi nomeado o melhor aluno da turma, pelo que recebeu um prémio de mérito, no final do ano letivo.

Em 2009/2010, o AD acompanhou a turma para o 6º ano. Durante o ano letivo, o aluno apresentou períodos de grande instabilidade emocional, aumento de estereotípias e comportamentos desajustados, nomeadamente urinar na sala de aula. O seu rendimento escolar diminuiu, passou a demonstrar cada vez menos vontade de colaborar e pouca

motivação geral. Estas alterações revelaram-se coincidentes com a significativa redução do apoio individual e acompanhamento pela Docente de Educação Especial na sala de aula.

No ano letivo 2010/2011, devido à mudança de ciclo provocada pela transição para o 7º ano de escolaridade, o AD não continuou na mesma turma, os seus comportamentos desajustados acentuaram-se, o rendimento escolar diminuiu significativamente. Estas alterações foram atribuídas ao facto de o AD necessitar do acompanhamento permanente de um adulto na sala de aula, o que continuou a verificar-se cada vez menos, em função da redução dos recursos humanos disponíveis para tal. O comportamento do aluno, como resposta à alteração do apoio e acompanhamento em sala de aula, foi de forte desmotivação e de apatia perante as atividades escolares. Passou a nunca tomar a iniciativa para a realização de qualquer tarefa escolar, só trabalhando com ajuda e suporte físico de um adulto, neste caso, o apoio (cada vez mais reduzido) da Docente de Educação Especial ou de uma Auxiliar de Ação Educativa. Começou a exigir total atenção do adulto que o acompanhava, sendo que, mesmo com a ajuda física, se o olhar do adulto não estivesse direcionado para a sua tarefa, o AD não fazia nada ou, por vezes, começava a escrever em círculos sucessivos. Dificilmente retirava o material da sua mochila e o preparava para trabalhar, somente se insistentemente solicitado e constantemente reforçado. Neste contexto, é referido no Programa Educativo Individual do AD: *Perspetivando os anos seguintes e tendo em conta as necessidades para que o aluno possa ter uma vida o mais adequada possível, desenvolvendo as suas funções psicossociais globais, propõem-se a alteração das Medidas Educativas, passando o aluno a usufruir de um Currículo Específico Individual. Refira-se que os Professores do Conselho de Turma eram de opinião que o aluno frequentasse um CEF (Curso de Ensino e Formação, correntemente designado de Curso Profissional), mas esta opção foi abandonada por não obter*

concordância do Encarregado de Educação, visto que o aluno teria de mudar de estabelecimento de ensino. O documento refere ainda: É de todo benéfico que o AD mantenha o apoio de Terapia da Fala, Psicologia e Terapia Ocupacional, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da autonomia e das competências sociais. A intervenção educativa deverá incidir em atividades de cariz prático, envolvendo o aluno na comunidade educativa e implementando um PIT (Plano Individual de Transição). Não deverão ser desvalorizadas as competências académicas do aluno, pelo que deverá ser integrado na turma nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Área de Projeto, sendo sempre acompanhado por um adulto em sala de aula.

Relativamente ao ano letivo 2011/2012, em que o AD continuou na mesma turma de referência, frequentando apenas algumas disciplinas, é somente referido: *Foram feitos todos os possíveis para que o aluno iniciasse um PIT e ocupasse o seu tempo escolar com o máximo de atividades de cariz funcional, visando a sua autonomia e comportamento social mais adequado.*

No ano letivo em curso, 2012/2013, o AD permaneceu na mesma turma de referência, e é registado no seu Programa Educativo Individual: *Optou-se por que o AD frequente as disciplinas para as quais está mais predisposto e pelas quais denota mais interesse. O principal objetivo continua a ser o desenvolvimento das áreas de autonomia e socialização.*

5.4.2. Perfil de Funcionalidade do AD

A análise das fontes documentais selecionadas na metodologia desta investigação permitiram verificar a completa ausência de registo de informação relativamente a **Atividade e Participação, Funções e Estruturas do Corpo, Fatores Ambientais,**

omissão a colmatar com base na análise das entrevistas realizadas aos agentes educativos do AD, a desenvolver em item posterior.

5.4.3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem

As Medidas Educativas aplicadas no ano letivo 2011/2012 foram as seguintes: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no Processo de Matrícula, Adequações no Processo de Avaliação, Currículo Específico Individual, Tecnologias de Apoio.

De acordo com o Relatório Circunstanciado, elaborado no final do mesmo ano letivo, *as medidas aplicadas foram ao encontro do perfil de funcionalidade do aluno* (item sem informação no Programa Educativo Individual do aluno), *embora a evolução tenha sido pouco significativa*. Enquanto justificação da necessidade de o AD continuar a beneficiar de Medidas Educativas, o documento refere que *se considera que as medidas propostas são as adequadas, dando preferência a atividades de cariz funcional*. É, ainda, referido que *o aluno deve ser acompanhado por um professor de apoio das disciplinas em que acompanha a turma*. Referido também que *o aluno deve beneficiar de redução de turma, ao abrigo do Despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho*.

Assim, as Medidas Educativas implementadas no corrente ano letivo são:

- Apoio Pedagógico Personalizado, sendo registado que *o aluno necessita de apoio pedagógico personalizado, dado pelo professor do ensino regular, no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades e no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem*. Dado o seu perfil de funcionalidade, *existem áreas em défice (cognição, autonomia, comportamento sócio-emocional e comunicação) que necessitam de ser*

trabalhadas para desenvolver competências específicas, orientadas por um docente de educação especial.

- Adequações no Processo de Matrícula, em que consta a referência a Escola fora da área de residência e Escola com Unidade de Ensino Estruturado.
- Adequações no Processo de Avaliação: *A avaliação será contínua e terá caráter qualitativo, com base nos registos descritivos (formais e informais), cujo enfoque incide nos domínios e competências estabelecidas no Currículo Específico Individual.*
- Currículo Específico Individual: no contexto do CEI, são definidas competências gerais, competências específicas e estratégias a adotar para cada uma das seguintes áreas: Comunicação, Autonomia, Sócio-Emocional, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Educação para a Cidadania.
- Tecnologias de Apoio, em que se encontram registados os Meios de comunicação alternativa, o Computador e o iPad.

No item Outras informações do PEI, é referido que *o AD acompanha a turma nas disciplinas de Espanhol, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física. As competências a desenvolver incidem na autonomia, socialização, cognição e comunicação, sendo transversais a todas as disciplinas. A turma do AD deverá ter redução do número de alunos. O aluno beneficia de apoio em Terapia Ocupacional nas sessões de hidroterapia e equitação terapêutica e em Psicologia. De acordo com a vontade dos pais, o aluno à terça feira irá cumprir o horário letivo da manhã (8.25-14.20) e à quarta sairá às 16.05, sendo da responsabilidade dos mesmos a ocupação desses momentos da tarde.*

De referir, no contexto da análise documental ao processo educativo do AD, que não foi iniciada, à data, a elaboração do Plano Individual de Transição (PIT), a iniciar três

anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, com a intencionalidade formal de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, já que, de acordo com o Docente de Educação Especial, *o Encarregado de Educação ainda não decidiu o que quer para o futuro do filho; já se tentou fazer um PIT num Horto de Flores, mas não se tornou possível.*

5.4.4. Perceções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do AD na Escola

Tabela 5: Análise de Conteúdo – Caso AD

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		INQUIRIDOS					
			DEE	DT	EE	PSI	TO	
Educação Inclusiva (ei)	Inclusão NEE (ine)		RC	RC	RC		RC	
	Inclusão PEA (ipa)		RC	RC	RC		RC	
	Formação dos Profissionais (fp)		A	A	A		A	
	Recursos	Humanos (rh)	A	A	A		A	
		Materiais (rm)	A	A	A		A	
	Equipa Multidisciplinar (em)		P	P	P		P	
Inclusão na Comunidade (is)		RC	RC	RC		RC		
Inclusão Aluno (i)	Inclusão	Física (if)	P	P	P		P	
		Social (iss)	RC	A	RC		RC	
		Académica (ia)	RC	A	RC		RC	
	Participação Pais / Encarregados de Educação (pp)		P	P	P		P	
	Inclusão / Fator de Desenvolvimento (id)		P/A	A	RC/A		RC	
Educação Especial (ee)	Relatório Técnico-Pedagógico (rt)		A	A	A		A	
	Programa Educativo Individual (pei)		P	P	P		P	
	Relatório Circunstanciado (rc)		P	P	P		P	
	Plano Individual de Transição (pit)		A	A	A		A	
	Medidas Educativas (me)	Ap. Pedag. Personalizado (ap)		P	P	P		P
		Adeq. Curric. Individuais (ai)		P	P	P		P
		Adeq. Proc. de Matrícula (am)		P	P	P		P
		Adeq. Proc. de Avaliação (apa)		P	P	P		P
		Curríc. Específ. Individual (ce)		P	P	P		P
		Tecnologias de Apoio (ta)		P	P	P		P
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)		P	P	P		P	
Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)		P	P	P		P		
Educação Especial / Fator de Inclusão (eei)		RC	RC	RC		RC		
Unidade Ensino Estruturado/ Modelo Teacch	Resposta Educativa Especializada (re)		P	RC	A		P	
	Recursos	Humanos (rh)	RC	RC	A		RC	

(u)	(r)	Materiais (rm)	RC	RC	A		RC
	Colaboração Docentes e Técnicos (cdt)		P	P	RC		P
	Colaboração Pais / Encarregados de Educação (cp)		RC	P	RC		P
	UEE / Fator de Inclusão (ui)		P	P	A		P
Escola (e)	Escola / Inclusão na Comunidade, Sociedade (ei)		RC	RC	A		RC
	PEA / Sucesso na Escola (as)		RC	RC	A		RC

Os resultados das operações de categorização/subcategorização realizadas no contexto da Análise de Conteúdo elaborada sobre o discurso dos agentes educativos do AD, resposta às entrevistas realizadas, apresentam-se formalizados na grelha acima representada, em que as últimas colunas são ocupadas com o modo de contagem (P- Presente; A-Ausente; RC- Resposta Condicionada) relativo a Docente de Educação Especial (DEE), Diretor de Turma (DT), Terapeuta Ocupacional (TO) e Encarregado de Educação (EE).

Relativamente à categoria EDUCAÇÃO INCLUSIVA (ei), subcategorias INCLUSÃO NEE (ine) e INCLUSÃO PEA (ipa), o discurso dos inquiridos é, em todos os casos, cotado em RC (resposta condicionada). Significativamente associado a este tipo de respostas parece salientar-se o claro processo negativo a que obedeceu o ciclo de desenvolvimento do AD, desde a primeira fase de entrevistas aos seus agentes educativos, no decorrer de 2008/2009, e o segundo momento de atualização destas entrevistas, em 2012/2013, junto de nova Docente de Educação Especial e de nova Diretora de Turma em funções. O reconhecimento de todos os agentes educativos do AD inquiridos sobre o que é designado como *uma grande regressão, um processo claramente involutivo* deste aluno, atualmente a frequentar o 9º ano de escolaridade no contexto de um Currículo Específico Individual (CEI), aos dezasseis anos de idade, parece permear as perceções reveladas quanto às questões colocadas relativamente à inclusão das NEE, nomeadamente das PEA, no sistema regular de ensino. É assim que a Diretora de Turma I (assim designada por contraposição a

DT II, refletindo as duas fases de realização das entrevistas) refere: *Bem, há várias situações a considerar, porque os alunos que sofrem desse problema não são todos iguais, não têm as mesmas capacidades, há alunos que têm mais facilidade de integração, outros menos. Se formos falar em concreto dos três meninos que eu acompanho, dois são meninos de integração muito difícil, não sei até que vantagens têm, muitas vezes, em estarem na sala de aula. Na escola, é uma situação, na sala de aula é completamente diferente. Estes dois meninos, na sala têm comportamentos muito desajustados que põem muitas vezes em causa o processo de ensino. Agora, é bom que eles vão à sala, mas se forem, têm de ir acompanhados, e acompanhados por alguém que de algum modo os possa encaminhar nas atividades.* Igualmente, a Diretora de Turma II demonstra as suas reservas relativamente à educação inclusiva, referindo que *estes alunos requerem uma grande atenção por parte dos Professores e um conhecimento das suas limitações associadas às suas problemáticas. Considero importante que estes alunos sejam incluídos, no entanto, requerem um apoio muito especial e próximo por parte dos Docentes e dos Funcionários.* Também a Encarregada de Educação do AD lamenta os resultados cada vez mais negativos no que se refere à inclusão do filho na Escola e UEE frequentadas desde o início do 2º Ciclo, que compara com uma avaliação positiva no que diz respeito ao irmão gémeo, F, sujeito do anterior estudo de caso descrito. É assim que, reportando-se à situação anterior a 2008/2009, época em que o processo involutivo do AD se começou a revelar progressivamente, a Encarregada de Educação refere: *Até ao ano passado, o AD esteve no paraíso, este ano está no inferno a arder. Quer dizer, foi uma mudança radical. Porque o ano passado havia três meninos autistas na Unidade, agora são sete. São muitas crianças para dois Professores.* Sublinha-se que a esta crescente falta de RECURSOS HUMANOS (subcategoria rh), assinalada na Escola e UEE em questão, é acrescentada, por todos os

agentes educativos do AD, a situação muito específica de este aluno ter criado uma relação de grande dependência funcional da Docente de Educação Especial que o acompanhou ao longo de vários anos, e que, por motivos pessoais e profissionais, passou a ter muito menor disponibilidade para esse acompanhamento, em contexto de sala de aula e de UEE. É assim que o Diretor de Turma I do AD explica tal situação: *Porque o AD tem um problema, uma situação difícil de gerir pelo seguinte: o AD tem uma dependência funcional pela pessoa que o acompanha, que é a Professora M. Foi uma estratégia que, com certeza, encontraram em anos anteriores e que resultou, ou seja, a Professora M. foi acompanhando o AD, o AD viu nela a pessoa que o poderia ajudar, e criou uma dependência não só de amizade mas também funcional. Ou seja, na escola, com a Professora M., o AD colabora, trabalha, realiza trabalho e atividades, produz. Sem a Professora M., não se aproxima sequer dessa realidade.* Como foi já referido em itens anteriores, esta situação de dependência funcional pela Docente não foi resolvida sob qualquer forma (até que a Docente foi completamente afastada do processo educativo do aluno) e o AD foi deixando progressivamente de participar, colaborar ou comunicar em contexto de tarefas escolares ou outras. O discurso do Diretor de Turma I, em 2008/2009, ilustra este processo: *Enquanto os miúdos estão com trabalho autónomo, isso permite-me estar mais próximo do AD. Mas mesmo assim, eu estou com ele, estou-lhe a fazer os registos no caderno, estou a fazer as fichas de trabalho com ele, mas não sei... porque quando a Professora M. está, ele interage, porque ele escreve com a Professora M., não só escreve na tabela como escreve com a mão, com a caneta ele também escreve. Agora, sem ela isso já não acontece. Ou seja, por isso é que eu digo, poderá ter sido uma boa estratégia, porque até ao momento resolveu o problema, foi uma estratégia que resultou, o ano passado o AD foi o melhor aluno da turma, teve as melhores notas da turma, mas este*

ano a situação está muito difícil, não é que ele não vá tendo resultados satisfatórios nos testes, mas na sala de aula, não estando acompanhado, perturba a aula, faz os ruídos que normalmente faz e que são característicos, agora mais continuados, e para interagir com ele é muito mais complicado porque ele conosco não interage da mesma forma como se estiver acompanhado com a Professora M., que neste momento é a pessoa com quem ele estabeleceu aquela relação, é mais do que um apoio especializado... Vou dar um exemplo: nós temos, nas aulas de Português, assessoria, estamos dois professores, normalmente um pode estar com o AD, embora não seja essa a função da assessoria, mas podemos ir por aí... Mas não resulta, porquê? Porque a relação que o professor que está a fazer a assessoria tem com o AD não é a mesma que a Professora M. tem com ele e então o AD não interage. Ou seja, ele precisa de um apoio funcional, e neste momento precisa, entre aspas, da muleta chamada Professora M. Para estar completamente integrado. Por isso, neste momento o AD é um jovem que está integrado na turma, um aluno que está integrado na turma, consegue estar mais ou menos atento, concentrado, mas produz muito ruído. Se estiver sozinho. Se estiver acompanhado, é um aluno que se integra completamente, completamente. E o ano passado, com a Professora M., esta situação era evidente. Quando a Professora M. vem para a sala, eu questiono, coloco questões, ele levanta o braço, porque a Professora incentiva-o a isso, e ele faz isso, e está sempre dentro da aula. Eu agora nunca sei quando ele está na aula ou quando não está, porque ele não interage, ele está fechado no seu mundo, está fechado em si. Quatro anos mais tarde, a Diretora de Turma II explica da seguinte forma este processo: Só conheci o AD no 7º ano e ele está no 9º. Já veio sinalizado desde o 1º ciclo, teve acompanhamento por parte da Professora M, ele era muito ligado a ela e ela conseguia que ele trabalhasse, comunicasse através da tabela. O atual DEE, o Professor J, continua a fazer um excelente

trabalho com este aluno, no entanto o AD resiste e recusa-se a trabalhar mesmo na sala de aula, na Unidade ou em casa. Este ano, o AD simplesmente diz que não quer trabalhar, talvez também devido à idade. Quando houve a separação da Professora M, ele ainda fazia alguma coisa, agora recusa-se mesmo a fazer o que quer que seja.

Estas referências, incluídas no discurso dos inquiridos relativamente à categoria EDUCAÇÃO INCLUSIVA (ei), demonstram-se coincidentes com as perceções reveladas no contexto da categoria INCLUSÃO DO ALUNO (i), a que os agentes educativos acrescentam que o referido processo involutivo do AD inclui, atualmente, comportamentos regressivos como urinar, defecar e masturbação explícita em público, neste adolescente eleito já como melhor aluno da turma no 5º ano de escolaridade, tendo recebido o Prémio de Mérito no mesmo ano letivo, 2008/2009. Desta forma, as respostas dos inquiridos no contexto das subcategorias INCLUSÃO SOCIAL (iss) e INCLUSÃO ACADÉMICA (ia) são submetidas ao modo de contagem RC (resposta condicionada). Como ilustração desta fase involutiva do AD, com desenvolvimento progressivo a partir de 2008/2009 – associada pelos inquiridos ao cada vez menor apoio do parceiro comunicativo selecionado pelo AD, a Professora M- apresentam-se os seguintes textos da autoria do aluno quando contava com 10 anos de idade:

O que eu penso sobre o autismo

Eu penso que o autismo é uma doença que não deixa as pessoas serem felizes porque não sabem entender os outros.

Eu tenho autismo e por isso não sou feliz com toda a gente porque não os entendo. Gostava de conseguir entender toda a gente.

Eu acho que as pessoas me podem ajudar se me explicarem tudo muito bem e não me obrigarem a fazer o que não sei.

O que mais gosto de fazer é trabalhar com os livros e aprender coisas novas, o que mais gostava de aprender era saber falar.

11-01-2006

3) MEU DIA DE ANOS

Eu faço anos no dia 6 de Janeiro.

No dia dos meus anos eu gosto de estar com a minha mãe porque ela é muito minha amiga e gosta de mim.

Também quero estar com a minha mãe e o meu pai e meus irmãos porque eles são a minha família.

Quero ter prendas e brinquedos e falar com a boca porque eu assim não sou entendido por toda a gente e quero dizer o que penso sobre as coisas.

Vou tentar falar. Amanhã tenho que trabalhar muito nos livros.

6 de Janeiro de 2006

O que eu sou capaz

Eu sou o Adriano e tenho dez anos. Eu já sei ler e escrever e não quero que digam que só tenho dois ou três anos como está no vosso relatório.

Foi a Maria que me ensinou a fazer tudo e também a minha mãe. Sou capaz de interpretar textos, fazer contas de multiplicar, somar e subtrair com transporte. Também consigo ser amigo da Maria e da minha mãe, do meu pai e do Francisco.

Eu não sei falar mas escrevo no computador e na tabela de comunicação. Comecei a fazer isto porque quero ser compreendido e ajudado para poder ser mais feliz.

Por favor, não voltem a escrever essas coisas que são mentira, eu tenho autismo mas sei tanto ou mais que os meninos da minha sala do regular.

Adriano

27-01-06

Relativamente à subcategoria EQUIPA MULTIDISCIPLINAR (em), a Diretora de Turma II do AD caracteriza a situação atual em que o aluno se encontra: *Nós, os Professores de Educação Especial, os Técnicos e os Pais, elaboramos o PEI, no qual consta um conjunto de competências gerais e específicas que o aluno deve atingir, e é a partir daí que os professores elaboram material, que por vezes é facultado ao Professor de educação especial, que faz chegar ao aluno para ir trabalhando nalgumas horas em que se encontra na unidade e em casa. E depois na aula. Mas o AD, face a toda esta disponibilidade de recursos, nem sempre realiza a tarefa que lhe é solicitada, recusa-se quase a 100%, dependendo dos temas. Quando se trata de imagens, ele olha e memoriza, mas se houver uma situação de problema em que ele tenha de fazer recolha de dados e articulação de conceitos, o AD já não quer fazer. Só responde a questões diretas e simples, através da tabela. Isto porque ele demonstra falta de interesse e empenho em todas as atividades que lhe são propostas. E, segundo o que sei da mãe, ele também se recusa em casa. Ele já era uma criança autónoma em termos de higiene, comer, vestir, e ultimamente perdeu essa autonomia e recusa-se também a quase tudo o que a mãe lhe pede para fazer, uma vez que o objetivo da mãe é que ele se torne adulto autónomo e independente.*

Em função do referido, o discurso dos inquiridos relativamente à subcategoria INCLUSÃO/FATOR DE DESENVOLVIMENTO (id) revela perceções maioritariamente cotadas em A (ausente), designadamente as que se reportam à segunda fase de realização das entrevistas.

Relativamente à subcategoria PARTICIPAÇÃO PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (pp), o envolvimento parental com a Escola é afirmado por todos os inquiridos, que confirmam este interesse e empenhamento, nomeadamente, também, no

que se relaciona com o acompanhamento terapêutico dos filhos gêmeos, a nível extraescolar.

A categoria EDUCAÇÃO ESPECIAL (ee) reúne informações já referidas, segundo as quais o processo educativo do AD inclui o PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (subcategoria pei) e o RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO (rc), dele não constando o RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO (rt) nem o PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (pit). As MEDIDAS EDUCATIVAS (me) de que o aluno beneficiou durante a maior parte do seu percurso escolar foram APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO (ap), ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS (ai), ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE MATRÍCULA (am), ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (apa) e TECNOLOGIAS DE APOIO (ta). A partir do ano letivo 2010/2011, na transição do aluno para o 3º Ciclo, 7º ano de escolaridade, estas medidas educativas foram alteradas para CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (ce), por decisão da equipa multidisciplinar, sendo o aluno integrado na turma nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Área de Projeto, no sentido de *não desvalorizar as competências académicas do aluno*, de acordo com o Conselho de Turma, que indica, também, que *a intervenção educativa deverá incidir em atividades de cariz prático, envolvendo o aluno na comunidade educativa*. Como é referido pelos inquiridos, *optou-se por que o AD frequente as disciplinas para as quais está mais predisposto e pelas quais denota mais interesse, continuando o principal objetivo a ser o desenvolvimento das áreas da autonomia e da socialização*.

As subcategorias COLABORAÇÃO DOCENTES E TÉCNICOS (cdt) e COLABORAÇÃO PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (cp) reúnem perceções positivas dos inquiridos, sendo as suas respostas cotadas com o modo de contagem P.

A subcategoria EDUCAÇÃO ESPECIAL/FATOR DE INCLUSÃO (eei) conduz a respostas, na sua globalidade, cotadas em RC, ao serem permeadas por considerações inevitáveis sobre a avaliação negativa do processo evolutivo de inclusão escolar do AD.

Também relativamente à categoria UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO/MODELO TEACCH (u), as percepções dos agentes educativos do AD demonstram-se condicionadas pela constatação dos resultados presentes da intervenção da UEE, frequentada pelo aluno desde o início da sua história escolar. É assim que, inquirida sobre o papel da UEE na inclusão das Perturbações do Espectro do Autismo, a Diretora de Turma II do AD, referindo-se ao modelo de ensino estruturado, refere: *Desde que o modelo proporcione ao aluno uma série de estratégias que permitam o ganho da autonomia e o desenvolvimento de competências de aprendizagem e de relacionamento humano. Por exemplo, na Unidade existem vários jogos que favorecem o desenvolvimento do poder de atenção e concentração, também recorrem a outras estratégias, por exemplo, o computador, que também favorece o desenvolvimento de competências e a comunicação.* Por seu turno, a Docente de Educação Especial II, na origem da criação de duas Unidades de Ensino Estruturado, em duas diferentes Escolas de Ensino Básico, questiona: *O meu grau de satisfação em relação à Unidade? Isso tem muito que se lhe diga...A satisfação, acima de tudo depende muito de quê? Da persistência e do tempo que há, de um tempo definido e conseguido em termos de continuidade. Porque o nosso tempo de intervenção não é sistemático. Por exemplo, o horário muda hoje, acabou de mudar hoje de novo, desde o início do ano já mudou talvez dez vezes.* Assinala-se que esta Docente, entrevistada no ano letivo 2008/2009, não denunciava os problemas de insuficiência de RECURSOS HUMANOS (subcategoria rh) reconhecidos pelos restantes agentes educativos do AD, designadamente os inquiridos no ano letivo 2012/2013.É assim que a DEE I

esclarece que o Agrupamento de Escolas em questão conta com dezassete Docentes de Educação Especial, setenta e seis alunos com NEE, em cinco Escolas de Ensino Básico e três Unidades de Ensino Estruturado: *Temos três Unidades de Ensino Estruturado e uma de Multidificiência. Quatro Unidades implicam necessariamente pelo menos oito Docentes, e nós temos dez. Dez pessoas envolvidas. Depois temos dois professores com o 920, e temos outros de Apoio Pedagógico Personalizado.* Não é esta a situação assinalada pelos inquiridos na segunda fase de realização das entrevistas, Novembro do corrente ano letivo, em que a progressiva diminuição dos recursos humanos é denunciada. É assim que a Encarregada de Educação do AD reporta a fase regressiva do filho a dois fatores principais: *Com a Professora M a ser afastada, coincidindo com os cortes no ensino especial, o AD passou a estar sozinho. O AD tem de estar sempre acompanhado. Porque o meu filho passou a ir sozinho para as aulas, não tinha ninguém que o ajudasse, e foi por aí...A partir de 2009/2010 foi muito complicado. Porque o AD consegue ver longe. E o AD, de 2009 para 2010, viu que ninguém estava interessado com ele na Escola, e acho que foi por aí que começou a descambar por aí abaixo. Não tinha Professor para o acompanhar, no ensino especial, ia sozinho para as aulas e estava para ali a ouvir, digamos. E foi a partir daí que o comportamento dele descambou por completo. Começou a só fazer chamadas de atenção, entre fazer xixi nas calças e outras coisas, e todo o comportamento dele regrediu, foi por aí... A Mãe do AD acrescenta: O AD é assim, é muito seletivo. Saiu a Professora M e entrou o Professor J. Mas só agora é que o AD está a começar a trabalhar com o Professor J, foram precisos três anos. Digamos que ele tem de conhecer primeiro as pessoas e só depois é que se começa a abrir. Com o Professor J, foram dois ou três anos perdidos. Ele recusa-se, não quer trabalhar, mesmo quando vai às aulas é um bocado complicado, porque há professores que sim e outros que não. A*

Encarregada de Educação compara esta situação relativa ao apoio educativo usufruído pelo AD com a do outro filho gêmeo, o F: *O AD não tem os apoios suficientes, que já teve há anos. Porque, por exemplo, enquanto o F, na Escola X, tem o apoio de todos os professores, em todas as disciplinas, o AD não tem e devia ter. Quem o acompanha nas aulas de algumas disciplinas é a Auxiliar, que tem o 12º ano. É muito complicado. E o AD perdeu completamente a vontade de trabalhar. Vai para a sala de aula mais vezes com a Auxiliar do que com o Professor J. E, quando vai às disciplinas, que são cinco ou seis, o AD tanto trabalha como não trabalha. Porque o Professor J tem outros meninos e acho que o que acontece na Escola do AD é que não há Professores suficientes para aqueles meninos. Nem Professores preparados e adequados para os ensinarem.*

Relativamente à subcategoria COLABORAÇÃO PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (cp), princípio descrito no contexto do modelo de ensino estruturado, a EE do AD refere que vai muito à Escola, mantém-se informada sobre o processo educativo do filho, colabora na construção do PEI, mas que, quando lhe surgem dúvidas, não tem a quem recorrer, e que considera que a Escola deveria possuir mais recursos globais: *Não há recursos humanos, não há Professores, não há verbas. Que são muitos meninos com problemas, eu entendo. Mas se a Escola e a Unidade estivessem melhor estruturadas, havia outras condições. E o AD poderia trabalhar melhor e sentir-se mais motivado. Assim, desligou-se por completo. Porque a Unidade, atualmente, tem seis meninos mas só tem dois Professores e duas Auxiliares. Quando o AD estava na primária, a Escola estava cinco estrelas. É o que eu digo, o AD foi para o céu quando foi para a Unidade, há nove anos, e, desde que acabou a primária, há quatro anos atrás, é só descambar.*

Relativamente à subcategoria UEE/FATOR DE INCLUSÃO (ui), a EE do AD revela, assim, percepções desfavoráveis, atribuíveis a serviços insuficientes, enquanto os restantes agentes

educativos, recentemente entrevistados, continuam a considerar a UEE como uma resposta educativa relevante, apesar de partilharem a opinião relativa à insuficiência dos recursos atualmente disponibilizados. A este respeito, a Docente de Educação Especial I, responsável pela criação de duas UEE do Agrupamento de Escolas, Professora M, referia, já em 2008/2009: *Quanto ao meu grau de satisfação com a UEE, é assim: neste momento estou muito cética quanto àquilo que fiz até agora; primeiro, porque este ano está a ser muito irregular, por vários motivos, pessoais e não só, tenho faltado bastante, o que não é meu costume, e isso corta o meu ritmo de trabalho, e os alunos notam isso, principalmente o AD, que é quase o meu prolongamento, ou eu é que sou o prolongamento dele, não é? E olho para ele e começo a pensar, há seis anos que estamos aqui a fazer o Ensino Estruturado, há seis anos que eles sabem que aquele horário é o deles, que têm de virar a pista, e ou isso já não lhes diz nada, já ultrapassaram essa fase, já não necessitam, e eu acho que não será bem por aí, ou então ainda não atingiram. Passa-se com todos, passa-se com o J. L., que tem autonomia, chega à sala e faz o horário dele, sabe o que vai acontecer, o P. a mesma coisa, o An. mais ou menos, agora o H. e o N., se nós não lhe dissermos “é aquele o teu horário, vai virar a pista”, eles muitas vezes nem sequer a pista que é correta eles viram. Todos estão a fazer um excelente trabalho mas, de qualquer forma, sinto que não é suficientemente consistente e que as coisas não funcionam como deviam.* Inquirida sobre o contributo da UEE para a inclusão dos alunos com PEA, a DEE I refere: *Sim, eu considero que contribui a partir do momento em que os Professores também quiserem ter um bocadinho de formação, quiserem saber como se trabalha com estas crianças.* Neste âmbito, os agentes educativos atuais do AD acrescentam à falta de formação dos profissionais, também a insuficiência de recursos humanos, que consideram um fator ainda agravante numa inclusão que assinalam como não sendo bem sucedida.

Finalmente, a categoria ESCOLA (e), subcategorias ESCOLA/INCLUSÃO NA COMUNIDADE, SOCIEDADE (ei) e PEA/SUCESSO NA ESCOLA (as), reúne transversalmente as considerações descritas relativamente ao percurso escolar do AD, que revelam preocupações acrescidas de todos os agentes educativos quanto ao futuro do aluno. É assim que a atual Docente de Educação Especial refere a hipótese de o AD ficar mais um ano retido no 9º ano de escolaridade, após o que, no cumprimento da escolaridade obrigatória, terá de transitar para uma outra Escola, na medida em que a atual não dispõe de nível de Ensino Secundário. A Docente acrescenta: *Já conheço o AD há três anos, e o que eu noto é que ele está pouco disponível para o que quer que seja. Neste momento, ele tem um único interesse, que está relacionado com a alimentação. Ele tem um problema com a alimentação, e só aí é que toma alguma iniciativa, comer e, se puder, comer ainda mais. De resto, ele recusa-se a tudo. Mesmo a hipótese de ele vir a frequentar um CEF (Curso de Educação e Formação), é muito difícil porque o AD não está disponível para praticamente nada. E então o que envolver esforço e trabalho... Para comunicar, ele usa um dedo, a escrever na tabela ou no computador, e só se pressionarmos muito. Portanto, não estou a ver muito bem o futuro do AD.* Por seu turno a Terapeuta Ocupacional evoca a necessidade da criação de um modelo ou estrutura intermédios vocacionados para a preparação do aluno para a transição pós-escolar. Também a DT I do AD lamenta que a Escola não favoreça um maior sucesso dos alunos com PEA ou NEE: *Muitas vezes aparece um Satisfaz na pauta porque estes alunos têm uma avaliação qualitativa e descritiva. São miúdos com aquelas características, e vai-se adaptando, vai-se adaptando até a um nível mínimo de expectativas, para além da tolerância... Para que eles consigam, nomeadamente transitar de ano. Porque, na realidade, eles, na sala de aula, acabam por não produzir muito. Agora, eu entendo que estes alunos deviam possuir, na Escola, um*

espaço com mais condições para o seu desenvolvimento, um espaço mais interessante para eles, melhor do que o que têm. Neste momento, temos sete crianças na Unidade e nas salas de aula. É muito difícil trabalhar assim. O que eu defendo é que estes meninos estivessem integrados na Escola, numa sala de aula perfeitamente adaptada para eles e com as condições necessárias, e, depois se juntassem aos outros alunos em situação de recreio, ou em momentos de outras atividades, poderiam frequentar uma ou outra aula na turma, com os outros meninos, em atividades que fossem orientadas para eles. A Docente conclui: A inclusão tem os seus custos, a inclusão pode não incluir, afinal. Também a DEE I do AD esclarece a sua opinião sobre esta questão: De momento, a única medida em que eu acho que a Escola e a Unidade estão a contribuir é na organização destes alunos; porque eles sabem que vêm para aqui e estão seguros, não têm crises de ansiedade porque sabem a rotina, conhecem o espaço, conhecem o tipo de atividades, conhecem-nos a nós, fazem intervenção, sabem que os entendemos mesmo para além de não terem qualquer modelo de comunicação muito funcional, e acho que, basicamente, da nossa parte, eu estou a achar que está a ser benéfico. Porque o que nós pretendemos fazer, por exemplo generalizar em casa, pedir aos pais para mandarem um recado, por exemplo, o que é preciso comprar no supermercado. O AD está com catorze anos, dar-lhe um bocadinho da experiência da vida prática, porque eles aqui não generalizam, não é? Saberem fazer contas, são capazes de as fazer, mas, por exemplo, irem ao supermercado, não sabem minimamente, nem têm o comportamento adequado para isso, não é? E essa parte está... está a falhar a articulação entre a família e nós, porque eles não colaboram, nós pedimos, por exemplo, ao fim de semana, com mais tempo, que, se falta em casa a batata, o arroz, então era bom que eles fossem comprar a batata e o arroz. Bom, primeiro a criança teria de saber localizar-se no espaço, teria de saber onde está o supermercado, montes de

coisas funcionais e no contexto real, que era possível trabalhar e generalizar daqui para lá para fora. E isso não está a acontecer. O trabalho está a ser só dentro da escola. Igualmente, a Mãe/Encarregada de Educação do AD revela fortes preocupações relativamente ao futuro do filho e sua inclusão na comunidade: O futuro do AD parece-me muito complicado. Ele vai continuar até ao 12º ano. Mas o AD é uma incógnita, começou a regredir, não sei do que ele é capaz, o que quer, não sei porque ele diz que não quer fazer nada. Está muito revoltado com a Escola e com toda a situação e diz que não quer fazer nada. Ele continua a ser muito inteligente, como já provou no passado, mas não exterioriza porque não quer, só quer que o deixem em paz. Mesmo o apoio terapêutico que mantém extraescola, ele recusa. A Mãe afirma que, atualmente, o AD só comunica com ela e, às vezes, com uma amiga de família, e conclui: Não sei o que dizer, com o AD é “um dia de cada vez”.

Capítulo VI

6. Discussão dos Resultados e Conclusões

Capítulo VI

6. Discussão dos Resultados e Conclusões

O capítulo anterior incluiu os estudos de caso relativos à Inclusão de quatro alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: o J, atualmente com 15 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade do ensino regular, numa Escola que não dispõe de Unidade de Ensino Estruturado; o JL, prestes a completar quinze anos de idade, frequentando o 8º ano de escolaridade com integração em UEE; o F, com dezassete anos de idade e a frequentar o 11º ano do Curso de Educação e Formação de Comércio, no contexto de uma Escola onde não existe UEE; e o AD, irmão gémeo do F, a frequentar o 9º ano de escolaridade, integrado em UEE desde o início da sua história escolar.

A recolha dos dados teve a sua origem em três principais fontes de evidência: a *Análise Documental*, designadamente a que se fundamentou nos três documentos que integram o Processo Educativo do aluno com PEA – o Relatório Técnico-Pedagógico, o Programa Educativo Individual e o Relatório Circunstanciado; as *Entrevistas* realizadas junto dos principais agentes educativos dos quatro sujeitos do estudo: Docentes de Educação Especial, Diretores de Turma, Técnicos (Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais) e Pais/Encarregados de Educação, num total de vinte e uma entrevistas, desenvolvidas em dois momentos principais junto de igual número de inquiridos; a *Observação*, direta, participante, transversal a toda a fase de recolha de dados, representativa de uma atitude prévia de significação e compreensividade.

A análise intercasos (análise temática através dos quatro casos), com leitura final a partir das Tabelas 2, 3, 4 e 5, permite destacar, num primeiro momento, um resultado global interessante: as respostas dos inquiridos à maioria das trinta e três sub-categorias são cotadas com um modo de contagem idêntico, o que conclui sobre as percepções tendencialmente concordantes entre os diversos agentes educativos abordados no conjunto dos quatro estudos de caso.

É assim que esta aparente consensualidade nos modos de contagem, reveladora de uma convergência das percepções dos diferentes inquiridos, se revela claramente no que diz respeito às subcategorias *Formação dos Profissionais* (fp), *Recursos Humanos* (rh), e *Recursos Materiais* (rm), incluídas na categoria *Educação Inclusiva* (ei). Como amplamente explanado nos itens “ Percepções dos Agentes Educativos sobre a Inclusão do X na Escola”, relativos a cada estudo de caso, estes resultados revelam as percepções dos inquiridos sobre a insuficiência de recursos humanos disponíveis, em que são considerados Docentes, Técnicos e Funcionários; também a identificação de insuficiência geral de recursos materiais, relativos a equipamentos, materiais e adaptações, designadamente no contexto das Unidades de Ensino Estruturado; igualmente, a carência de formação, tanto inicial como contínua, dos Docentes de Educação Especial, Docentes e Técnicos, agentes educativos comprometidos com o sucesso da Inclusão das Perturbações do Espectro do Autismo na Escola regular.

Assim, as três subcategorias referidas incluem quarenta e cinco respostas (100%) cotadas em A (percepção ausente), no seu conjunto.

No que diz respeito à Formação dos Profissionais, recordam-se as respostas dos Docentes inquiridos quando evocam um número mínimo de disciplinas (habitualmente,

uma unidade curricular, por vezes nenhuma) relativas a Educação Especial e/ou Necessidades Educativas Especiais nos currículos dos cursos de Licenciatura frequentados, assim como as dificuldades de desenvolvimento posterior associadas ao atual formato pós laboral no âmbito da formação contínua, ou, ainda, a insuficiência de oferta ou oportunidades de formação na área.

Relativamente aos Recursos Humanos, as carências descritas com mais incidência relacionam-se diretamente, por um lado, com a perceção do número reduzido de Docentes implicados na medida educativa Apoio Pedagógico Personalizado, em que a instituição escolar considera espectável que este acompanhamento, na sala de aula e fora da sala de aula, se torne possível numa parte significativa da carga letiva dos alunos com NEE/PEA, idealmente a ser disponibilizado pelo Docente de Educação Especial, embora tal aconteça cada vez com mais frequência por um Docente da área, ou, em muitos casos, pela própria Auxiliar de Ação Educativa. Por outro lado, é mencionado o número cada vez menor de Docentes com formação especializada e de outros Técnicos, no prosseguimento da diminuição de verbas orçamentais disponibilizadas para o setor da Educação.

Relativamente a uma melhor resposta às necessidades especiais dos alunos com PEA no que se relaciona com os recursos materiais, evoca-se, em primeiro plano, a inexistência de um computador individual, facilitador da comunicação e da aprendizagem destes alunos, assim como de um apetrechamento mais conseguido das UEE, cujo modelo implica a utilização pedagógica de materiais e equipamentos específicos.

Ainda no contexto da categoria *Educação Inclusiva* (ei), as subcategorias *Inclusão NEE* (ine) e *Inclusão PEA* (ipa) reúnem, da mesma forma, respostas tendencialmente concordantes dos inquiridos, que revelam perceções globalmente positivas quando

questionados sobre a efetividade e os benefícios da educação/escola inclusivas, distribuindo-se as suas respostas pelos modos de contagem P ou RC, e, em nenhum caso, A. Note-se que, não obstante a expressão final de percepções favoráveis, o discurso de uma parte representativa dos inquiridos (catorze registos RC em trinta contabilizados) é permeado, num primeiro plano, pelo grau de severidade da problemática de cada aluno, que, segundo estas opiniões, deverá condicionar a integração académica, em contexto de presença na sala de aula, sendo que, entretanto, a integração social destes alunos é sempre avaliada como benéfica. Uma observação mais próxima pode permitir identificar o fator “desejabilidade das respostas” em alguns destes discursos de profissionais comprometidos com uma Escola que se pretende inclusiva.

Quanto à subcategoria *Equipa Multidisciplinar* (em), embora tendo em conta a insuficiência de recursos humanos já referida, os Docentes e Técnicos inquiridos revelam percepções claramente favoráveis relativamente ao funcionamento e articulação entre os diferentes profissionais, referindo uma colaboração permanente e sistemática, donde um resultado final de 100% de modos de contagem P. Igualmente afirmado o papel determinante do Docente de Educação Especial no seio da equipa, no sentido da proposta e discussão permanente de novas estratégias no acompanhamento educativo dos alunos, tornando possível responder de alguma forma à ausência de formação cabal dos Docentes na área das NEE, nomeadamente das Perturbações do Espectro do Autismo. Igualmente referida a importância do papel do Diretor de Turma na articulação de todos os Docentes face ao processo de ensino e de aprendizagem destes alunos.

Finalmente, o último grupo de questões consideradas na categoria *Educação Inclusiva* (ei), sistematizadas no contexto da subcategoria *Inclusão na Comunidade* (is), ao

reunir as percepções dos diferentes agentes educativos, permitiu concluir pela tendencial consensualidade das suas respostas, que se distribuíram pelos modos de contagem P e RC, em nenhum caso exprimindo percepções desfavoráveis relativamente ao papel da Escola na vida pós-escolar e na continuidade da inclusão na comunidade dos alunos com PEA. As reservas evocadas demonstraram-se, mais uma vez, condicionadas pelo grau de severidade das problemáticas (fator presente na previsibilidade do futuro destes alunos, nomeadamente no contexto de uma vida ativa e no exercício pleno da cidadania), assim como pela necessidade percebida quanto a posteriores evoluções da Escola dita inclusiva.

A segunda categoria considerada, *Inclusão do Aluno* (i) sistematiza as percepções dos diferentes agentes educativos do J, JL, F e AD sobre a efetividade e benefícios da sua educação inclusiva, sobre a colaboração dos Pais/Encarregados de Educação neste contexto, e sobre o modelo inclusivo enquanto abordagem promotora e facilitadora do desenvolvimento biopsicossocial destes alunos. As respostas dos inquiridos revelam percepções globalmente favoráveis no contexto das subcategorias *Inclusão Física* (if) e *Inclusão Social* (iss), maioritariamente cotadas em P, mas o mesmo não se verifica relativamente à subcategoria *Inclusão Académica* (ia). Este último resultado, que inclui 73.3% de respostas cotadas em RC, reflete as reservas expressas quanto aos benefícios da inserção destes alunos na classe regular e aos resultados práticos do acompanhamento do currículo comum, fundamentadas no reconhecimento das significativas dificuldades cognitivas dos alunos, assim como na identificação de determinadas características associadas às PEA, nomeadamente a resistência emocional à recetividade da informação e ao trabalho académico. Neste contexto, os inquiridos consideram, globalmente, que o

sucesso escolar dos quatro alunos (entendido como a transição progressiva de nível de escolaridade) só se torna possível mediante todas as adequações e adaptações passíveis de serem implementadas no contexto das Medidas Educativas em vigor, de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Embora reconheçam estes constrangimentos evocados pela maioria dos Docentes e Técnicos, os Pais/Encarregados de Educação demonstram perceções globalmente mais favoráveis à integração cognitiva dos seus educandos, fundamentadas em convicções de igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Relativamente à subcategoria *Participação Pais/Encarregados de Educação* (pp), é afirmado um ótimo envolvimento parental em todos os casos excetuando o JL, aqui evocado o baixo nível sócio-cultural enquanto justificação para a ausência de colaboração com a Escola.

A subcategoria *Inclusão/Fator de Desenvolvimento* (id) reúne opiniões que, no geral, concordam que a Inclusão, em última análise e apesar das limitações identificadas, se revela promotora e facilitadora do desenvolvimento biopsicossocial destes alunos. Estes resultados, maioritariamente cotados em P, destacam perceções bastante menos favoráveis relativamente aos benefícios da educação inclusiva do AD, a sugerir modos de contagem A e RC, justificados pelo percurso escolar e pessoal deste aluno, avaliado como fortemente negativo por todos os agentes educativos, cujas justificações e preocupações foram já descritas no contexto do item 5.4.4.

Relativamente à terceira categoria considerada, *Educação Especial* (ee), um conjunto de subcategorias referem-se aos serviços da Educação Especial no que diz respeito ao papel e colaboração na construção e atualização dos documentos a constar do processo individual do aluno com PEA, uma das fontes de recolha de dados desta investigação: *Relatório Técnico-Pedagógico* (rt), *Programa Educativo Individual* (pei), *Relatório Circunstanciado* (rc) e *Plano Individual de Transição* (pit), este último só aplicado no caso do F (embora a sua aplicação no caso do AD, a um ano de completar a escolaridade obrigatória, represente o procedimento regulamentar). As tabelas 2, 3, 4 e 5 permitem concluir que as funções da Educação Especial neste domínio se concretizam nos quatro casos estudados, em termos da existência e disponibilidade destes documentos, podendo indicar uma tendencial sistematização de tais práticas e procedimentos. Assim, as subcategorias referidas são cotadas com o modo de contagem P nos quatro estudos de caso.

Entretanto, a análise documental realizada permitiu concluir por uma menor adequação no que diz respeito ao preenchimento integral dos documentos, à sua atualização sistemática, e, ainda, no domínio da avaliação (das Medidas Educativas implementadas, do Aluno).

As subcategorias *Apoio Pedagógico Personalizado* (ap), *Adequações Curriculares Individuais* (ai), *Adequações no processo de Matrícula* (am), *Adequações no processo de Avaliação* (apa), *Currículo Específico Individual* (ce) e *Tecnologias de Apoio* (ta) dizem respeito à implementação de tais Medidas Educativas, integradas na adequação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos estudados, “visando promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (Decreto-Lei nº 3/2008, Artigo 16º). As quatro primeiras subcategorias

registam 100% de respostas cotadas em P, o que explicita que todos os alunos beneficiam de tais Medidas Educativas. Relativamente a *Currículo Específico Individual* (ce), somente os irmãos gémeos F e AD (curiosamente, o F considerado um caso de sucesso, enquanto ao AD é imputado um processo regressivo e involutivo) beneficiam atualmente desta Medida Educativa, considerada pela generalidade dos Docentes e Técnicos como “o último recurso a adotar”, o que justificam através de convicções sobre um distanciamento face ao currículo comum e um menor nível de integração física, social e académica do aluno no grupo turma.

Igualmente, a subcategoria *Tecnologias de Apoio* (ta) revela respostas P maioritárias, que indicam a utilização individual do computador pelo JL, F e AD, o mesmo não acontecendo no caso do J, em cujo Programa Educativo Individual a referida Medida Educativa é indicada, muito embora não seja implementada, já que a Escola não dispõe deste recurso material.

Uma análise final das subcategorias *Colaboração Docentes e Técnicos* (cdt) e *Colaboração Pais/Encarregados de Educação* (cp) foi já permitida a propósito das considerações relativas às subcategorias *Equipa Multidisciplinar* (em) e *Participação Pais/Encarregados de Educação* (pp), em que as respostas foram maioritariamente cotadas em P.

A última subcategoria considerada na categoria *Educação Especial* (ee), *Educação Especial/Fator de Inclusão* (eei), remete globalmente para a afirmação do papel determinante do Docente de Educação Especial na educação inclusiva de três dos quatro

alunos estudados, com exceção do AD, em que as percepções dos inquiridos são menos favoráveis, em função do início do processo regressivo deste aluno ser imputado à rutura do seu acompanhamento educativo pela Docente de Educação Especial/Coordenadora da UEE, Professora M, após um longo período de relacionamento demonstrativo de uma excessiva dependência funcional.

Para além da insuficiência de recursos humanos evocada, e citando o título de uma conhecida obra de Correia (2003), é possível referir que o discurso dos agentes educativos sobre os serviços da Educação Especial enquanto promotores e facilitadores de Inclusão das PEA poderá remeter para a ideia fundamental de que Educação Especial e Inclusão “não sobrevivem uma sem a outra”.

A quarta categoria considerada, *Unidade de Ensino Estruturado/Modelo Teacch (u)* inclui duas subcategorias que reúnem as respostas do conjunto dos agentes educativos de todos os alunos estudados – *UEE/Resposta Educativa Especializada (re)* e *UEE/Fator de Inclusão (ui)* -, enquanto as restantes subcategorias implicam questões apenas colocadas aos intervenientes no processo educativo do JL e do AD, os alunos integrados em contexto de UEE. De uma forma geral, são afirmados o papel e os benefícios das Unidades de Ensino Estruturado na educação inclusiva dos alunos com PEA, podendo este reconhecimento situar-se entre as percepções de que a UEE se constitui como promotora e facilitadora de Inclusão (nos profissionais de Escolas que dispõem deste recurso) até comentários mais vagos sobre um desejável e necessário apoio suplementar na complexa educação destes alunos (em profissionais que não convivem diretamente com os serviços das UEE). Assim, a maioria de modos de contagem P indica que os inquiridos tendem a considerar que o modelo do Ensino Estruturado pode constituir uma mais valia no processo

educativo do aluno com PEA, nomeadamente no que se relaciona com a organização pessoal, a estruturação de rotinas, a antecipação da tarefa; cotados em RC, o discurso da Docente de Educação Especial do F, que considera que este recurso pedagógico “nunca se demonstrou necessário a uma educação bem sucedida do aluno”, e o discurso da Mãe/Encarregada de Educação do AD, a atribuir responsabilidade parcial à UEE pelo processo involutivo do filho, nomeadamente no que se refere a uma progressiva insuficiência de recursos humanos e serviços.

Ainda no contexto da categoria *Unidade de Ensino Estruturado/Modelo Teacch* (u), as subcategorias *Recursos Humanos* (rh) e *Recursos Materiais* (rm) reúnem discursos com modos de contagem A e RC, sendo que nenhuma resposta é cotada em P, em virtude da necessidade percebida da existência de mais profissionais a trabalhar em contexto das duas UEE consideradas, nomeadamente Docentes de Educação Especial, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Terapeutas da Fala, assim como de uma maior formação da generalidade dos Docentes no que diz respeito ao modelo de Ensino Estruturado. Relativamente a materiais, equipamentos e adaptações, apenas é evocada a importância da utilização lúdica de jogos pedagógicos.

A referida necessidade de uma maior formação dos profissionais de instituições onde funciona uma UEE, assim como a percepção da necessidade de uma maior colaboração entre a UEE e os Pais/Encarregados de Educação (nomeadamente no que se relaciona com a generalização de aprendizagens e competências) conduzem a um número significativo de modos de contagem RC nas subcategorias *Colaboração Docentes e Técnicos* (cdt) e *Colaboração Pais/Encarregados de Educação* (cp).

A última categoria considerada, *Escola (e)*, é sistematizada em duas subcategorias: *Escola/Inclusão na Comunidade, Sociedade (ei)* e *PEA/Sucesso na Escola (as)*. O discurso dos diversos agentes educativos inquiridos optou, globalmente, por se situar nos casos específicos dos quatro alunos estudados, conduzindo a modos de contagem P, A e RC, no seu conjunto. É assim que os agentes educativos do J se revelam razoavelmente otimistas relativamente à sua educação escolar, no sentido da promoção da autonomia e preparação para a vida pós-escolar, evocando o atual projeto de frequência de um CEF na área de Cozinheiro, de acordo com os interesses demonstrados pelo aluno; os Docentes do JL exprimem algumas reservas e preocupações face ao seu prosseguimento nos estudos a nível do Ensino Secundário, não se demonstrando convictos de que o aluno seja capaz de realizar com sucesso os exames nacionais de 9º ano de escolaridade, no contexto do atual formato de escolaridade obrigatória, hesitando, entretanto, em indicar para este aluno a medida educativa Currículo Específico Individual; relativamente ao F, Docentes e Técnicos reforçam a opção de frequência de um CEF na área do Comércio, para futuro exercício profissional na empresa de família, mas demonstram-se preocupados quanto ao nível de autonomia que os Pais esperam que o seu educando venha a atingir, no sentido de representar uma retaguarda para o seu irmão gémeo; por último, o caso do AD sugere fortes preocupações de todos os agentes educativos, justificadas pelo seu atual processo de desenvolvimento, avaliado como totalmente negativo, sendo esboçada a expectativa de um futuro de institucionalização para este aluno, outrora considerado o melhor aluno da turma de 5º ano de escolaridade.

Finalmente, quanto ao sucesso escolar dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, este é avaliado pelos inquiridos apenas no que diz respeito a objetivos de transição de nível de escolaridade, para o que se evoca o papel determinante do conjunto

de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, consubstanciadas nas seis Medidas Educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, que legisla sobre a Inclusão das Perturbações do Espectro do Autismo na Escola Regular.

O conjunto de resultados empíricos descritos - no prolongamento de uma investigação teórica que se debruçou essencialmente sobre a evolução legislativa e a concetualização do modelo inclusivo, assim como sobre uma revisão da literatura relativa às Perturbações do Espectro do Autismo - permite uma abordagem conclusiva às questões de investigação formuladas no contexto do desenho metodológico:

Q1- Como se processa a inclusão do aluno com perturbações do espectro do autismo no sistema regular de ensino?

Q2- De que forma e em que medida as práticas inclusivas da escola nacional contemporânea se revelam promotoras do sucesso educativo dos alunos com perturbações do espectro do autismo?

Uma aproximação conclusiva adicional relativamente à primeira questão formulada remete, num primeiro momento, para o destaque do papel fundamental desempenhado pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro na prossecução da “Escola Inclusiva”, que inclui no seu espaço e contexto educativos os alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais, entre as quais as PEA. De facto, é com base neste documento que são designados os princípios orientadores da Educação Especial (Artigo 2º), a organização das Escolas (Artigo 4º), os procedimentos de referenciação e avaliação dos alunos elegíveis para a Educação Especial (Capítulo II), a obrigatoriedade de construção de um Programa Educativo Individual e de um Plano Individual de Transição (Capítulo III), as Medidas

Educativas, adequações no processo de ensino e de aprendizagem passíveis de implementação (Capítulo IV), as modalidades específicas de educação, entre as quais, as Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (Artigo 25º).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, responsável pelo desenvolvimento das práticas inclusivas da atual Escola regular, tem vindo a ser motivo de considerável controvérsia, com origem no meio académico, detentor de um papel fundamental no desenvolvimento de uma abordagem crítica, mas também no meio escolar e familiar, designadamente a partir das opiniões expressas pelos agentes educativos envolvidos na inclusão física, social e académica dos alunos portadores de necessidades educativas especiais.

É assim que, relativamente aos autores e especialistas que têm abordado e discutido (ainda que de forma escassa) o tipo de modelo inclusivo implementado na Escola nacional contemporânea e as práticas inclusivas dele decorrentes, Correia escreve (Correia e Lavrador, 2010, Prefácio): “No que respeita ao atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), a partir de 2008 os agrupamentos e escolas portuguesas viram-se confrontados com um desafio inesperado. O Ministério da Educação fizera passar um Decreto-Lei (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) que se propunha alterar a forma como os serviços de educação especial eram prestados a esses alunos. Esta legislação foi vista por muitos – professores, especialistas, associações científicas, profissionais e de pais -, como mais uma imposição e/ou uma intrusão nas práticas educativas a decorrer no “mundo real”, o das escolas. Tal circunstância deveu-se às muitas limitações e confusões que a nova lei encerra, contrariando até os princípios que o movimento da inclusão prescreve, e à

falta de consulta a reputados especialistas, investigadores, professores, associações científicas, profissionais, profissionais, sindicais e de pais”.

Dois conjuntos de questões fundamentais são levantados por Correia (2008; 2010): por um lado, “a questão restritiva e discriminatória da lei”, que prevê um apoio pedagógico especializado para as situações de surdez, cegueira ou baixa visão, perturbações do espectro do autismo e multideficiência, mas não faz referência a outras problemáticas que deveriam exigir igualmente a prossecução dos serviços de Educação Especial, “a esmagadora maioria de alunos com NEE permanentes (mais de 90%, representando mais de 100 000 crianças e adolescentes)”, nomeadamente alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, dificuldades de aprendizagem não-verbais), desordens por défice de atenção, perturbações emocionais e do comportamento ou problemas de comunicação (Correia, 2008, p.73); por outro lado, tal como referido no Artigo 6º, Ponto 3, a obrigatoriedade de utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), cujos resultados de avaliação determinam a elegibilidade de um aluno com NEE para os serviços de Educação Especial, a partir da elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico, e constituem a base da construção do Programa Educativo Individual (PEI), não obstante a inexistência de investigação fidedigna que valide o uso da Cif em educação, que, pelo contrário, aponta a este sistema de classificação: um peso clínico excessivo para utilização em contexto educacional; a adaptação (questionável por ausência da necessária investigação) da CIF para a CIF-CJ, versão para crianças e jovens; a inclusão de uma escala gradativa (rating scale) por contraposição a uma lista de verificação (checklist); a paradoxal concetualização de *estudo (...) para compreender e medir (...) os estados de saúde e os aspetos relacionados com a saúde (...) de indivíduos e populações*. Embora

considerando de forma positiva a “mudança de paradigma” representada por uma classificação orientada para a saúde, ao pretender constituir-se como uma “ferramenta científica de cariz biopsicossocial”, que se sistematiza nas dimensões Funções do Corpo, Atividade e Participação e Fatores Ambientais, Correia (2010, p. 15) conclui: “A CIF parece muito mais voltada para o estado de saúde de um indivíduo e para aquilo que dele pode resultar (incapacidade) do que para a educação” (Correia, 2010, p. 15).

Em suma, a discussão desenvolvida face ao documento frequentemente designado por “nova lei da Educação Especial”, descrito no Capítulo 1, pode representar uma abordagem conclusiva à primeira questão de investigação colocada, *Como se processa a inclusão do aluno com perturbações do espectro do autismo no sistema regular de ensino?*, já que, citando a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, define o atual modelo inclusivo em implementação nas escolas nacionais.

Relativamente à segunda questão de investigação colocada, *De que forma e em que medida as práticas inclusivas da escola nacional contemporânea se revelam promotoras do sucesso educativo dos alunos com PEA?*, importa começar por citar, de novo, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, quando refere “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 implica 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”. Este documento refere ainda que “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados (...) dando lugar à mobilização de

serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” dos alunos com necessidades educativas especiais.

A implementação prática destes princípios legislativos, orientadores do tipo de educação inclusiva em curso nas escolas nacionais contemporâneas, conduz a uma primeira análise sobre o conceito de *sucesso educativo* proposto, aparentemente assimilável ao conceito mais restrito de sucesso escolar, entendido como objetivo geral de transição progressiva de nível de escolaridade, mais do que da *promoção do potencial biopsicossocial* evocada.

Para tal sucesso educativo, objetivo do percurso escolar do aluno com PEA, definido na generalidade por referência ao currículo comum, “a adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente”. Desta forma, as seis medidas educativas, previstas no Decreto-Lei nº 3/2008, “podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção de Adequações Curriculares Individuais e Currículo Específico Individual, não cumuláveis entre si” (Artigo 16º).

Assim, a medida educativa Apoio Pedagógico Personalizado implica “o reforço das estratégias utilizadas”, “o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem”, “a antecipação e reforço da aprendizagem” e “o reforço e desenvolvimento de competências específicas” (Artigo 17º). De acordo com a análise documental realizada e com os discursos dos agentes educativos inquiridos, a implementação desta medida educativa tem vindo a ser crescentemente dificultada e a sua extensão progressivamente diminuída pela ausência dos recursos humanos necessários.

Quanto à medida educativa Adequações Curriculares Individuais, tendo como padrão o currículo comum, estas podem consistir “na introdução de áreas curriculares

específicas”, “na introdução de objetivos e conteúdos intermédios” ou podem “traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno” (Artigo 18º). A extensão e possibilidades das adequações curriculares previstas no contexto desta medida educativa podem, em conjunto com as restantes, viabilizar, de forma sistemática, a progressão escolar representada pela transição de ano de escolaridade, no âmbito de referência ao currículo comum.

De acordo com a medida educativa Adequações no Processo de Matrícula, entre outros aspetos, “os alunos com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado (...) independentemente da sua área de residência” (Artigo 19º). Considerações dos agentes educativos inquiridos no contexto dos estudos de caso indicam que a disponibilidade das UEE é restrita no âmbito da rede escolar, assim como referem uma significativa insuficiência de recursos humanos e materiais necessários ao funcionamento deste recurso especializado.

A medida educativa Adequações no Processo de Avaliação pode consistir “na alteração do tipo de provas, na alteração dos instrumentos de avaliação, bem como na alteração das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma” (Artigo 20). Igualmente e de acordo com os Docentes inquiridos, a abrangência das adequações implicadas nesta medida educativa possibilita, sem dificuldade, uma avaliação positiva do aluno na disciplina, evitando, generalizadamente, a retenção.

A medida educativa Currículo Específico Individual, entendido, no âmbito da educação especial, como “aquele que substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” e “pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e

conteúdos, em função do nível de funcionalidade do aluno” (Artigo 21º), conduz, na prática da organização escolar, a conotações negativas dos agentes educativos, que a consideram como “uma opção a evitar” ou “o último recurso”, em função do caráter discriminatório e da ausência de resultados favoráveis a que a sua implementação prática tem vindo a dar origem.

Por último, relativamente à medida educativa Tecnologias de Apoio, é reconhecida a situação de insuficiência generalizada de “dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (Artigo 22º).

Desta forma, o preconizado acesso cognitivo dos alunos com com NEES/PEA à classe regular e ao currículo comum, visando “a equidade educativa, na garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”, é concretizado através do amplo conjunto de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, previstas nas seis medidas educativas descritas, com o objetivo final do sucesso educativo/escolar destes alunos, sejam quais forem as suas características, capacidades e necessidades e o grau em que se manifestem.

A este respeito, Correia (2008, p.12-13) esclarece que, de outra forma, a Inclusão se deverá basear “nas capacidades e necessidades da criança, vista como um *todo*, e não apenas no seu *desempenho académico*, comparado tantas vezes com o desempenho académico do aluno médio”, afinal “na promoção do funcionamento do potencial biopsicossocial”, evocada pela legislação em vigor. Por outras palavras, “o princípio da inclusão apela, assim, para uma escola (...) que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e, por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais –

académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 2008, p.12-13). Uma escola que, assim, eduque para a inclusão na comunidade, designadamente através da preparação para a vida pós-escolar, logo na promoção de competências fundamentais como a autonomia e a cidadania.

Desta forma, tendo em conta o conjunto dos principais resultados empíricos assinalados, é possível concluir, de uma forma sintética, que o atual modelo inclusivo em vigor nas escolas nacionais deverá continuar a aproximar-se da escola inclusiva concetualizável, designadamente no que se refere:

- ao modelo de atendimento adotado face às características, capacidades e necessidades do aluno com PEA;
- à disponibilidade dos recursos humanos e materiais necessários;
- à formação dos agentes educativos na área das NEE/PEA;
- à articulação entre os Docentes do ensino regular e os Docentes de Educação Especial;
- aos apoios prestados por outros serviços, nomeadamente Psicologia, Terapia Ocupacional, Terapia da Fala, ou outros;
- à participação e colaboração dos Pais/Encarregados de Educação na Escola;
- ao desenvolvimento do potencial biopsicossocial do aluno com PEA;
- à inclusão pós-escolar e na comunidade.

Assim, uma análise dos determinantes principais para uma inclusão bem sucedida poderá ser sistematizada em torno de dois conjuntos de fatores: por um lado, os fatores

exógenos à escola, entre os quais se destacam as políticas educativas, a conjuntura económica e a organização social no seu conjunto; por outro lado, os fatores endógenos à instituição escolar, não só os que estão estritamente relacionados com o trabalho pedagógico, mas também os que estruturam a escola enquanto organização e regem as relações entre os seus diferentes intervenientes – administração, docentes, técnicos, alunos e famílias.

Paralelamente a um significativo aumento do número de diagnósticos de PEA, os últimos vinte anos têm assistido a progressos assinaláveis no domínio da pesquisa sobre o Autismo, nomeadamente no que se refere à reunião de informação, ao desenvolvimento de intervenções mais eficazes, à discussão sobre os benefícios da educação inclusiva destes indivíduos (Eldar, Talmor e Wolf-Zukerman, 2010). De acordo com Harrower e Dunlap (2001), a escassa investigação disponível sobre a inclusão enquanto variável independente tem vindo a revelar - na generalidade mas não exclusivamente - resultados positivos, sobretudo no que se relaciona com as respostas sociais e académicas. Contudo, demonstra-se que a maior parte destes alunos requer um apoio especializado sistemático e intensivo para que seja capaz de experimentar um sucesso relativo em contextos educativos inclusivos. Assim, e de acordo com os resultados obtidos na presente investigação, vários estudos têm demonstrado os benefícios da inclusão do aluno com PEA na classe regular no que se relaciona com o domínio social, já que precisamente a comunicação e a socialização se encontram tipicamente afetadas, pelo que as oportunidades de estabelecimento de amizades e de desempenho de papéis sociais se demonstram globalmente favoráveis (Jarbrink e Knapp, 2001; Osborne e Reed, 2011; Girli, 2007). Por seu turno, no domínio da inclusão académica, ou performance escolar, em que os resultados desta investigação não

se afirmam tão marcadamente positivos, são apontadas algumas estratégias de intervenção necessárias e indispensáveis ao processo de inclusão bem sucedida dos alunos com Autismo na classe regular, como a antecipação da aprendizagem, a contingência comportamental, a intervenção de pares, as estratégias multidimensionais (Harrower e Dunlap, 2001).

Embora a inclusão do aluno com PEA tenha vindo a ser objeto de discussão e debate, recentemente parece prevalecer a tendência a incluir estes alunos na escola regular, com fundamento num conjunto de argumentos que referem que a inclusão no sistema escolar convencional aumenta a qualidade de vida, a performance educativa e o desenvolvimento social destes alunos (Connor, 1998; Knight, Petrie, Zuurmond e Potts, 2009; Osborne e Reed, 2011), promove competências de tolerância e aceitação social nos demais alunos (Egel e Gradel, 1998; Osborne e Reed, 2011), e economiza parte das verbas públicas destinadas ao suporte a serviços educacionais, psicológicos e de saúde (Jarbrink e Knapp, 2001; Osborne e Reed, 2011). Entretanto, alguns fatores negativos apontados à política inclusiva em níveis de escolaridade mais avançados indicam que esta pode conduzir a uma potencial rutura do aluno com o sistema escolar (Humphreys, 2008) e, subsequentemente, à rejeição da escola, depressão, baixa autoestima, autoavaliação pobre, vitimização, e bloqueio de planos pós-escolares (Ashburner, 2010; Browning, 2009). Recordamos, neste contexto, o estudo de caso do aluno AD, com características compatíveis com o assinalado.

Assim, como referido por Cammuso (2011), muitas famílias revelam-se preocupadas com o facto de a inclusão total na classe regular poder não implicar o suporte e apoios necessários para a promoção do sucesso, enquanto, por outro lado, é apontado que os alunos incluídos em pequenas classes especiais parecem beneficiar de um menor leque de

oportunidades sociais e educacionais. De acordo com o autor, a investigação parece não contribuir com resultados conclusivos, exceto na confirmação do revelado pela prática, isto é, que a inclusão representa um processo altamente individualizado. É assim que a pesquisa relativa à identificação das pré-condições para o desenvolvimento de ambientes escolares inclusivos para alunos com PEA tem vindo a concluir que a “melhor prática” implica e obriga à adaptação das intervenções em ordem às necessidades únicas de cada aluno enquanto indivíduo particular, para além do conhecimento das características do espectro e do seu impacto sobre o sujeito (Guldberg, 2010). A palavra-chave “inclusão individual” surge em estudos que sistematizam os fatores de sucesso ou insucesso dos ambientes inclusivos para estes alunos em duas categorias emergentes: o funcionamento ou performance individual do aluno incluído (fatores pessoais/internos, competências individuais, características comportamentais, sociais, cognitivas) e o ambiente inclusivo (aspetos organizacionais, aspetos didáticos, atitudes dos agentes inclusivos, colaboração entre estes) (Eldar, Talmor e Wolf-Zukerman, 2010). Neste âmbito, salientam-se, igualmente, os resultados desta investigação quando identificam uma generalizada insuficiência de recursos humanos nas escolas nacionais, necessários a esta educação individualizada, insuficiência igualmente verificada ao nível de formação dos agentes educativos.

Este último aspeto, formação para a inclusão, tem sido objeto de um número representativo de estudos. É assim que, no contexto do panorama internacional, uma análise institucional do discurso dos profissionais responsáveis pela escolarização de alunos com PEA em inclusão escolar, levada a cabo no Brasil, conclui que a identificação do aluno atípico representa um grande desafio à educação inclusiva, uma vez que não existem princípios pré-determinados para o trabalho do professor, para o papel da escola,

para a intervenção no aluno, para o processo de desenvolvimento a esperar, donde a conclusão de que “os alunos-problema caracterizam a situação de *não conhecimento* a que a inclusão expõe os professores” (Rodrigues e Moreira, 2012). De igual forma, estudos sobre a preparação dos profissionais para a inclusão, realizados nos EUA, referem as sucessivas reformas educacionais que constantemente alteram as formas de ensinar, num processo que crescentemente enfatiza as necessidades do aluno na escola pública, em cujo contexto se considera que o elemento-chave para um programa inclusivo bem sucedido é representado pelas atitudes positivas dos professores, a quem é atribuído o poder de fazer vencer ou falhar qualquer programa escolar (Costley, 2013). Também estudos desenvolvidos no Canadá, sobre a otimização das condições para uma prática docente inclusiva, referem o trabalho sistemático dos professores no sentido de possibilitar uma instrução individualizada, no contexto de aulas que pressuponham as adaptações necessárias a cada aluno em inclusão na classe regular (Froese-Germain e McGahey, 2012). Por seu turno, a percebida ausência de formação, inicial e contínua, em contexto da escola nacional, com consequências assinaláveis nas práticas inclusivas, representa um resultado fundamental da presente investigação.

Sendo a inclusão afirmada como um direito civil e responsável pela promoção de um desenvolvimento social mais apropriado, e defendendo-se que o aluno com autismo pode beneficiar da participação em classes inclusivas, modelos alternativos ao da inclusão total na classe regular têm sido, também, evocados. É assim que, como já referido, Correia (2008 b) desenha um modelo de Inclusão Progressiva, de acordo com o qual, embora a classe regular surja como opção preferencial, são previstos três níveis de inclusão em consonância com o tipo de problemáticas em causa: o nível I, inclusão total, a abranger a maioria dos alunos, portadores de problemáticas ligeiras ou moderadas, em que as

atividades compartilhadas são de caráter acadêmico e social; o nível II, inclusão moderada, onde se incluem as situações moderadas e severas que impliquem práticas excepcionais, em cujo contexto se desenvolvem atividades sociais e algumas acadêmicas; o nível III, inclusão limitada, adequado a situações severas, representando um número reduzido de alunos, com atividades compartilhadas de natureza social.

Outros autores, ainda, questionam a inclusão total, como Cammuso (2011) que defende um modelo de Inclusão Reversiva (“Reverse Inclusion”), referindo que, “mais do que inclusão ou não inclusão, é importante considerar o conjunto total de opções, incluindo classes coorientadas simultaneamente pelo professor regular e pelo docente de educação especial, em que alunos convencionais partilham o ambiente da educação especial, assim como a inclusão social em atividades não acadêmicas, surgindo a questão sobre quais as experiências que podem contribuir para um crescimento educacional do aluno e que estratégias podem ser usadas para o seu suporte nesse contexto educativo”.

Igualmente, autores como Wong-Ratcliff e Ho (2011), revendo a literatura recente relativa ao debate sobre educação integrada versus inclusão total, demonstram que a pesquisa sobre os benefícios das classes inclusivas tem resultado em dados ambivalentes, alguns dos quais apontam para que, nos domínios afetivo e social, os alunos incluídos revelam tendência ao desenvolvimento de níveis de autoconceito e autoestima mais baixos do que os seus pares com desenvolvimento típico, pelo que os autores não assumem uma rejeição explícita a sistemas alternativos a uma política universal de educação inclusiva.

Ainda, autores como Ravet (2011) revêm as tensões frequentemente implicadas na discussão sobre a inclusão e a educação da criança com PEA, caracterizando este debate como bipolar (ao colocar a questão “inclusão *ou* exclusão?”) e permeado de postulados morais, e defendendo que os agentes da inclusão devem começar por se questionar sobre

duas perspectivas dominantes e contraditórias, no contexto de uma inclusão efetiva: a “perspetiva- baseada- nos- direitos” e a “perspetiva- baseada- nas- necessidades” desta população.

Finalmente, de referir estudos comparativos recentes sobre o impacto do ambiente da escola regular e do ambiente da escola especial no comportamento de crianças e jovens diagnosticados com PEA, cujos resultados confirmam os de outras investigações no sentido da demonstração de uma performance superior destes indivíduos no contexto das escolas especiais, permitindo a discussão sobre a viabilidade de tais alternativas à educação inclusiva (Reed, Osborne e Waddington, 2012). No pressuposto de que quanto maior se torna a promoção de políticas inclusivas no contexto da escola convencional, mais crítico e pertinente se demonstra o exame do papel e da operatividade das escolas especiais, uma outra investigação, conduzida em duas instituições de educação especial localizadas na Irlanda e em Inglaterra, permitiu resultados discutidos em torno da resposta às necessidades específicas dos alunos, através de variáveis como organização do processo de ensino e de aprendizagem, currículo, liderança, serviços especializados, colaboração e relação com a comunidade, concluindo que “a evidência fornece suporte para a manutenção da escola especial como parte integrante do contínuo de potencial educacional para alunos com necessidades educativas especiais” (Day, Prunty e Dupont, 2011).

No seu conjunto, os estudos citados, entre outros, demonstram os progressos revelados ao longo das duas últimas décadas no que diz respeito à investigação sobre os contextos inclusivos na educação de indivíduos com perturbações do espectro do autismo, representando uma fonte representativa de opções de intervenção e resposta educativa. Entretanto, autores, investigadores, especialistas, docentes, técnicos e pais convergem na

convicção sobre a importância de futuras direções da investigação relativas às oportunidades disponibilizadas por ambientes escolares inclusivos apropriados ao sucesso do aluno com autismo.

BIBLIOGRAFIA

- Aarons, M. & Guittens, T. (1992). *The Handbook of Autism: a guide for parents and professionals*. London: Routledge.
- Abbott, L.; McConkey, R. & Dobbins, C. (2013). Key players in inclusion: are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs?. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.26 (2): 215-231.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação e Educação: Edições UNESCO.
- Ajuriaguerra, J. & Marcelliu, D. (1986). *Manual de Psicopatologia Infantil*. Trad. Alceu E. Filman. Porto Alegre: Artes Médicas.
- American Psychiatric Association (2002). *Diagnosis and Statistical of Mental Disorders*. (DSM-IV-TR). Lisboa: Climepsi Editores.
- Andreica-Sândică, B.; Patca, S.; Panaete, A. & Andreica, S. (2011). The Impact of Diagnosis on the Family. *AMT*, Vol. II (3): 478.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal entendidos*. Lisboa: Edição de Livros.
- Arslan, E. & Sahbaz, U. (2012). A study to develop a scale for determining the social acceptance levels of special-needs students, participating in inclusion practices. *Educational Research and Reviews*. Vol. 7(29): 651-662.
- Assumpção, F. B. & Pimentel, A. C. M. (2000). Autismo Infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Vol. 22. São Paulo.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: Uma alteração cognitiva específica de “Cegueira Mental”. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Coimbra*, 24: 407-430.
- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1994). *Autism: the facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. (1983). *Understanding our minds: perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bautista, J. (1999). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (2ª ed., P. 21-35). Lisboa: Edições Dinalivro.
- Bettelheim, B. (1987). *A Fortaleza Vazia*. São Paulo: Fontes Editora.
- Birch, J. W. (s/d). *Mainstreaming: Educable mentally retarder children in regular classes*, The Council for Exceptional Children, Reston, Virgínia.
- Bloemers (2003). Perspetivas Europeias sobre Inclusão: aspetos sociais e educacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Bosa, C. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol.13 (1). Porto Alegre.
- Botelho, M. (1994). Reação dos pais a um filho nascido diferente. *Revista Integrar*, 5: 5-8.
- Braaten, S.; Kauffman, J.; Braaten, B.; Polsgrove, L.; Nelson, C. M. (1988). The regular education initiative: Patent medicine for behavioral disorders. *Exceptional Children*, 55 (1): 21-27.

- Brennan, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Brown, E., Simmons, V., Methvin, J. (1979). *Proyecto Oregón para niños ciegos y disminuídos visuales en edad preescolar, Guia*. Distrito del Servicio de Educación del Condado Jackson, EUA.
- Cammuso, K. (2011). Inclusion of students with autism Spectrum disorders. *CABL*, Vol. 27 (11).
- Candeias, A. (Coord.) (s/d). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Universidade de Évora: CIEP.
- Cavalcanti, A. E. & Rocha, P. S. (2001). *Autismo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Center for Disease Control and Prevention (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders – Autism and Developmental Disabilities. Monitoring Network, 14 Sites, United States, 2008. *Surveillance Summaries*, Vol. 61 (3).
- Chlebowski, C.; Green, J.; Barton, M. & Feirs, D. (2010). Using the Childhood Autism Rating Scale to Diagnosis Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, Nº 40: 787-799.
- Coelho, A. M. & Aguiar, A. I. (2011). *Intervenção Psicoeducacional Integrada nas Perturbações do Espectro do Autismo. Um Manual para Pais e Profissionais*. Porto: Medesign.
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (1978). Warnok Report.

- Correia, L.M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L.M. (1993). O psicólogo escolar e a educação especial. *Jornal de Psicologia*, 11: 5-7.
- Correia, L.M. (1995). *A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular*. Comunicação apresentada no encontro “Aspetos psicossociais da educação especial”. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). O papel da escola na transição para a vida ativa de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Sonhar*, 2-3: 201-207.
- Correia, L.M. (2003a). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2ª ed., revista e ampliada). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008c). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. e Lavrador, R. (2010). *A Utilidade da CIF em Educação. Um Estudo Exploratório*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, M. F. (1995). *O perfil do educador de educação especial*. Braga: Universidade do Minho, CEFOP.
- Coutinho, C. P. (2008, janeiro/abril). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1): 5-15.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Crowley, D. (2011). The Autism Anomaly – Biochemical Screening for Autism and other Atypical Conditions in Neonates. *ACNEM Journal*, Vol. 30 (2).
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger. Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, D. R. (2007). *A escola para todos ou escola com todos? (Re)pensar a inclusão no contexto da escola pública*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Cuxart, F. (2000). *El Autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Day, T.; Prunty, A. & Dupont, M. (2011). Responding to Students needs in special schools in Ireland and England: findings from two schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 12(3): 141-150.
- Denzin & Lincoln (2000). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Dias, M. (1999). *A Imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11: 113-132.
- Eldar, E.; Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2013). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 14 (1).
- Fejerman, N.; Arroyo, H.; Massaro & Ruggien, V. (1994). *Autismo Infantil y otros transtornos del desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas da Educação*. Braga: APPACDM, Distrital de Braga.
- Florian, L. (1998). "Inclusive practice: what, why and how?". In C. Tilston, L. Florian and R. Rose (eds.), *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Frada, J. C. F. (2000). *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Frith, U. (2006). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Psicología Alianza Editorial.
- Froese-Germain, B. & McGahey, B. (2012). Optimizing Conditions of Teachers Professional Practice to Support Students with Special Educational Needs. *Teacher Voice*.
- Fuchs, D.; Mock, D.; Morgan, P. & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 18(3): 157-171.
- Galán, R. P. (2003). *Educación Especial, Atención a la Diversidade y Loce: Un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gilberg, C. (1989). *Diagnosis and treatment of autism*. New York: Plenum Press.
- Gilberg, C. (1995). *Autism. Aspects educatifs et médicaux*. New York: Plenum Press.
- Gilberg, C. & Coleman, M. (2000). *The Biology of the Autistic Syndromes*. London: Cambridge University Press.
- Gilling, J. A. (s/d). “When the Powerfulness ins t so helpful”: Callum s relationship with autism. *Educational and Child Psychology*, Vol. 29 (2).
- Girli, A. (2007). An Examination Of The Relationships Between The Social Skill Levels, Self Concepts And Aggressive Behavior Of Students With Special Needs In The Process Of Inclusion Education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*. 42: 23-38.
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2008). *Compreender el Autismo*. Barcelona: AutoAyuda.

- Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (P. 467-519). Mahawah, Nj Erlbaun.
- Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of “best autism practice” in the early years. *British Journal of Special Education*. Vol. 37 (4).
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. (2002). *Excepcional learners: introduction to learning disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P.; Kauffman, J. M. & Lloyd, J. W. (1996). *Introduction to learning disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Happé, F. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. London: UCL Press.
- Harrower, J. & Dunlap, G. (2001). Including Children With Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies. *Behavior Modification*. Vol. 25 (5): 762-784.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (P.67-73). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Hermlin, B. e O Connor, N. (1970). *Psychological Experiments with Autistic Children*. Oxford: Pergamon Press.
- Heward, W. L. (2005). *Excepcional children: An introduction to special education* (8th Ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.

- Heward, W. L. (2006). Por que razão é a educação especial importante. *Educare Hoje* (edição especial), 10-11.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com Autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Horrocks, J.; White, G. & Roberts, L. (2008). Principals Attitudes Regarding Inclusion of Children with Autism in Pennsylvania Schools. *Journal of Autism Developmental Disorders*. N° 38: 1462-1473.
- Hu, V. (2013). From Genes to Environment: Using Integrative Genomics to Build a “System-Level” Understanding of Autism Spectrum Disorders. *Child Development*, Vol. 84 (1): 89-103.
- Ingersoll, B.; Meyer, K.; Borten, N. & Jelinek, S. (2012). A Comparison of Developmental Social-Pragmatic and Naturalistic Behavioral Interventions on Language Use and Social Engagement in Children with Autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 55: 1301-1313.
- Janney, R.; Snell, M. E. & Elliott (2000). *Teachers Guides to Inclusive Practices*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., Inc.
- Johnson, N.; CPNP; Gianelli, E.; EdD; RN; CRNP; Lewis, C. & Rice, C. (2013). Genomics and Autism Spectrum Disorder. *Journal of Nursing Scholarship*, 45 (1):69-78.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Kanner (1943). “Autistic disturbances of affective contact”. *Nervous Child*, Vol.2, 217-250.

- Kauffman, J. M. (2002). *Education deform: Bright people sometimes say stupid things about education*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, Inc.
- Kozloff, M. A. (1973). *Reaching the autistic child: a parent training program*. Cambridge: Research Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análise de conteúdo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Kronberg, R. M. (2003). *A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: do passado ao presente*. In L. M. Correia (Org.) Educação Especial e Inclusão. Porto: Porto Editora.
- Lampi, K.; Banerjee, P.; Gissler, M.; Salomaki, S. & Huttunen, J (2011). Finnish Prenatal Study of Autism and Autism Spectrum Disorders (FIPS-A): Overview and Design. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 41: 1090-1096.
- Lopes, C. (s/d). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Machado, M. M. (1995). *A importância do lúdico no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais*. Braga: Universidade do Minho, CEFOP.
- McMahon, C.; Lerner, M. & Britton, N. (2013). Group-based social skills intervention for adolescents with higher-functioning autism spectrum disorder: a review and looking to the future. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, Nº 4: 23-38.
- McWilliam, R. A. (2000). Reporting Qualitative Studies. *Journal of Early Intervention*. Vol. 23 (2): 77-80.
- Marques, E. M. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Mayes, S.D.; Calhoun, S. L.; Murray, M. J.; Morrow, J. D.; Yurich, K.; Mahr, F.; Cothren, S.; Purichia, H.; Boudier, J. & Petersen, C. (2009). The Checklist for Autism Spectrum Disorder, Childhood Autism Rating Scale, and Gilliam Asperger s Disorder Scale for Children with Low Functioning Autism, High Functioning Autism, Asperger s Disorder, ADHD, and Typical Development. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 39: 1682-1693.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol. 2 (2): 49-65.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analyses: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministério da Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mohammadi, M.; Zarafshan, M. D. & Ghasempour, S. (2012). Broader Autism Phenotype in Iranian Parents of Children with Autism Spectrum Disorder vs. Normal Children. *Iran Psychiatric*, 7 (4): 157-163.

- Muller, C. C. & Narbona, J. (2000). *A linguagem da Criança. Aspectos normais e patológicos*. São Paulo: Artmed.
- Murray, M.; Mayes, S. & Smith, L. (2011). Brief Report: Excellent Agreement Between Two Brief Autism Scales (Checklist for Autism Spectrum Disorder and Social Responsiveness Scale) Completed Independently by Parents and the Autism Diagnostic Interview-Revised. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 41: 1586-1590.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. Retrieved from <http://www.njclld.org>.
- National Research Center on Learning Disabilities (2004). *Understanding Responsiveness to intervention in learning disabilities determination*. Retrieved from <http://www.njclld.org>.
- Nielson, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde (1989). *CIDID - Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Lisboa: Edições Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Organização Mundial de Saúde (2001). *Cid-10. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – Décima Revisão*. S. Paulo: Editora Pioneira.
- Organização Mundial de Saúde (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Genebra: Autor.

- Osborn, L. & Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5: 1253-1263.
- Ostmeyer, K. & Scarpa, A. (2012). Examining School-Based Social Skills Program Needs And Barriers For Students With High-Functioning Autism Spectrum Disorders Using Participatory Action Research. *Psychology in the Schools*. Vol. 49(10).
- Ozonoff, S. & Pennington, B. F. (1991). Executive functioning in high-functioning autistic children: relationship to theory of mind. *Journal of child psychotherapy and psychiatry*. 32: 1081- 1106.
- Ozonoff, S.; Rogers, S. J. & Hendren, L. H. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspetivas de Investigação Atual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pallarès, J. & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria*, 32: 567-587.
- Pereira, E. (1995). *Aspetos psicológicos do autismo*. Comunicação apresentada no II Encontro Nacional de Autismo, 19-21 de Novembro de 1995. Coimbra.
- Pereira, E. (1997). *Autismo: do conceito à pessoa*. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, M. (2005). *Autismo. Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

- Pereira, M. C. & Serra, H. (2006). *Autismo. A família e a escola face ao Autismo*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, S., Leekan, R. (1991). "Psychological Assessment of Adolescents and Adults with Autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 23,(4), 653-665.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ravet, J. (2013). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15(6): 667-682.
- Reed, P.; Osborne, L. & Waddington, E. (2012). A comparative study of the impact of mainstream and special placement on the behaviour of children with Autism Spectrum Disorders. *British Educational Research Journal*. Vol. 38(5): 749-763.
- Renzulli, J. S. (1997). *The enrichment triad model*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Ritvo, E. R. (1996). *Autism*. New York: Spectrum.
- Rivière, A. (1995). El desarrollo y la educación del niño autista. In Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación, III*. Madrid: Alianza Psicología.
- Rivière, A. (2007). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, I.; Moreira, L. & Lerner, R. (2012). Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*. Vol. 14(1): 70-83.
- Rodríguez, J. H. (1995). *Propuesta Curricular en el Área de Lenguaje. Educación Infantil y Alumnos com Transtornos en la Comunicación*. Madrid: Ciências de la Educación Preescolar.
- Royo, M. A. & Urquizar, N. L. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Psicologia Pirâmide.
- Ruta, L.; Mazzone, D.; Mazzone, L.; Wheelwright, S. & Baron-Cohen, S. (2012). The Autism-Spectrum Quotient – Italian Version: A Cross-Cultural Confirmation of the Broader Autism Phenotype. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 42: 625-633.
- Sansosti, J. & Sansosti, F. (2012). Inclusion For Students With High-Functioning Spectrum Disorders: Definitions And Decision Making. *Psychology in the Schools*. Vol. 49(10).
- Schopler, E., Mesibov, G. (1986). *Communication Problems in Autism*. New York: Plenum Press.

- Serrano, A. M. & Correia, L. M. (2003). Parcerias pais-profissionais na educação da criança com NEE. In L. M. Correia, *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (P. 61-66). Porto: Porto Editora.
- Siegel, B. (1996). *The World of the Autistic Child. Understanding and Trating Autistic Spectrum Disorders*. Oxford: University Press, Inc.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Sigman, M. & Capps, L. (s/d). *Ninos y Ninas Autistas. Una perspective evolutiva*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar. Perceções, estratégias e opiniões dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. O. (2002). A inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e análise de necessidades de formação contínua de professores. In L. Correia (Ed.). *Inclusão*, 2: 33-48. Braga: Universidade do Minho.
- Smith, F.; Lombard, R.; Neubert, D.; Leconte, P.; Rothenbacher, C. & Sitlington, P. (1994). The position of the Interdisciplinary Council on Vocational Evaluation and Assessment. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 17: 41-42.
- Soeiro, M. H. (2002). *Modelos curriculares: Uma gramática para a Inclusão?* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Solomong, A. & Chung, B. (2012). Understanding Autism: How Family Therapists Can Support Parent of Children with Autism Spectrum Disorders. *Family Process*, Vol. 51 (2).

- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7: 5-8.
- Stake, R. E. (1995). *A arte da investigação em estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (1998a). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Edições Morata.
- Stake, R. E. (1998b). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). London: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*. 7: 1-12.
- Stonestreet, R. H.; Johnston, R. G. & Acton, S. J. (1991). Guidelines for real partnerships with parents. *Infant and Toddler Intervention. The transdisciplinary Journal*, vol. 1 (1): 37-46.
- Stoutjesdijk, R.; Scholte, E. & Swaab, H. (2011). Special Needs Characteristics of Children With Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Vol. 20(2): 92-104.
- Strain, P.; McGee, G. & Kohler, F. (2001). Inclusion of Children with Autism in Early Intervention Environments. In *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Com.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: Sage.

- Trevarthen, C. & col. (1996). *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Instituto Piaget.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wall, D.; Dally, R.; Luyster, R.; Yung, J. & DeLuce, T. (2012). Use of Artificial Intelligence to Shorten the Behavioral Diagnosis of Autism. *Plos One*, Vol. 7: 8.
- Will, M. C. (1986). *Educating students with learning problems. A shared responsibility*. Whashington: Department of Education.
- Wing, L. (1992). The definition and prevalence of autism. *European Child and Adolescent Psychiatric*, 2: 22-31.
- Wing, L. (2001). *The Autistic Spectrum. A Parents Guide to Understanding and Helping Your Child*. Berkeley: Ulysses Press.
- Wing, L. e Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol.9, 1: 11-29.
- Wong-Ratliff, M. & Ho, K. (2011). Can Integrated Education Meet the Needs of Students with SEN?. *New Horizons in Education*. Vol. 59(2).
- Wong, V. & Kwan, Q. (2010). Randomized Controlled Trial for Early Intervention for Autism: A Pilot Study of the Autism 1-2-3 Project. *Journal of Autism Developmental Disorders*, Nº 40: 677-688.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Applications of Case Study Research*. California: Sage Publications.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora..

Zilbovicius, M.; Meresse, I. & Boddaert, N. (2006). Autismo: Neuroimagem. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Vol.28, supl.1. São Paulo.

Zipper, I. N. & Simeonsson, R. (1997). *Promoting development of young children with disabilities* (pp. 244-264). Washington, DC: National Assotiation of Social Workers.

Legislação

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. Diário da República – I Série, nº 29.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Diário da República – I Série, Nº 198.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio. Diário da República – I Série - A, Nº 113.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Diário da República – I Série - A, Nº 193.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 20/06, de 31 de Janeiro. Diário da República – I Série - A, Nº 22.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República – I Série, Nº 4.

Ministério da Educação. Despacho Conjunto 38/SEAM/Série 88.

Ministério da Educação. Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho. Diário da República – II Série, Nº 149.

Ministério da Educação. Despacho Normativo nº 6/2010. Diário da República – II Série, Nº 35.

Ministério da Educação. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República – I Série, Nº 237.

Ministério da Educação. Lei nº 21/2008, de 12 de Maio. Diário da República – I Série, Nº 91.

94th Congress, H. R. 7706 (1975). Public Law 94-120.

ANEXOS:

- **ANEXO I:** GUIÃO DA ENTREVISTA AO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL /
DIRETOR DE TURMA

- **ANEXO II:** GUIÃO DA ENTREVISTA AO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL /
DOCENTE DA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO

- **ANEXO III:** GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS / ENCARREGADOS de
EDUCAÇÃO

ANEXO I:

GUIÃO DA ENTREVISTA AO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / DIRETOR
DE TURMA

GUIÃO DA ENTREVISTA AO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / DIRETOR DE TURMA

1. Qual a sua opinião relativamente à Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente Perturbações do Espectro do Autismo?
2. Pensa que o atual modelo de Inclusão se adequa à escola de hoje?
3. E o que pensa da Inclusão desses alunos na sua escola, especificamente?
4. Recebeu formação sobre NEE/PEA na sua formação inicial e contínua?
5. Considera que os Professores do ensino regular possuem formação para lidar com alunos com NEE?
6. Como se processou a integração do X na sala do ensino regular?
7. Quem sinalizou a criança?
8. Como se processa o apoio ao aluno X?
Existe uma colaboração e planificação prévia do que vai acontecer na sala de aula?
O aluno é apoiado por um professor de modo individualizado?
Dentro e/ou fora da sala de aula?
9. Como se desenrola a avaliação e intervenção com a criança?
Participa na equipa multidisciplinar que avalia e desenvolve o PEI da criança?
Partilha informação, de forma frequente, com os elementos da equipa sobre as dificuldades e evoluções da criança? Se sim, essa partilha é ou não eficaz?
Justifique.
10. Considera que possui, na sala de aula, os recursos humanos e materiais necessários e suficientes para atender à problemática do X?

11. Em que área ou áreas considera ter havido maior evolução do X?
12. Em que área ou áreas considera que o X revela maiores dificuldades?
13. Considerando a problemática do X, qual o relacionamento que ele tem com os colegas e com os professores?
14. Quais as maiores dificuldades que encontra na sua intervenção diária junto do X?
15. Considera que, para que seja possível promover o desenvolvimento de uma criança com Autismo, é importante aplicar um modelo educativo especializado? Justifique.
16. Qual a sua opinião acerca do recurso a modelos específicos para o apoio educativo a alunos com PEA?
17. Conhece alguns modelos de intervenção/inclusão para alunos com PEA? Se sim, quais? Como tomou conhecimento desses modelos?
18. No caso do X, considera que o Modelo Teacch (outro/nenhum) promove (ou poderia promover) um maior desenvolvimento global?
Quais as principais áreas em que isso acontece (poderia acontecer)? Em que baseia a sua resposta?
19. No contexto do Ensino Estruturado, quais os instrumentos de avaliação utilizados?
Como monitorizam os progressos da criança?
20. O que pensa do envolvimento dos Pais na escola?
21. Os pais do X colaboram ativamente com a escola no que diz respeito a toda a dinâmica educativa do seu filho? (Ensino Estruturado, construção do Programa Educativo Individual, decisões conjuntas com os profissionais envolvidos no desenvolvimento do PEI ou acerca da colocação da criança nas diferentes modalidades de atendimento, participação na avaliação, contactos regulares com a Equipa de Educação Especial, etc.)?
22. O que pensa sobre o futuro do X?

ANEXO II:

**GUIÃO DA ENTREVISTA AO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / DOCENTE
DA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO**

**GUIÃO DA ENTREVISTA À DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL /
DOCENTE DA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO (UEE)**

1. Qual a sua formação?
2. Possui formação específica no domínio do Autismo? Se sim, qual? No caso de ter feito formação contínua nesta área, que ações de formação realizou e ministradas por quem?
3. Fez alguma formação específica para utilização do Modelo Teacch?
4. Há quanto tempo trabalha na UEE e qual o seu grau de satisfação em relação a esta Unidade?
5. Considera que a UEE contribui para a Inclusão das crianças com PEA no meio escolar? Porquê?
6. Com base no ensino estruturado, considera que a aplicação do Modelo Teacch nesta Unidade contribui para melhorar a qualidade de vida das crianças com PEA? Em que medida?
7. O X integrou-se na UEE de uma forma satisfatória? Se sim, como se traduziu essa integração? Se não, porquê?
8. Considera que o Ensino Estruturado/Modelo Teacch é o mais adequado para o X? Em que baseia a sua resposta?
9. Pensa ter-se verificado um maior desenvolvimento global assim como uma maior integração escolar do X, enquanto benefício da aplicação do Modelo de Ensino Estruturado? Quais as áreas mais e menos contempladas nessa evolução? Como são avaliadas? Que instrumentos são utilizados para avaliar a evolução do aluno X?

10. Conhece outros Modelos de Intervenção Educativa no Autismo? Se sim, quais os modelos que conhece? Como tomou conhecimento deles? Como os avalia comparativamente ao Modelo de Ensino Estruturado em vigor nas UEE?

11. Na medida em que o Modelo Teacch pressupõe um forte envolvimento parental, considera que os Pais do X são envolvidos no processo de avaliação e intervenção do seu filho/a? E como colaboram nesse envolvimento?

12. Considera que os Pais do X estão satisfeitos com o serviço prestado pela UEE?

13. Considera positiva a forma como se processa a articulação entre todos os agentes educativos (incluindo os pais) os que trabalham diariamente com o X?

14. Quais os recursos humanos e materiais existentes na UEE e na sala de aula? Considera estes recursos suficientes para atender a problemática do X?

ANEXO III:

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Quando e como se aperceberam de que havia um problema com o vosso filho?
2. A quem se dirigiram? Como foram encaminhados e para que serviços?
3. Quando foi diagnosticado o problema do X? Por quem?
4. Que tipo de exames foram efetuados?
5. Que comportamentos apresentava na época o X?
6. Fazem, de alguma forma, uma rotina diária à criança? Como reage ele?
7. O que gosta ele de fazer em casa? Como brinca? Com quem?
8. Como comunica com os pais e familiares próximos?
9. Qual o comportamento habitual do X em casa?
10. Como foi fundamentada a vossa tomada de decisão relativamente ao percurso escolar do X?
11. Como e porque decidiram colocar o X na UEE / Escola de Ensino Regular que ele frequenta?
12. Qual o vosso grau de satisfação em relação à UEE / Escola?
13. Quais os aspetos mais positivos relativamente à evolução global do vosso filho no contexto da UEE / Escola? Podem apontar alguma área em que esse desenvolvimento tenha sido mais nítido? E menos?
14. Quais os aspetos que gostariam de ver mais desenvolvidos nesta UEE / Escola?

15. Sentem que o vosso filho se encontra incluído na UEE / Escola?
16. Consideram que a UEE / Escola possui todos os recursos humanos e materiais necessários a uma resposta adequada ao programa de desenvolvimento do vosso educando?
17. Estão satisfeitos com toda a equipa que acompanha o vosso filho?
18. Sentem-se apoiados por esta equipa? Particularmente em que aspetos sentem esse apoio?
19. Sempre que lhes surgem dúvidas, a quem recorrem?
20. Costumam participar no processo educativo do X? Consideram essa colaboração importante?
21. Acreditam que a UEE / Escola representa o meio ideal para o desenvolvimento integral e para a educação na vida em sociedade do vosso filho? O que gostariam de ver melhorado?
20. Que expectativas têm para o futuro do X?