



UPAP – UNIVERSIDADE POLITÉCNICA E ARTÍSTICA DO PARAGUAY
CAMPUS – CIUDAD DEL ESTE
REITORIA E ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTU SENSU”
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TEMA:

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR
NECESSARIO A INCLUSAO NO ENSINO REGULAR**

GABRIELA FERREIRA GUSMÃO BRASIL

ASUNCIÓN – PARAGUAY
ANO 2019



GABRIELA FERREIRA GUSMÃO BRASIL

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR
NECESSARIO A INCLUSAO NO ENSINO REGULAR**

Tese de Mestrado em Ciências da Educação para a obtenção do título de Magister em Educação na Universidade Politécnica e Artística do Paraguai Faculdade de Estudos de Pós Graduação.

Orientador: Mag. José Daniel Linares Pastore

ASUNCIÓN - PARAGUAY

ANO 2019

GABRIELA FERREIRA GUSMÃO BRASIL

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR
NECESSARIO A INCLUSAO NO ENSINO REGULAR**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Universidade Politécnica e Artística do Paraguai.

Aprovado em Cidade do Leste, Paraguai, em Data.....

Certificação.....

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

NOME

ASSINATURA

1.....

1.....

2.....

CIUDAD DEL ESTE - PARAGUAY

ANO 2019

DECLARAÇÃO

“Declaro que todo conteúdo desta obra, é exclusivamente de minha autoria, e autorizo suficientemente à Universidade Politécnica e Artística do Paraguai a sua divulgação ou publicação total ou parcial.”

Data: _____

Assinatura: _____

Aclaración de Assinatura: Gabriela Ferreira

DEDICATÓRIA

A todos os familiares, professores, e profissionais que incansavelmente vem lutando em defesa da inclusão do autista nas escolas regulares, despertando uma consciência com um novo olhar que possibilite a redução de preconceitos e visualizar esse público como ser capaz de aprender.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força que me deste por meio da fé, fortalecendo durante essa caminhada para superação das dificuldades e conclusão deste curso.

Aos meus pais Nilson José e Maria Luiza Alvarenga por estarem sempre ao meu lado com apoio incondicional em toda a trajetória deste curso.

Ao meu querido esposo Galthama Brasil, por está sempre incentivando-me e apoiando-me, nessa busca de realização deste sonho.

Aos meus amados filhos Pedro Henrique Gusmão Brasil e João Victor Gusmão Brasil, por serem a maior fonte de inspiração na concretização deste objetivo.

Ao professor orientador Dr. José Linares pelas contribuições dadas na realização deste trabalho, possibilitando ampliar conhecimentos acadêmicos, de grande significado para meu aperfeiçoamento profissional.

A minha Co-orientadora Dr^a Edilma Ribeiro que me deu orientações preciosas e pela disponibilidade revelada.

Aos professores do Mestrado em Ciências da Educação, que durante essa trajetória de forma muito atenciosa nos motivaram e possibilitaram nosso crescimento para chegarmos a conclusão dessa etapa.

A todos os colaboradores participantes desta pesquisa, que contribuiram para que, pudesse mostrar a realidade sobre como acontece a verdadeira inclusão do aluno com o TEA (Transtorno do Espectro Autista) na escola regular.

Aos meus colegas pelo companheirismo e cooperação durante a trajetória do curso.

Enfim, a todos que fizeram parte dessa história.

EPÍGRAFE

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a
preparação para a vida, é a própria vida.
[John Dewey](#)

CURRICULUM BREVE DEL AUTOR

Nascida em Guajará Mirim- RO, qualificada na área da educação com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Roraima. Especialista em em Gestão, Administração e Supervisão Escolar, pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR . Possui toda uma experiência na área de Educação Especial , também já ocupou cargos como assessora pedagógica nesta modalidade de ensino, professora no Ensino Fundamental I e II e atualmente ocupa o cargo de Coordenadora Pedagógica na rede Estadual em uma escola de Ensino Fundamental anos finais.

RESUMO

Com o surgimento da Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, o tema transtorno do espectro autista: um olhar necessário a inclusão no ensino regular, ganha uma grande relevância, pois, traz contribuições significativas para a melhoria no processo inclusivo dos alunos com autismo nos diferentes níveis educacionais. Ao acreditar que todos os alunos devem ser atendidos em suas necessidades, o processo de escolarização perpassa por características diversas dos alunos, que estão sendo atendidos pelo ensino regular. Nesse sentido, questiona se realmente os professores proporcionam práticas pedagógicas que promovam essa inclusão. Para tanto, realizou-se este estudo que seguiu uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coletas de dados uma entrevista por meio de de um questionário direcionado às professoras regentes do Ensino Fundamental dos Anos Finais do Ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino que tem aluno autista. As análises dos questionários mostram as que os professores estão utilizando práticas que promovam essa inclusão, compreende as características do aluno autista, bem como, os benefícios do processo da educação inclusão para o desenvolvimento deste público alvo. Portanto, para que este processo de inclusão seja concretizado de forma eficaz, requer um trabalho em conjunto dos professores da classe regular, centros especializados, profissionais técnicos de apoio, parceria, família, buscando promover o desenvolvimento destes alunos, não apenas o acesso a escola, pois, sua inclusão é um direito assegurado nos dispositivos legais da legislação educacional brasileira.

Palavras-chave: Autismo. Prática Pedagógica. Inclusão.

ABSTRAC

With the emergence of the National Policy on Special Education from an Inclusive perspective, the theme of autism spectrum disorder: a necessary look at inclusion in regular education, gains great relevance, as it brings significant contributions to the improvement of the inclusive process of students with autism at different educational levels. Believing that all students should be attended to in their needs, the schooling process goes through different characteristics of the students, who are being served by regular education. In this sense, it questions whether teachers really provide pedagogical practices that promote this inclusion. In this sense, it questions whether teachers really provide pedagogical practices that promote this inclusion. To this end, this study was carried out that followed a qualitative approach, having as data collection instruments an interview through a questionnaire directed to the teachers of the Elementary School of the Final Years of Elementary School of the State Education Network that has autistic students. The analysis of the questionnaires shows that teachers are using practices that promote this inclusion, understand the characteristics of the autistic student, as well as the benefits of the inclusion education process for the development of this target audience. Therefore, in order for this inclusion process to be carried out effectively, it requires a joint work of regular class teachers, specialized centers, technical support professionals, partnership, family, seeking to promote the development of these students, not only access to school, because their inclusion is a right guaranteed in the legal provisions of e Brazilian educational legislation.

Keywords: Autism. Pedagogical Practice. Inclusion.

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------|------|
| DECLARAÇÃO | IV |
| DEDICATÓRIA | V |
| AGRADECIMENTOS..... | VI |
| EPÍGRAFE..... | VII |
| CURRICULUM BREVE DEL AUTOR | VIII |
| RESUMO | IX |
| ABSTRAC..... | X |
| ÍNDICE..... | XI |
| ÍNDICE DE QUADROS..... | XIII |
| INDICE DE GRÁFICOS | XIV |
| INDICE DE ANEXOS..... | XV |
| CAPÍTULO I - MARCO INTRODUTÓRIO..... | 1 |
| 1.1. TEMA..... | 1 |
| 1.2. DELIMITAÇÃO DO TEMA | 1 |
| 1.3. PLANEJAMENTO DO PROBLEMA..... | 1 |
| 1.3.1. Percepção do Problema | 1 |
| 1.4. PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO..... | 2 |
| 1.4.1. Pergunta Geral | 2 |
| 1.4.2. Perguntas Específicas..... | 3 |
| 1.5. OBJETIVOS..... | 3 |
| 1.5.1. Objetivo Geral..... | 3 |
| 1.5.2. Objetivos Específicos | 4 |
| 1.6. JUSTIFICATIVA..... | 4 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO | 5 |
| CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO | 60 |
| 3.1. TIPO DE ESTUDO | 60 |
| 3.2. ÁREA DE ESTUDO..... | 60 |
| 3.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA | 60 |
| 3.4. TAMANHO DA AMOSTRA | 61 |
| 3.5. CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA..... | 61 |
| 3.6. INSTRUMENTO DE CORRELAÇÃO DE DADOS | 61 |
| 3.7. PROCESSAMENTO DOS DADOS | 62 |
| 3.8. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS..... | 62 |
| CAPITULO IV - MARCO ANALÍTICO | 63 |
| CAPÍTULO V – MARCO CONCLUSIVO..... | 69 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 82 |
| ANEXOS..... | 86 |

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1: Sexo..... **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 2: Estado civil..... **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 3: Faixa etária **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 4: Nível de escolaridade..... **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 5: Nível de desgaste emocional em professores**Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 6: Nível de insatisfação pela retribuição**Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 7: Nível de falta de motivação nos professores**Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 8: Nível de insatisfação no exercício profissional**Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 9: Nível de demanda laboral **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 10: Nível de demérito profissional**Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 11: Nível de estresse laboral..... **Erro! Indicador não definido.**

INDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Sexo **Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 2: Estado civil **Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 3: Faixa etária..... **Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 4:Nível de escolaridade **Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 5: Nível de desgaste emocional em professores**Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 6: Nível de insatisfação pela retribuição**Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 7: Nível de falta de motivação nos professores**Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 8: Nível de insatisfação no exercício profissional**Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 9: Nível de demanda laboral..... **Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 10: Nível de demérito profissional .. **Erro! Indicador não definido.**
- Gráfico 11: Nível de estresse laboral **Erro! Indicador não definido.**

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Questionario para professores..... **Erro! Indicador não definido.**

Anexo 2: Instrumento de stress laboral..... **Erro! Indicador não definido.**

CAPÍTULO I - MARCO INTRODUTÓRIO

1.1. TEMA

Transtorno do Espectro Autista: Um olhar necessário a Inclusão no Ensino Regular

1.2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

Esse estudo tem como ponto de partida a escolarização do autista com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental II do ensino regular, que atendem em suas salas de aula, alunos diagnosticados com autismo.

1.3. PLANEJAMENTO DO PROBLEMA

1.3.1. Percepção do Problema

A inclusão ainda é uma realidade desafiadora para os professores, já que a presença de alunos com deficiências, principalmente autismo tem provocado nos educadores preocupação e sentimento de angústia frente as limitações dos alunos e de suas próprias limitações, por não conseguirem oferecer atendimento individualizado a esses alunos, muitas vezes por falta de estrutura, outras por falta de preparação adequada para esse fato e ainda existem aqueles educadores que se sentem reacios a essa novidade.

Portanto, as especificidades apresentadas pelas pessoas com diferentes características, como as síndromes, aliado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não específica, dificulta o trabalho de intervenção adequado para esses alunos, causando assim, insegurança dos professores ao trabalharem com estas crianças, e muitas vezes não se logra o objetivo propostos pelos PCN em relação a esses casos.

Para um trabalho adequado, o professor precisa sempre buscar e manter contato visual com o aluno com autismo, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e clara, bem como usufruindo de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança.

Tendo em vista a dificuldade e a preocupação dos profissionais da educação para atender alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula, no ensino regular, visto que, as escolas não têm recursos para tal e que os professores não possuem formação adequada para atender a esses alunos, questiona-se a existência de práticas pedagógicas diferenciadas que estão sendo desenvolvidas por professores do ensino regular para escolarizar alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula.

1.4. PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

1.4.1. Pergunta Geral

São realmente incluídos os alunos com Espectro Autista no ensino regular pelos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual?

1.4.2. Perguntas Específicas

- Os professores conhecem quais as principais características das crianças com transtorno do espectro autista?
- Os Professores distinguem corretamente os conceitos integração e inclusão?
- Quais as estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular com os alunos com transtorno do espectro autista em sala de aula?
- Qual a opinião sobre a frequência destes alunos nas escolas regulares?

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo Geral

Verificar se realmente os professores estão proporcionando a inclusão das crianças com Espectro Autista no ensino regular da rede pública estadual.

1.5.2. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar se os Professores conhecem quais as principais características das crianças com transtorno do espectro autista.
- ✓ Apontar se os Professores distinguem corretamente os conceitos integração e inclusão.
- ✓ Conhecer quais as estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular com os alunos com TEA em sala de aula.
- ✓ Descrever qual a opinião dos professores sobre a frequência destes alunos nas escolas regulares.

1.6. JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica pela necessidade do cumprimento no que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovado em 2007, pelo Ministério de Educação e Cultura, que visa promover uma educação para todos e que requer da escola buscar caminhos para o atendimento aos alunos com autismo de forma que garanta acesso, permanência e seu desenvolvimento.

Nessa política há recomendações sobre a escolarização das pessoas com síndromes no sistema geral de ensino. No entanto, torna-se relevante a investigação da própria política de inclusão, isto é, a garantia de educação para todos.

Diante deste contexto, outro fator considerado é a percepção sobre a função da escola, que deve ser realizada por todos os profissionais de educação, pois, a escola deve promover uma educação que atenda a diversidade considerando suas particularidades de forma a proporcionar o acesso, a permanência e sucesso de todos, conforme estabelece a legislação brasileira.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

2.1. Transtorno do Espectro Autismo (TEA)

2.1.1. Evolução do conceito.

Como se calcula, o Autismo, nem sempre foi descrito da mesma forma, vários autores têm vindo a estabelecer um conjunto de alertas e características que nos permitem identificar esta patologia.

Marques (2002), esclarece que a proveniência do autismo é grega, sendo que *Autos* significa Eu/Próprio e *Ismo* significa estado ou orientação, o que leva a dizer que é um estado em que o indivíduo é centrado nele próprio, vive no seu mundo.

Também Oliveira (2009), reforça a ideia de que o conceito de autismo foi evoluindo, explica que o adjetivo autista foi referido pela primeira vez em 1906 por Plouller, posteriormente, o termo autista foi referido por Eugen Bleuler, em 1907, numa fase subsequente, passou-se a referir o Autismo como um transtorno básico da esquizofrenia e finalmente, as primeiras apresentações clínicas aceites como descrições do Autismo foram publicadas em 1943.

Foi nesse período que o pedopsiquiatra americano Leo Kanner falou pela primeira vez de Autismo no seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”, onde descreveu o comportamento de onze casos clínicos, entre eles oito rapazes e três raparigas e destacou um conjunto de comportamentos aparentemente característicos desta síndrome, a que se chamou segundo Telmo (1990) “autismo infantil” ou “autismo precoce”.

Hewitt (2006), faz referências às principais características que Kanner definiu no seu artigo:

- Inaptidão para fomentar relações pessoais;

- Capacidade de interação muito reduzida, dificuldade em conservar o contato visual e em comunicar, por conseguinte, dificuldade para socializar e partilhar;
- Particular gosto por jogos repetitivos e estereotipados, embora muitas vezes os utilizem de forma incorreta, com outra finalidade;
- Predileção por objetos que se manuseiam de forma repetitiva, desenvolvendo a motricidade fina, preferindo por exemplo, os giratórios;
- Obsessão por sequências temporais, nomeadamente as rotinas, talvez por terem mais facilidade em memorizá-las.

Quando estas não são cumpridas, ficam perturbados e acabam por ter comportamentos que lhes forneçam algum consolo, alguns que podem não ser sempre socialmente aceites;

- Sensibilidade a estímulos do exterior, que pode manifestar-se, por exemplo, através de balanceamento corporal ou tapar os ouvidos;

- Dificuldades ao nível da linguagem. Ainda Rogé (1998), comenta esta questão e aclara que na altura Kanner já destacou algumas características importantes no diagnóstico da perturbação autística atual, como por exemplo; dificuldade em relacionar-se com os demais, complicações no domínio da linguagem, recurso a atividades repetitivas e estereotipadas, fraca resistência à alteração do meio, pouca imaginação e facilidade na memorização. Mais tarde, em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger escreveu o artigo “Psicopatologia Autística da Infância”, onde descreveu quatro crianças semelhantes às descritas por Kanner, embora estas tivessem um QI médio ou acima da média, mas tinham dificuldades na socialização.

Segundo Frith (1989), Kanner e Asperger não descreveram as crianças estudadas exatamente da mesma forma, ou seja, existiam algumas características que não eram comuns a estes dois estudiosos.

Telmo (1990), constata que os casos estudados por Asperger abrangiam um vasto leque de pacientes, com um leivado, o que faz com que ainda hoje os autistas considerados inteligentes sejam diagnosticados como Aspergers e os descritos com as características enunciadas por Kanner sejam diagnosticados como portadores de

“Síndrome de Kanner”. Embora existissem pontos que não coincidiam, reconhece-se que Kanner e Asperger foram os primeiros na identificação do autismo.

Oliveira (2009), defende que os dois autores quiseram distinguir claramente a esquizofrenia do Autismo e para isso utilizaram três critérios, a oportunidade de melhoria dos pacientes, a ausência de alucinações e o facto de as crianças autistas terem um desenvolvimento perturbado desde os primeiros anos de vida ao contrário dos esquizofrénicos.

Telmo (1990), salienta ainda que Kanner e Asperger definem também características comuns relativamente ao isolamento social, dificuldade em relacionar-se e em comunicar e limitações relativamente à imaginação e ao uso da linguagem.

Tal como os autores supra citados, Wing (1988), se manifestou sobre esta questão e explicou que Kanner e Asperger nem sempre estavam de acordo relativamente às características presentes nas crianças por ambos estudadas, as maiores discórdias aconteciam relativamente às habilidades comunicativas e às capacidades de aprendizagem. Wing (1988) continua a explicar que, enquanto Kanner defendia que todas as crianças por si estudadas não falavam e aprendiam com mais facilidade através de situações rotineiras, Asperger dizia que as que estudou falavam fluentemente, sem nenhuma alteração e aprendiam mais facilmente através de situações espontâneas.

Apenas em 1996, surge o conceito de transtorno do espectro do autismo definido pela psiquiatra Lorna Wing, ao realizar um estudo para clarificar as particularidades desta síndrome. Neste estudo classifica o autismo com base numa tríade clínica ainda hoje aceite, denominada tríade de Lorna Wing. Farrell (2008) explica esta tríade dizendo que os indivíduos portadores de autismo têm afetadas essencialmente três grandes áreas, a da comunicação, a da interacção social e a do comportamento e imaginação.

Relativamente à área da comunicação, Hewitt (2006), defende que a capacidade comunicativa é de extrema complexidade, baseando-se no conteúdo verbal, no contacto visual, expressão facial e linguagem corporal e os indivíduos portadores de autismo têm sérias dificuldades na utilização apropriada da

comunicação, quer os que não falam, quer os que produzem fala, autismo menos profundo classificado no espectro do autismo.

A socialização é o aspeto social mais apreciado por todos, essencialmente pelas crianças, gostam de brincar e de fazer novos amigos. Rogé (1998) revela que ao contrário do que é normal, as crianças autistas, nos primeiros anos de vida, gostam de se isolar e de se centrar em objectos em vez de pessoas. Só a partir dos seis anos, os autistas menos profundos, começam a deixar de recusar a presença do outro e das interações sociais.

Também Williams & Wright (2008), se referem ao indivíduo com autismo, como tendo problemas no contato visual, usa pouco os gestos, tem dificuldade em interpretar expressões faciais e não brinca com os outros. Os autores acrescentam ainda que ao nível do comportamento e da imaginação tem dificuldade em brincar criativamente, é tudo muito ritualizado e repetitivo, ausência de jogo social imitativo, por exemplo, “faz de conta”, resultando numa colossal resistência à mudança. Nos dias de hoje, existem inúmeros estudos sobre o Autismo, pois é uma síndrome muito complexa que não é consensual. Dai a importância de no tópico seguinte definirmos este enigma.

2.1.2. Definição de Autismo

Pereira (1996), diz que em 1989, Frith define o autismo como uma deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, afetando a interação social, a comunicação e a imaginação, resultando em interesses restritos. E que antes dos três anos é raro aparecer um diagnóstico de autismo.

Ainda o mesmo autor, sustenta que atualmente o autismo é visto como uma síndrome que afeta o desenvolvimento, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Transtorno geral do desenvolvimento, que se traduz por dificuldades ao nível da comunicação, interação social e no jogo imaginativo, interesses e atividades restritas e estereotipadas.

Também Telmo (1990), partilha da mesma opinião, defende que o autismo não é uma doença mas sim uma deficiência pervasiva do desenvolvimento, causada por uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC), que se torna visível durante a infância. O mesmo autor refere ainda que podem emergir comportamentos característicos do autismo precocemente, mas normalmente o Autismo só é diagnosticado a partir dos dois anos, com base em vários comportamentos específicos observáveis.

Igualmente Mello (2005) se pronuncia por esta questão, defendendo que as crianças com TEA têm problemas ao nível da comunicação, ausência de linguagem expressiva, dificuldades ao nível da motricidade global, devido a uma possível descoordenação e existência de comportamentos estereotipados, dificuldade em manter o contato e isolamento devido a crises de ansiedade e medos.

Presentemente, Carvalho e al. (2006), destacam que o autismo está incluído no Transtorno do Desenvolvimento graves e precoces, sendo incurável, mas que pode a sua expressão sintomática variar. Oliveira (2007), também define esta patologia, sustenta que o autismo é uma perturbação orgânica resultado de uma disfunção cerebral precoce e que se caracteriza por uma tríade de alterações, a interação social, comunicação e comportamento. No parecer de Melo, Faleiro e Luz (2009), hoje em dia, o autismo é visto como uma síndrome com incidência no comportamento, de etiologias múltiplas, que reflete um distúrbio de desenvolvimento e que se qualifica por uma dificuldade ao nível social, do desenvolvimento da linguagem e pela existência de distúrbios comportamentais.

Oliveira (2009), descreve Autismo com base na definição dada pela Associação Americana de Autismo, em que esclarece que o Autismo se caracteriza por um desalinho neurológico, influenciador do raciocínio, das interações sociais e das habilidades comunicativas. Que se pode traduzir em problemas de aprendizagem e alterações do comportamento graves.

Desta forma e sucintamente pode definir-se o autismo como um Transtorno do desenvolvimento de etiologia múltiplas, que afeta diretamente a socialização/ interação social, a comunicação/linguagem e a imaginação/jogo simbólico, o que se pode traduzir em graves problemas comportamentais, problemas de aprendizagem,

interesses restritos, comportamentos repetitivos e sabe-se que não tem cura mas pode melhorar com intervenção precoce e especializada.

Numa fase posterior e porque se confunde autismo com espectro do autismo, consideramos pertinente expor algumas ideias sobre esta questão.

2.1.2.1. Conceito

Segundo Belisário e Cunha (2010), o termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, para designar a perda do contato com a realidade de determinadas crianças que não respondiam a estímulos do meio social em que viviam. A primeira descrição clínica do autismo infantil foi realizada por Leo Kanner, em 1943, publicado na revista THE NERVOUS CHILD, em um trabalho intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. Referia-se a um quadro uniforme, de características envolvendo basicamente um desligamento das relações humanas, de dificuldade na aquisição da fala, estereotípias, resistência a mudanças e de boa memória e de boa aparência: De acordo com os primeiros estudos de Leo Kanner, o autista vive numa extrema solidão, “onde o contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa” (BELISÁRIO e CUNHA, 2010, p. 09) Moro (2010) nos traz a definição de autismo segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais:

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV, 2002), o autismo integra o grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, ou seja, o grupo das patologias caracterizadas por prejuízos severos e invasivos nas diversas áreas do desenvolvimento. (p. 24)

Porém, em maio de 2013 foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), que trouxe algumas mudanças importantes. Entre elas, o conceito de Transtorno do Espectro Autista, o qual passa a ser definido como a presença de “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, atualmente ou por história prévia”.

Para o Dr. Dráuzio Varella, o autismo:

Também chamado de Desordens do Espectro Autista (DEA ou ASD em inglês), recebe o nome de espectro (spectrum), porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leves à mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas, com as dificuldades de comunicação e relacionamento social. (2014, p. 01)

De acordo com o quadro clínico, o Dr. Dráuzio Varella classifica o TEA em:

1) Autismo clássico – os portadores são voltados para si mesmos, não estabelecem contato visual com as pessoas nem com o ambiente; conseguem falar, mas não usam a fala como ferramenta de comunicação. Além disso, têm dificuldade de compreensão e apreendem apenas o sentido literal das palavras, não compreendem metáforas nem o duplo sentido. Nas formas mais graves, demonstram ausência completa de qualquer contato interpessoal. São crianças isoladas, que não aprendem a falar, não olham para as outras pessoas nos olhos, não retribuem sorrisos, repetem movimentos estereotipados e apresentam deficiência mental importante;

2) Autismo de alto desempenho (antes chamado de síndrome de Asperger) – os portadores apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas numa medida bem reduzida. São verbais e inteligentes. Às vezes, chegam a ser confundidos com gênios;

3) Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGDSOE) – os portadores são considerados dentro do espectro do autismo (dificuldade de comunicação e de interação social), mas os sintomas não são suficientes para incluí-los em nenhuma das categorias específicas do transtorno, o que torna o diagnóstico muito mais difícil.

– Diagnóstico

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) já começam a demonstrar sinais nos primeiros meses de vida: elas não mantêm contato visual efetivo e não olham quando você chama. A partir dos 12 meses, por exemplo, elas também não

apontam com o dedinho. No primeiro ano de vida, demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas e, quando os pais fazem brincadeiras de esconder, sorrir, podem não demonstrar muita reação.

O diagnóstico do autismo é clínico, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos 3 anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade. (Diagnóstico do Autismo. Disponível em: <http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-autismo/diagnosticos-do-autismo/>)

A atual dificuldade de identificação de subgrupos de TEA que poderiam direcionar tratamentos e viabilizar melhores prognósticos impede progressos no desenvolvimento de novas abordagens de tratamento destes pacientes.

2.1.2.2. Causas

“O autismo não é um transtorno com uma causa, mas um grupo de transtornos relacionados com muitas causas diferentes”. (Autismo: Manual para as Famílias – Autism Speaks)

De acordo com o Manual para as Famílias, as causas que provocam o autismo ou TEA são desconhecidas. A complexidade desse Transtorno e o fato de que os sintomas e severidade podem variar, provavelmente são quadros resultantes da combinação de diferentes genes. Alguns problemas genéticos acontecem espontaneamente e outros são herdados:

É importante lembrar que o autismo não é um transtorno que deriva de uma só causa. Na verdade, esta condição engloba um grupo de transtornos relacionados, com diferentes causas. A maior parte das vezes, provavelmente, o autismo resulta de uma combinação de fatores de risco genéticos que interagem com os fatores de risco ambientais. Foram identificados diversos genes de suscetibilidade ao autismo, o que significa que há maior probabilidade do indivíduo desenvolver autismo se ele possui uma variante deste

gene, ou, em alguns casos, uma mutação rara. Provavelmente, diversos genes contribuem para o autismo. Acreditamos que esses genes específicos interagem com determinados fatores ambientais. A maior parte da pesquisa atual busca identificar a contribuição dos fatores genéticos e ambientais para o autismo. Muito embora alguns fatores genéticos tenham sido identificados, sabemos pouco sobre a contribuição dos fatores ambientais, ainda. A exposição a agentes ambientais, tais como os agentes infecciosos (rubéola da mãe) durante a gravidez podem causar o autismo. Aproximadamente, de 10 a 15% dos casos possuem uma causa genética específica, do tipo Síndrome do Frágil Esclerose Tuberosa e a Síndrome de Angelman. (Manual para as Famílias, 2010, p. 13)

Algumas pesquisas sugerem uma herdabilidade muito alta, mais ainda quando se considera a presença de traços do espectro autista numa mesma família. Em muitas delas parece haver um padrão de autismo ou deficiência relacionados, apoiando ainda mais a tese de que esses Transtornos têm uma base genética.

Estudos recentes indicam também que o autismo não é regido apenas por causas genéticas. A suposição é que fatores ambientais que tenham impacto no desenvolvimento do feto, como stress, infecções, exposição a substâncias químicas tóxicas, complicações durante a gravidez, desequilíbrios metabólicos podem levar ao desenvolvimento do autismo.

Dentro dos fatores ambientais, pesquisadores detectaram uma maior importância para o risco de TEA dos fatores ambientais individuais, que incluem complicações durante o nascimento, infecções maternas ou a medicação que se recebe antes e após o nascimento, face aos fatores ambientais partilhados pelos familiares.

De acordo com o artigo publicado no *The Journal of the American Medical Association – JAMA*, uma grande pesquisa feita no Instituto Karolinska, em Estocolmo – Suécia, analisou mais de dois milhões de crianças nascidas nesse país entre 1982 e 2006 e revela agora que a hereditariedade, apesar de muito significativa, só explica metade do risco para se desenvolver autismo. Os restantes dos fatores têm sua origem no ambiente.

Apesar das causas do autismo ainda não serem totalmente compreendidas, sabe-se que esta doença não tem cura, mas que o tratamento pode ajudar a controlar alguns sintomas e até impedir que o autismo chegue a um grau mais elevado.

2.1.2.3. Sintomas

Os sintomas do autismo podem ser observados pelos pais antes do três anos de idade, pois a criança autista tem características muito específicas e pode apresentar alguns comportamentos estranhos. Belisário e Cunha (2010) afirmam que as manifestações do TEA variam de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade da criança. Se caracteriza por grandes prejuízos na interação social, podendo apresentar também prejuízos nos comportamentos não verbais que regulam a interação social.

Ainda, segundo os autores, pode haver também problemas na comunicação, manifestado pelo atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada, podendo haver prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado e repetitivo da linguagem.

Além disso, as pessoas com autismo podem apresentar perturbação na capacidade de compreensão da linguagem, preocupação com partes de objetos e fascinação por movimentos. Para Moro (2010, p. 24), “São comuns ao quadro do autismo: inabilidade da interação recíproca; inabilidades na comunicação ou presença de condutas estereotipadas, interesses e atividades restritos.”

Contudo, existem diversos sintomas que podem indicar autismo e nem sempre a criança apresentará todos eles, tendo em vista que o autismo pode variar de acordo com o seu grau de intensidade, o qual pode variar de moderado a grave.

2.1.3. Transtorno do Espectro do Autismo

Marques (2000) elucida-nos para o facto de Wing ter referido que a noção de espectro, ou de contínuo autístico, surge uma vez que, embora existam características

pré-definidas, estas não se manifestam da mesma maneira em todos os indivíduos. Existem várias combinações possíveis, daí não existirem dois indivíduos iguais. O Espectro do Autismo divide-se em cinco diagnósticos específicos:

2.1.3.1. Síndrome de Rett

Ozonoff, Roger e Hendren (2003), citam que tem etiologia genética, afeta apenas indivíduos do sexo feminino. O desenvolvimento ocorre com normalidade até cerca dos cinco meses de idade, mas posteriormente vai ocorrendo uma perda gradual das capacidades anteriormente adquiridas, como por exemplo, a capacidade da linguagem, perda de habilidades motoras manuais, marcha instável e dificuldade de coordenação óculo-manual. Também é caracterizada por um abrandamento do crescimento do perímetro craniano, tornando-se mais lento.

2.1.3.2. Transtorno Desintegrativa da Infância (TDSI)

Ozonoff, Roger e Hendren (2003), explicam que em 1908 Heller descreveu seis casos clínicos de regressão psicomotora, elucidando que era muito raro e poderia ocorrer quer em rapazes quer em raparigas, embora mais comum em rapazes. Os autores supra citados aclaram ainda que neste Transtorno existe um desenvolvimento típico até aos 3 ou 4 anos, que posteriormente é acompanhado de uma desintegração psicomotora. Também existe uma perda de linguagem ou outras formas de comunicação, desinteresse pelo contato social e visual. Este atraso normalmente é associado a um défice cognitivo.

Para finalizar os mesmos autores explicam também que a perda de capacidades normalmente causa muito pânico e instabilidade por parte da criança e normalmente dura de quatro a oito semanas.

2.1.3.3. Síndrome de Asperger

Distingue-se do autismo porque o diagnóstico é mais tardio já que os atrasos só se manifestam mais tarde. As crianças com Asperger por norma não apresentam défice cognitivo, e têm menos dificuldades ao nível da linguagem e da socialização. Jordan (2000), explica que se utiliza a designação de Síndrome de Asperger para os autistas sem défice cognitivo, que utilizem a fala para comunicar. Também Pereira (1996), defende que a maior diferença entre os portadores de autismo e os de síndrome de asperger é o nível de desenvolvimento da fala, as segundas falam corretamente mas a linguagem é pouco diversificada e por vezes têm níveis de inteligência acima da média.

2.1.3.4. Distúrbio do Autismo ou Autismo Clássico de Kanner

Este distúrbio manifesta-se depois dos três anos e é bastante severo. Segundo Williams e Wright (2008) os indivíduos com este diagnóstico apresentam comoções na interação social, comunicação e brincadeiras que necessitem de muita imaginação, interessando-se basicamente por actividades estereotipadas.

2.1.3.5. Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação ou autismo atípico (PPD-NOS)

Esta classificação é usada para crianças que tenham dificuldades em pelo menos duas a três áreas dos sintomas relacionados com o autismo, nomeadamente a dificuldade em estabelecer relações afetivas e sociais, problemas de comunicação ou comportamentos repetitivos, como explicam Ozonoff, Roger e Hendren (2003). Algumas destas características podem ser observáveis em outras crianças, mas segundo Gillberg (2005), o autismo é caracterizado por um conjunto de défices e não por uma característica isolada. O diagnóstico precoce de TEA permite intervir também

precocemente, pois só assim existe maior probabilidade de conseguir satisfazer as suas necessidades educacionais individuais.

2.2. Principais Características de PEA

2.2.1. Até aos 12 meses

Os primeiros sintomas de autismo podem surgir logo após o nascimento, mas normalmente os pais de crianças portadoras desta síndrome, explicam que os seus filhos inicialmente passaram por um período de normalidade.

Só após este período, é que destacam essencialmente dois aspectos, ou o seu filho é muito calmo e sonolento ou pelo contrário é muito agitado e chora muitas vezes por largos períodos de tempo.

Também explicam que rejeita o colo, não gosta do conforto e aconchego. Numa fase posterior apercebem-se de que o filho não utiliza gestos para imitar e comunicar, não balbucia, não usa o número de palavras esperado, também se desprende do contacto ocular, aparecem movimentos e comportamentos estereotipados e os problemas de alimentação e de sono passam a ser frequentes.

Telmo (1990), comenta estes chavões dizendo que até aos 12 meses podem surgir comportamentos que se repetem e estereotipados, a criança pode fixar-se na luz ou num objecto ou brinquedo. Também Tarouca & Pires (2010) e Telmo (1990), se manifestam dizendo que o bebé autista tem determinadas características que o distinguem dos demais bebés, nomeadamente indiferença pelas pessoas e pelo meio, medo inexplicável de objectos e de caras estranhas, dificuldades na hora de dormir e na alimentação, sucção, estranha alimentos novos e tem preferência por certos alimentos, choro sem causa aparente ou ausência de choro. Ao gatinhar pode utilizar movimentos repetitivos e não utilizar o jogo social nem o faz de conta.

Na opinião de Pereira (1996), a criança autista pode ser muito passiva e alheia a tudo o que a rodeia, não mostrando interesse pela interação, quer com pessoas, quer com objetos. Diz ainda que os bebés autistas não respondem praticamente à voz humana e não pedem colo.

Lorna Wing cit por Garcia e Rodriguez (1997), distinguiu dois tipos de crianças autistas: as que são muito calmas e praticamente não solicitam atenção e as que choram desenfreadamente e que têm dificuldade em acalmar-se ou serem acalmadas. Embora sejam o oposto, todos eles, desde muito cedo manifestam pouco interesse nas relações sociais, não respondem praticamente à voz humana, não pedem colo e têm dificuldade em descortinar a expressão facial. O sorriso aparece como resposta a um estímulo físico e não social. Não exploram o mundo que os rodeia, não são curiosos e mesmo aos cinco meses ainda não reconhecem os progenitores. Quanto ao jogo simbólico e à imaginação são muito limitados. Com o passar do tempo o déficit social pode vir a diminuir e a criança aos poucos tornar-se mais sociável, sobretudo de houver desenvolvimento da linguagem.

2.2.2. Até aos 18 meses

Klin (2006), explica que os pais destas crianças preocupam-se porque até aos dezoito meses ainda não há indícios de linguagem ou de interesse social, muitas vezes acabam por pensar que os seus filhos não ouvem. Quanto às alterações e défices sociais de comunicação Garcia e Rodriguez (1997), referem-se à inaptidão para deliberar relações sociais e à ausência de resposta e motivação para os seus contatos com as pessoas.

Segundo Rutter, cit por Garcia e Rodriguez (1997), estas dificuldades podem pronunciar-se de diferentes formas: incompreensão de sinais socioemocionais, ausência de resposta às atitudes afetivas, dificuldade em adaptar o comportamento ao contexto em que se encontra, reduzida utilização dos sinais sociais, assim como fraca incorporação dos comportamentos sócioafectivo e ausência de reciprocidade afetiva.

Também Jordan (2000), defende que a criança autista tem algumas lacunas relativamente à socialização, tem dificuldade em relacionar-se quer com os seus pares, quer com os adultos o que faz com que esteja alheia a tudo o que passa à sua volta e viva apenas no seu Mundo.

Segundo Garcia e Rodriguez (1997), na maioria dos casos, as crianças autistas apresentam um grande déficit ao nível da linguagem, têm dificuldade na aquisição e utilização correcta da fala, têm dificuldades na compreensão e utilização de regras fonológicas, morfológicas, sintácticas, semânticas e pragmáticas, que são as mais afectadas. Também existem algumas crianças que nunca chegam a adquirir a fala acabando por utilizar outros SAAC.

2.2.3. Até aos 24 meses

Garcia e Rodriguez (1997), salientam que o desenvolvimento de crianças autistas até aos dois anos ainda não é bem conhecido, uma vez que estas são, normalmente, referenciadas mais tarde, o que faz com que até aos dois anos só tenhamos acesso às informações fornecidas pelos pais.

Telmo (1990), sustenta que começa a notar-se uma dificuldade ou ausência de comunicação. O que faz com que algumas crianças adquiram a fala tardiamente e outras nunca cheguem a falar. O mesmo autor explica que a criança que fala pode utilizar apenas a ecolália, invertendo os pronomes, a que articula a fala corretamente, não utiliza a linguagem na sua função comunicativa, ou seja, tem a pragmática alterada. Paul, Augustyn, Klin e Volkmar (2005), defendem que outro obstáculo à interação social assenta na prosódia, os autistas não conseguem utilizar uma entoação adequada.

Telmo (1990), relativamente aos padrões normais de jogo pessoal e interpessoal, diz-nos que podem estar alterados ou nunca aparecerem, o jogo simbólico, o faz de conta em que se dá funções aos objectos, não surge. Quanto à autonomia, a opinião de Telmo (1990) é que, a criança autista também não tem grande empenho, não se interessa por actividades que lhe confirmam autonomia, ao contrário das outras crianças, que querem fazer tudo sozinhas. O mesmo autor, constata que tem hiper ou hipo sensibilidade ao frio e ao calor, à luz, a dor e a certas texturas.

Relativamente ao desenvolvimento motor, Pereira (1996), explica que a criança autista por vezes também adquire a marcha tardiamente.

2.2.4. Depois dos 2 anos

Depois dos 2 anos, as crianças ditas normais começam a brincar mais com os seus pares. Telmo (1990), relativamente à imaginação ou jogo social, diz-nos que a criança autista não brinca normalmente e não se junta aos colegas em brincadeiras. Pereira (1996), concorda dizendo que estas crianças ou não adquirem ou vão perdendo as competências de jogo social, imitação, reprodução de gestos, vocalizações comunicativas.

Relativamente à comunicação e linguagem, quer Jordan (2000), quer Garcia e Rodriguez (1997), partilham da opinião que existem crianças autistas que dominam a gramática e não têm dificuldades articatórias, que falam fluentemente, mas normalmente apresentam alterações ao nível do timbre, ênfase, velocidade, ritmo e entoação, ecolálias, falta de iniciativa para iniciar ou manter o tópico, uso do “tu” em vez do “eu”, falta de expressão facial, linguagem formal, dificuldade de abstracção, uso excessivo dos imperativos pouca utilização dos declarativos, omissão de pronomes e compreensão literal do discurso. A ecolália, repetição do que a criança ouve, não deverá ser confundida com a utilização constante de palavras ou mesmo frases, uma vez que segundo Telmo & Equipa do Ajudautismo (2008), diz respeito ao facto de os autistas colocarem muitas vezes as mesmas questões, normalmente sem quererem saber a resposta, embora se considere que devem ser sempre respondidas a fim de evitar comportamentos inapropriados.

Já Pereira (1996), relativamente à linguagem, explica que na maior parte dos casos estas crianças nem a chegam a desenvolver adequadamente. Denota que, por vezes, podem apresentar profundas alterações ou défices cognitivos entre os dois e os cinco/seis anos, o que faz com que permaneça alheia, distante e indiferente a tudo o que a rodeia.

2.2.5. Dos 3 aos 6 anos

Embora Pereira (1996), defenda que as primeiras manifestações do autismo se comecem a sentir antes dos três anos, Telmo (1990) diz que é nesta idade que se manifesta claramente o Autismo e estes comportamentos se tornam mais óbvios. O último autor explica que é nesta altura que tendem a aparecer os comportamentos agressivos, as birras sem fundamento, medos excessivos ou irracionais em situações muitas vezes vividas anteriormente. Daí este ser um período muito complicado quer para a criança, quer para os seus pais.

Pereira (1996), tem uma opinião um pouco diferente, defende que o autismo se vai manifestando de forma gradual até aos 36 meses, evoluindo de diferentes modos ao longo dos anos de vida. Elucida-nos ainda para o facto de até aos 5 anos de idade normalmente as crianças portadoras do TEA, não manifestam tão afincadamente dificuldades ao nível da interação social. Rutter cit por Garcia e Rodriguez (1997), defende que existem funções cognitivas que se encontram danificadas: défices de abstração, sequencialização e compreensão de regras, dificuldades na compreensão da fala e do gesto, dificuldade na passagem de uma actividade sensorial para outra, dificuldade em processar e elaborar sequências temporais, dificuldade na compreensão de comportamentos, quer seus, quer dos outros.

2.2.6. Depois dos 6 anos

Depois dos 6 anos, Telmo (1990), explica que existem comportamentos que se atenuam, como por exemplo a dificuldade na alimentação e durante o sono, não querendo com isto dizer que o autismo desaparece, o autismo é, infelizmente, uma incapacidade para toda a vida.

O mesmo autor explica ainda que se a criança for acompanhada e se forem trabalhando alguns aspetos mais evidentes, pode ser melhorada a sua qualidade de vida. Um ambiente menos próprio ou a falta de apoio pode levar a grandes regressões e voltar à estaca zero, perdendo capacidades previamente adquiridas e num caso

extremo levar a uma deterioração de comportamento, como por exemplo, a auto-mutilação, gritos ou destruição.

Rutter cit por Garcia e Rodriguez (1997), dá alguns exemplos de comportamentos assumidos pelos autistas nesta idade: gostos muito limitados e estereotipados, vinculação exagerada e obsessiva a determinados objectos, rituais compulsivos, maneirismos motores estereotipados e repetitivos, preocupação fixada numa parte de um objeto, dificuldade em lidar com as mudanças de ambiente. Por vezes, e em situações extremas, também poderemos encontra casos mais graves de agressividade, hiperactividade e hábitos errados de alimentação e sono, que nos dificultam ainda mais o trabalho.

Oliveira (2009) e Hewitt (2006), definem uma série de características que podem estar presentes nas pessoas com TEA:

- Alterações ao nível das interações sociais, dificuldade na descodificação de expressões faciais e emoções, distanciamento, o que leva a uma grande dificuldade em fazer amigos;
- Focalização desmesurada em pormenores; - Comportamentos estereotipados e repetitivos;
- Oposição à mudança, dificuldade em relacionar-se com a mudança, principalmente da sua rotina;
- Dificuldade ao nível da linguagem, o que por vezes pode levar a ausência de linguagem oral, ecolália, utilização de segunda ou terceira pessoa ao longo do seu discurso, linguagem idiossincrática, linguagem empolada
- Expressão de necessidades pessoais dificultada;
- Comportamentos muito agitados ou muito inertes;
- Reações oscilantes
- Agressividade;
- Choros constantes e sorrisos descontextualizados;
- Auto-estimulação;

- Hiper ou hipo reatividade.

Telmo (1990), diz-nos que com o passar dos anos existe uma evolução dos sintomas, eles podem ser atenuados, se forem trabalhados. Também existem aspectos que se manifestam mais em determinada faixa etária. Uma vez que as causas do autismo ainda são um pouco incógnitas, e cada autor tem a sua teoria, achamos pertinente fazer referência à sua etiologia no ponto seguinte.

2.3. Etiologia

Entre os anos 50 e 60 estudou-se muito a natureza do autismo e a sua etiologia.

Segundo Marques (2000), Bettelheim, em 1967, foi o pioneiro da teoria das “mães frigorífico”, defendendo que as crianças se tornavam autistas devido à falta de cuidados e carinho por parte dos progenitores. Hoje sabe-se que esta teoria não é válida, uma vez que Cantwell e Baker cit por Telmo (1990), mencionam que a assistência e os cuidados fornecidos pelos pais das crianças autistas não eram expressivamente diferentes das dos pais das crianças ditas normais. Segundo Garcia e Rodriguez (1997), inúmeras teorias têm aparecido desde 1943, mas todas muito inconclusivas.

Embora existam incalculáveis estudos sobre o autismo que demonstrem que existe uma causa biológica, Telmo (1990), assegura que continua ainda por definir a etiologia que o desencadeia, ainda não existe uma resposta evidente, embora possa resultar de causas genéticas, metabólicas, virais, etc.

Alguns autores defendem que não existem danos físicos no sistema nervoso central para que o autismo apareça, mas sim factores genéticos e ambientais que o proporcionam. Embora a maior parte, hoje em dia, defenda que a origem do autismo é multifatorial, Marques (2002), explica que tenta-se definir a etiologia do autismo através de inúmeras teorias, entre elas as Teorias Psicogénicas, Biológicas, Psicológicas, Afectivas e Cognitivas.

Desta forma, convém esclarecer em os dois blocos de teorias mais defendidos e aceites até hoje, com base em Garcia e Rodriguez (1997).

As Teorias Psicogenéticas têm as suas raízes nas teorias psicanalíticas, em que se explica que até o nascimento, a criança autista era igual às demais e o que desencadeia o autismo são certos comportamentos e atitudes familiares durante o seu desenvolvimento se desencadeia a presença do autismo, como por exemplo, perturbações psiquiátricas parentais, QI e classe social, interação insuficiente com os filhos, e stress intenso. Como era de esperar estas teorias não têm sustento o que faz com que hoje em dia poucos autores as defendam. Estas teorias estão nos dias de hoje ultrapassadas, mas mesmo assim Frith (1995), diz que esta síndrome pode provocar sentimentos de culpa por parte dos pais.

Ainda Garcia & Rodriguez (1997), explicam que as Teorias Biológicas se referem a uma causa fisiologia evidente, teorias genéticas (síndrome do X frágil), anomalias bioquímicas (esclerose tuberculosa, fenilcetonúria não tratada), de tipo infeccioso (rubéola, encefalite), teoria da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo e teorias imunológicas. Frith (1995), considera que existem lesões no sistema nervoso que repercutam alterações no desenvolvimento de sistemas cerebrais específicos, relacionados com processos mentais superiores.

Por seu lado, Pereira (1996), menciona que a etiologia do autismo ainda é desconhecida, mas tenta clarificá-la dizendo que tem etiologias múltiplas, e que se organizam em três grupos, teorias não orgânicas ou experimentais, teorias orgânico-experimentais e teorias orgânicas.

Relativamente às causas não orgânicas ou experimentais, Pereira (1996), explica que têm a sua base nas teorias psicanalíticas, tal como as teorias psicogenéticas, pois destacam os fatores psicológicos como essenciais no processo patológico. A criança inicialmente é considerada normal, mas diz-se que os seus comportamentos se vão alterando por falhas dos pais.

O mesmo autor defende ainda que as teorias orgânico-experimentais podem ser examinadas de diferentes perspectivas uma vez que em algumas delas a criança é vista como biologicamente deficiente, ou seja, a culpa não seria dos pais, em outras a criança é vista como tendo lesões orgânicas, ou ainda noutra perspectiva podem ser encaradas como biologicamente normais.

Por fim, Pereira (1996), explica também as teorias orgânicas, mencionando que são as que têm um sustento mais forte e que defendem que embora não exista uma causa fisiológica evidente, aceita-se que a base é um déficit cognitivo.

Embora existam todas estas explicações, ainda muitas investigações terão que ser realizadas para que se possa finalmente perceber qual a etiologia do autismo, sendo que o mais importante segundo Garcia e Rodriguez (1997), é fazer uma intervenção o mais precocemente possível para que a criança autista consiga atingir todas as suas potencialidades.

Seguindo esta ótica, considera-se relevante fazer referência à epidemiologia do autismo, pois que cada vez mais estão presentes em crianças com este transtorno nas escolas regulares.

2.4. Epidemiologia

Klin (2006), revela que o primeiro estudo epidemiológico sobre o autismo foi realizado por Victor Lotter em 1966.

Não existe um consenso quanto à incidência do autismo, segundo Capucha & Colaboradores (2008) e Siegel (2008) a prevalência é de 1 em cada mil. Garcia e Rodriguez (1997) e Telmo (2000), defendem que aparece em quatro ou cinco por cada dez mil habitantes.

Por seu lado, existem estudos que demonstram que estes valores têm vindo a aumentar, Telmo (1990), explica que isto pode dever-se a facto de estarmos mais atentos e se fazerem mais diagnósticos, o que não quer necessariamente dizer que os autistas têm aumentado, mas sim o número de diagnósticos.

O autor supra citado, explica ainda que as diferenças nos diagnósticos podem ocorrer devido aos critérios utilizados por cada investigador, por vezes não são os mesmos o que faz com que a prevalência também não seja a mesma.

Também Chakrabarti & Fombonne (2005), concordam que a prevalência tem vindo a aumentar e explicam as razões; definições mais amplas de autismo, maior

consciencialização por parte dos técnicos, melhor deteção de casos sem défice cognitivo, incentivo para os diagnósticos e identificação precoce.

Williams e Wright (2008), atestam que o Autismo ocorre em aproximadamente dois a sete em cada mil indivíduos, defendendo que estes dados podem variar consoante a forma como se faz o diagnóstico.

Mello (2005), salva que a incidência depende dos critérios de diagnóstico utilizados por cada autor. Com base em informações encontradas na página electrónica da ASA, Autism Society of America, a incidência mencionada é de 1 em cada 1500, ou 2 casos em cada 1000 nascimentos. Diz ainda que segundo o órgão norte-americano Centers for Disease Control and Prevention, o autismo incide em de 2 até 6 pessoas em cada 1000, o que reflecte afectar até uma pessoa em cada 166.

Fombonne (2002), relembra que a primeira impressão de Kanner relativamente ao sexo mais afectado pelo autismo estava correta, quando defendia que o autismo era mais frequente nos homens do que nas mulheres. Capucha & Colaboradores (2008) e Telmo (1990), defendem que o autismo afeta predominantemente indivíduos do sexo masculino, numa proporção de três rapazes para uma rapariga. Por seu lado, Mello (2005), constata que o autismo seria 4 vezes mais frequente em homens e que incide igualmente em famílias de diferentes etnias, credo ou classes sociais. Garcia e Rodriguez (1997), mencionam que o autismo é mais frequente nos rapazes numa proporção de três a quatro em um.

O diagnóstico deste transtorno nem sempre é fácil e claro, cabe uma discussão e uma reflexão, descrita a seguir.

2.5. Diagnóstico

Araújo (2007), diz-nos que a palavra diagnóstico tem origem grega “diagnostikó” que significa capacidade para conhecer.

Com base na concepção de Pereira (1996), entende-se que é importante referir a imensa dificuldade em definir um conjunto de sinais e sintomas específicos que nos

forneçam o diagnóstico, uma vez que os estudos já realizados neste campo nem sempre são convergentes.

Mas Jordan (2000), diz-nos que o autismo é diagnosticado medicamente através da observação de determinados comportamentos combinados entre si.

Não existem testes em laboratórios específicos para detetar o autismo. Por isso, Telmo (1990), diz-nos que para além da observação clínica também é imprescindível a descrição comportamental.

Na maioria dos casos o diagnóstico é traçado até aos três anos, Gillberg (2005), justifica dizendo que nesta fase a criança já apresenta os sinais precoces da presença de autismo, como por exemplo, a dificuldade em comunicar, as estereotipias, ausência do simbólico e da vida imaginativa.

A partir da década de 80, o Autismo foi retirado da categoria de psicose no DSM III e no DSM III-R, bem como na CID-10 e passou a ser considerado Transtorno Global do Desenvolvimento. No DSM-IV-TR (2002), passam a ser critérios de transtorno autista as dificuldades na interação social, na comunicação e as actividades motoras estereotipadas (tríade clínica de Lorna Wing).

Para diagnosticar o autismo podem utilizar-se diferentes sistemas de diagnósticos mas normalmente faz-se a avaliação do indivíduo segundo alguns critérios presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV-TR e do CID-10, Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde.

Oliveira (2009) e Siegel (2008), dizem que atualmente, o DSM-IV-TR refere que o termo autismo é usado para se referir a um espectro de síndromes com características comuns.

A CID-10, refere o autismo como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado por um comportamento desviante, visível antes dos três anos de idade, que se baseia em três domínios, interações sociais, comunicação e comportamento estereotipado e repetitivo. A CID-10, segundo Pereira (2006), é regida por três grandes grupos:

- As anomalias qualitativas na interacção social recíproca;
- Os problemas qualitativos de comunicação;

- O comportamento, interesses e actividades restritas, repetitivas e estereotipadas.

Ainda na CID-10, vem presente que nas anomalias qualitativas na interação social recíproca é necessário que se manifestem pelo menos dois dos cinco comportamentos descritos. Relativamente aos problemas qualitativos de comunicação é necessário que se manifestem pelo menos um dos quatro procedimentos descritos e relativamente ao comportamento, interesses e actividades restritas, repetitivas e estereotipadas é necessário que se manifestem pelo menos um de quatro. Segundo o último autor mencionado, o DSM-IV-TR (2002) abarca 12 critérios de diagnóstico para os TEA que se agrupam essencialmente em três categorias que passamos a citar: - Desenvolvimento Social; - Comunicação; - Actividades e interesses.

Segundo o DSM-IV-TR (2002), os critérios clínicos que são validados e aceites para traçar um diagnóstico do TEA são: A. Devem estar presentes de entre 6, que são o total, pelo menos um de 1), 2) e 3), acrescido de pelo menos 2 critérios de 1), e um critério de 2) e de 3).

1) Défice qualitativo na interação social - Pouca utilização de múltiplos comportamentos não verbais, como por exemplo, o contacto ocular, a expressão da face e comportamento corporal e gestos reguladores interação social); - Dificuldade em estabelecer e manter relações com pares ajustados ao nível de desenvolvimento; - Ausência de procura voluntária de partilha de interesses, gostos, distrações ou actividades com outras pessoas; - Privação de mutualidade social ou emocional.

2) Défice qualitativo na comunicação - Linguagem oral inexistente ou muito rudimentar - Dificuldade em iniciar ou manter um tópico de conversa com os demais - Utilização de linguagem idiossincrática ou muito repetitiva e estereotipada; - Inexistência de jogo simbólico voluntário e diversificado ou de jogo social imitativo adequado ao seu nível do desenvolvimento.

3) Comportamentos estereotipados e repetitivos e fixação em determinados interesses ou actividades - Inquietação por um ou mais padrões de interesse estereotipados ou restritos fora da normalidade, quer na intensidade quer no seu objetivo; - Apoio inexorável nas rotinas ou em rituais repetitivos; - Comportamentos motores estereotipados e repetitivos - Inquietação constante com partes de objetos.

B) Dificuldade ou atipicidade em pelo menos uma das áreas em seguida mencionadas, com início antes dos três anos de idade: 1) Interação social; 2) Linguagem utilizada na comunicação social 3) Jogo simbólico ou imaginativo.

C) Se não se explicar por presença de síndrome de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância considera-se o diagnóstico do TEA.

2.6. Integração/Inclusão da Criança Autista no Ensino Regular

De uma escola em que sobressaia a deficiência e onde esta era excluída, passou-se a uma escola que integra todo o tipo de alunos.

Relativamente à opinião que se tem sobre as crianças com NEE e a sua inclusão no ensino regular, Kirk & Gallagher (2000), explicam que passámos por quatro etapas fundamentais. Inicialmente as crianças com NEE eram marginalizadas, não eram de todo aceites pela sociedade, mais tarde, passados alguns anos, deu-se a emancipação, passaram a ser protegidas, muitas dela em casa, sem terem acesso ao mundo que as rodeia, Sanches e Teodoro (2006), explicam que a partir de 1960 novos conceitos e práticas foram introduzidos e passou-se a olhar para as crianças com NEE com bastante preocupação, Rodrigues e al. (2006) mencionam que nos anos 70 começa a romper-se com a exclusão, deixou-se de lado uma escola em que sobressaia a deficiência e onde esta era excluída e se passou a uma escola que integrava todo o tipo de alunos, o modo de ensino foi-se alterando, deixou de ser elitista, repensaram-se as funções da escola para melhorar as respostas educativas dadas às crianças com NEE e elas passaram a estar integradas com os seus pares. Só muito recentemente, se tem estudado realmente os benefícios da permanência de crianças com NEE em turmas do ensino regular, surgindo assim a inclusão e o movimento Escola Inclusiva. Rodrigues et al. (2006), menciona que o termo inclusão surge ligado à Educação Especial.

2.6.1. Da Integração à Inclusão Escolar

No início dos anos de 1970, Portugal inicia a integração escolar. Sanches e Teodoro (2006) mencionam que a National Association of Retarded Citizens (E.U.A.) define a integração escolar como a oblação de serviços educativos que se põe em prática para cada aluno de forma a que se proporcione ao máximo a integração durante a escolaridade obrigatória.

O Relatório Warnock assinado em 1978 em Inglaterra, foi um passo grandioso relativamente à integração escolar, foi ele que introduziu o termo Necessidades Educativas Especiais. Niza cit, por Patrício (2002), explica que este relatório identifica três orientações fundamentais para a integração; facilitar o acesso aos conteúdos e ao programa, adaptar os programas aos seus conteúdos e a mudança na organização da escola.

Correia (2003), defende que é nesta altura que há a criação de escolas mais integrativas, devido a sucessivas reformas, tenta-se que se integrem as crianças com NEE, mesmo que nesta altura de forma mais física.

Segundo Soder (1981) cit por Sanches e Teodoro (2006), Portugal aderiu parcialmente à integração escolar, uma vez que em paralelo continua a existir o ensino especial. Mesmo assim, a integração escolar conseguiu transferir os alunos com NEE, das escolas do ensino especial para o ensino regular, com o objectivo de conseguirem usufruir de um novo espaço e novos parceiros de socialização e de aprendizagem. De forma mais educativa as práticas utilizadas nas instituições de ensino especial foram também transferidas para as escolas regulares, configuradas num Programa Educativo Individual (PEI), elaborado pelo professor do ensino especial e tendo como base as características e interesses do aluno.

Schneider (sd), explica que a inclusão só é possível com o ultrapassar de práticas tradicionais. O primeiro passo é realmente a integração no contexto escolar, mas posteriormente a inclusão dos diversos grupos de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Sanches e Teodoro (2006), também defendem que a experiência com a integração escolar ajudou a desencadear o movimento de inclusão que pretende

desenvolver o sucesso de cada aluno numa escola inclusiva. A inclusão teve inicialmente a sua base na integração de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, hoje em dia, já se defende que a inclusão suporta também todos os que de alguma forma são portadores de uma NEE.

O autor supra citado explica que é na segunda metade dos anos 90 que se dá início a um novo paradigma na escola e na educação, toda a reflexão em torno da integração leva a um novo conceito, a inclusão.

Da integração à inclusão há ainda um grande caminho a percorrer, este caminho foi defendido e explicado por alguns autores que Sanches e Teodoro (2006) citam, Ainscow (1995), Meijer (1998), Porter (1997), Rodrigues (2001), Correia (2001), Armstrong (2001), Warwick (2001) e Gardou (2003).

Passaremos a salientar alguns aspectos considerados importantes, pelos autores supra citados, para percorrer o caminho da integração escolar até à inclusão escolar.

Ainscow (1995), defende que se tem que transferir o foco das NEE para a educação para todos, temos que deixar as estratégias para dar resposta aos alunos especiais para passar a responder às necessidades de todos, devemos deixar o sistema educativo que é inalterável e passar a reestruturar as nossas escolas para que deixem de estar centradas nos alunos e passem a estar centradas no currículo.

Meijer (1998), defende que a escola só será inclusiva quando se deixar de colocar os alunos com NEE no ensino regular e se passar a avaliar um programa de qualidade do ensino em geral.

Porter (1997), sustenta que o aluno tem que deixar de estar em foco para passar a estar a classe, temos que passar a avaliar as condições de ensino aprendizagem e não os alunos através de técnicos especialistas. Para uma escola verdadeiramente inclusiva o que interessa são as estratégias utilizadas e não o programa a cumprir.

Rodrigues (2001), diz que a categorização não é importante, o mais importante são os indivíduos e os grupos, os recursos deixam de ser importantes em detrimento

dos processos, e o currículo deve estar em construção, tendo na base os interesses e sendo adaptado aos alunos.

Correia (2001), diz que o caminho a percorrer se centra na integração cognitiva, tendo como base a diversidade de cada aluno, obrigando a uma reestruturação do currículo.

Armstrong (2001), parte da escola, que considera o “microcosmos” para a sociedade, que considera o “macrocosmos”, enaltece as diferenças e o processo de transformação cultural. Warwick (2001), não era adepto da integração, mas acaba por defender a inclusão escolar, defendendo-a para todos os alunos com a reestruturação dos programas e dos currículos.

Gardou (2003), por fim, refere-se também ao caminho a percorrer da integração à inclusão escolar e relembra que o que é benéfico para as crianças com deficiência e é também para as demais, uma vez que no fundo, as necessidades são as mesmas.

Sanches e Teodoro (2006), defendem que a integração nos levou a reflectir, para conseguirmos contribuir e ensinar bem e com qualidade, assentando na diversidade, mas tendo como sustento o mesmo espaço físico.

Desta forma, o conceito de inclusão, implica flexibilidade na organização escolar, utilizar novas estratégias de ensino, uma adequada gestão dos recursos e dos currículos e formação dos professores.

Na opinião de Costa (1998) e Bautista (1997), todas as crianças têm o direito a usufruir das escolas independentemente das suas incapacidades, problemáticas ou deficiências. Schneider (sd), diz mesmo que passou a ser um direito constitucional que todas as crianças tenham acesso à educação e a frequentar a escola, uma escola de qualidade, isto só é possível com mudanças, mudanças de perspetivas e valorização das diferenças. Todos os alunos são diferentes, por isso são únicos e especiais, tudo assenta na diferenciação pedagógica em que são respeitados os níveis individuais e os ritmos de cada um.

Segundo Brito e Rodrigues (2006), a inclusão tem na sua base uma importante filosofia, segundo a qual todas as crianças têm o direito de aprender e de fazer parte

da escola, todos os alunos devem estar inseridos para que possam aprender e assim atingir a sua máxima potencialidade, tudo isto sem descorar a qualidade. A inclusão só é possível com aprendizagem, por isso é necessário rever alguns conceitos, nomeadamente o currículo dos alunos, só assim se podem ampliar as suas experiências e assegurar um desenvolvimento harmonioso.

A ruptura formal com a Educação Especial dá-se segundo Sanches e Teodoro (2006), com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca assinada em 1994 por representantes de 92 países, entre eles Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas.

2.6.2. Legislação referente à Evolução do Ensino Especial

É, segundo Rodrigues e al. (2006), com a Declaração de Salamanca, que se vêm mais claras as orientações para que todos os países possam desenvolver e implementar uma Educação mais inclusiva. O mesmo autor diz ainda que é nesta declaração que aparece explicado que são as escolas do ensino regular que devem acolher as crianças com NEE, independente das suas condições físicas ou intelectuais.

Da Declaração de Salamanca (1994), consideramos também importante salientar os seguintes aspectos:

- Todas as crianças têm direito à educação e devem ter oportunidade de aprender;
- Devem ser respeitadas as características individuais de cada um, os interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem;
- A educação deve ser repensada e adequada às características e interesses de cada criança;
- Todos os portadores de NEE devem ter acesso às escolas do ensino regular;

- As escolas regulares orientadas pela inclusão constituem meios eficazes de aprendizagem e de combater a discriminação.

Sanches e Teodoro (2006), esclarecem que esta Declaração defende que o princípio fundamental das escolas inclusivas assenta na possibilidade de todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das suas diferenças, limitações ou dificuldades. É a escola que se deve adaptar aos seus alunos, às suas características, aos seus ritmos e estilos de aprendizagem, adaptando os currículos e utilizando diferentes estratégias pedagógicas, diversidade de recursos e cooperar para que realmente se possa dizer que é uma escola inclusiva.

Em Portugal, o conceito de inclusão tem vindo a evoluir com base em diversas medidas legislativas em vigor:

1) São ressaltados os artigos 73.º e 74.º da Lei Constitucional Portuguesa onde se refere que todos têm direito à educação, cultura e ciência, surgindo a igualdade de oportunidades que devem ser asseguradas pelo Estado;

2) Em 14 de Outubro, a Lei nº 46/1986 e a Lei de Bases do Sistema Educativo contemplam os artigos 17.º e 18.º, destinados à educação de crianças com NEE;

3) O Decreto de Lei n.º 319/1991 de 23 de Agosto, que define medidas a apropriar aos alunos com NEE;

4) O Despacho n.º105/1997, de 1 de Julho, em que o Ministério da Educação recomenda um modelo de intervenção educativa dirigido a crianças com NEE;

5) O Despacho conjunto n.º 891/1999 de 19 de Outubro, que abarca direções reguladoras de apoio integrado a crianças com deficiência ou com atraso grave;

6) O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que aprova a reorganização curricular do ensino básico e que contempla medidas especiais, no artigo 10.º, para os alunos com NEE de carácter permanente;

7) O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, que decreta a avaliação dos alunos abrangidos pela educação especial;

8) O Decreto- Lei Nº 3/2008 até então em vigor. Aqui são definidos princípios de organização e gestão da escola, medidas educativas a ter em conta desde o

processo de referenciamento até ao processo de intervenção, clarificando o papel de todos os intervenientes neste processo e respectivos instrumentos. Aqui também é definida a possibilidade dos agrupamentos criarem unidades de ensino estruturado para os alunos com Autismo (UEEA), ou a frequência de uma escola com UEEA.

Para a promoção de uma escola inclusiva começaram a existir os apoios educativos, que devem responder da melhor forma às necessidades educativas dos alunos com NEE, possibilitando-lhes um atendimento específico utilizando diferentes recursos eventualmente necessários. Segundo César cit por Sanches e Teodoro (2006), a escola inclusiva é uma escola onde se enaltece a diversidade, onde só se consegue avançar com base nas características de cada um.

Ainscow (1991) cit por Sanches e Teodoro (2006), defende que a escola inclusiva é uma escola com qualidade para todos, quer para os que se encontram em situações problemáticas, quer aqueles que não se encontram.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas temos que assumir e valorizar os conhecimentos das nossas práticas, devemos considerar a diferença um desafio e não um problema, criar novas situações de aprendizagem, diferenciação pedagógica, utilizar diferentes recursos e adequar a linguagem a todos os que têm a coragem de correr riscos. Desta forma, surgem algumas condições imprescindíveis para a mudança nas escolas. A liderança tem que ser eficaz, toda a comunidade escolar tem que se envolver neste processo, trabalho em equipa, estratégias de coordenação, ter como base os benefícios da investigação e da reflexão e a política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Para Porter (1997) cit por Rodrigues e al (2006), a Escola Inclusiva deve ter subjacentes alguns princípios que passaremos a citar:

- A actualização e constante formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular;
- A criação de equipas para resolver problemas que possam surgir na Escola;
- A mudança do currículo comum e torná-lo mais inclusivo;
- Existência de um ensino com níveis diversificados. Segundo a UNESCO (2005) cit por Rodrigues e al (2006), a inclusão é:

- Um sistema contínuo;
- Saber lidar com a diferença e viver com ela;
- Basear-se na diferença para fazer melhor;
- Estar atento às barreiras e tentar atenuá-las ou destruí-las;
- Trabalhar a informação para se poder planificar ao nível das políticas, culturas e práticas;
- Diferenciação pedagógica;
- Deixar todos os alunos participarem nos processos de ensino-aprendizagem com qualidade;
- Ter em conta os contextos onde se realizam as aprendizagens.

Rodrigues (2001), afirma ainda que apesar de a inclusão ser vista como uma continuação da escola integrativa, isto não é verdade, na realidade surge um corte assumindo-se nos dias de hoje um novo paradigma de escola, a escola deixa de ser apenas um lugar onde se aprende a ler e a escrever e passa a aprender-se no mesmo espaço a viver.

E a inclusão segundo Correia (2003), passa a ser vista como a inserção total do aluno com NEE, o que faz com que esteja mais presente nas escolas do ensino regular e com que participe nas actividades independentemente dos seus níveis sociais e académicos, para tal é necessária uma reestruturação da escola e do currículo, para possibilitar uma aprendizagem em conjunto, devemos deixar o currículo de parte e centrarmo-nos no aluno, o currículo é apenas um meio que leva o aluno a ser feliz.

Encontramos diversas informações na literatura actual que nos permitem compreender o tema adjacente a esta dissertação, será que qualquer NEE, deve estar integrada ou incluída no ensino regular. Como o professor tem um papel fundamental em todo o processo de inclusão achamos de extrema importância falar sobre a função do professor do ensino especial e do ensino regular relativamente a estas mudanças na escola.

2.6.3. Papel do Professor

As mudanças nos contextos educativos atuais são evidentes e muito exigentes e são os professores os construtores da escola inclusiva, em conjunto com os pais e os governantes, são agentes geradores de mudança. Como era de esperar, o papel dos professores tem uma grande relevância neste processo de inclusão de alunos com TEA, ou qualquer tipo de NEE, no ensino regular. Não podem ser meros receptores do Ministério da Educação, devem estar integrados em todo o processo.

Os alunos devem estar na escola para aprender enquanto seres participantes, não tendo apenas uma presença física, daí a evolução do conceito de integração para inclusão.

Perante este desafio, Ainscow (1995), define três posições possíveis por parte dos professores; ou permanecem com os mesmos papéis e continuam com sérias dificuldades em responder às necessidades dos seus alunos, ou os seus papéis ficam em mudança, em que o professor continua com algumas dificuldades mas procura sempre adaptar-se da melhor forma aos contextos ou por fim, e talvez a mais acertada, os seus papéis ficam em movimento, em que o professor procura o trabalho cooperativo reflectido para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Existem estudos que nos mostram que a cooperação entre professores não só é fundamental como também é muito benéfica, quer para os professores quer para os seus alunos.

Correia (2003), defende que para a concretização da inclusão, tem que existir colaboração entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial para em conjunto com os pais traçarem estratégias mais significativas e viáveis.

Também Roldão (2007), defende o trabalho colaborativo entre professores embora na maior partes das vezes não seja facilmente concretizável. Um estudo realizado por Pereira, Costa e Mendes (2004), explica que a dificuldade maior se refere ao elevado número de horas de trabalho burocrático.

2.7. Professor do Ensino Regular

Desta forma, como já foi mencionado, surgem sérias dificuldades por parte dos professores. Têm que dar aulas a mais ou menos 25 alunos, alguns com NEE, têm que planificar com base na diversidade pedagógica para desta forma responder às capacidades e limitações de cada aluno em particular e da turma no geral.

Jiménez & Vilá (1999), explicam-nos que o papel do professor deve ir-se adaptando ao novo contexto e reconhecer e dar valor à diversidade, contendo mais autonomia nas tomadas de decisões, quer curriculares quer organizativas, deve trabalhar colaborativamente, tendo uma atitude reflexiva e crítica.

Os mesmos autores revelam que o que mais preocupa os professores relativamente à inclusão de crianças com TEA é o seu grau de severidade. Os professores que já trabalharam com esta síndrome consideram imprescindível a ajuda de um auxiliar na sala, uma vez que o trabalho com crianças com TEA é muito exigente. Essa exigência, cria nos professores uma certa vulnerabilidade que pode traduzir em stress emocional, despersonalização e baixa auto-estima a nível profissional, a frustração.

Existem muitos medos por parte dos professores em lidar com crianças autistas Camargo e Bosa (2009), explicam que talvez se deva às suas características, o isolamento social, por vezes a agressividade, a dificuldade em comunicar. Muitas vezes, isto também se deve ao facto de os nossos professores não terem formação específica ou qualificada na área das NEE.

Assim sendo, a formação dos professores que lidam com estas crianças não pode ser decorada, uma vez que é de extrema importância.

2.7.1. Estatuto da Carreira Docente

Segundo o Estatuto da Carreira Docente (Anexo 1), artigo 4º “são direitos profissionais específicos do pessoal docente:

- a) Direito de participação no processo educativo;
- b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa; c) Direito ao apoio técnico, material e documental;
- d) Direito à segurança na atividade profissional;
- e) Direito à negociação coletiva.” Quanto aos deveres profissionais neste Estatuto refere-se que

“Decorrendo da natureza da função exercida, cujo desempenho deve orientarse para níveis de excelência, são deveres profissionais específicos do pessoal docente:

- a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade;
- b) Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;
- c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;
- d) Participar na organização e assegurar a realização das atividades educativas;
- e) Gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos procurando adotar mecanismos de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;
- f) Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respetivas famílias;
- g) Contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e coletivamente;

- h) Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;
- i) Co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e renovação;
- j) Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional;
- l) Empenhar-se nas e concluir as ações de formação em que participar;
- m) Assegurar a realização, na educação pré-escolar e no ensino básico, de atividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respetivo docente;
- n) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na deteção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais.”

2.7.2. Professor do Ensino Especial

McLeskey e Waldron (2007), referem que a inclusão e a educação inclusiva tiveram início com o trabalho do professor do ensino especial e sem o envolvimento do professor do ensino regular.

Correia (1996), contesta que embora as respostas que têm sido dadas às crianças com NEE têm vindo a aumentar ainda não são suficientes e isso deve-se grandemente ao facto de existirem poucos recursos humanos qualificados, ou seja, os docentes não são especializados, só assim se pode oferecer uma educação com qualidade. Rodrigues (1994), partilha da mesma opinião.

Ainda Ainscow (1991), Hargreaves (1998), Hagarty (1992) e Warwick (2001) cit por Brito e Rodrigues (2006), concordam e são da opinião que é evidente que a formação inicial do professor deixa de ser suficiente, a pedagogia evolui, a psicologia

e outros domínios também e o professor não pode ficar parado, a formação contínua é indispensável.

Serra (sd), diz que há uns anos só os professores do ensino especial é que trabalhavam com as crianças com NEE, hoje em dia o Autismo e outras NEE vêm até às nossas escolas do regular e os professores têm que estar preparados para lhe dar apoio e satisfazer as suas necessidades, daí a importância da formação contínua. Para estes professores não basta apenas conhecer as principais características de cada síndrome, é tão ou mais importante a reflexão crítica a cerca do sentido da educação e das suas finalidades.

Formosinho (1998) cit por Brito & Rodrigues (2006) e Correia (1994), mencionam a importância de analisar a educação permanente dos professores.

Felicio (2007), salienta a importância do enfoque nas necessidades educativas especiais logo na formação inicial dos professores. Na formação contínua, o que se aprende nem sempre está adaptado à realidade, e os recursos materiais existentes nas escolas são escassos e muitas vezes não são adequados. Os profissionais que trabalham com NEE devem ter uma formação geral ampla para puderem dar o apoio pretendido aos seus alunos, uma vez que a formação superior não é sinónimo de uma prática de qualidade, é necessário ter competência profissional.

2.7.3. Decreto Lei 3/2008

Segundo o Decreto Lei 3/2008 (Anexo 2), “Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”

Segundo o Artigo 25.º as Unidades do Ensino Estruturado devem ser desenvolvidas em escolas e agrupamentos que sejam frequentadas por crianças com PEA e devem conferir aos alunos uma resposta educativa especializada. Resposta esta que deve ser definida com base no grau de severidade da problemática, nível cognitivo, linguístico e social e faixa etária.

Ainda segundo o Decreto Lei 3/2008, as UEE devem favorecer a participação das crianças com TEA no processo curricular, devem implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado, baseado num conjunto de princípios e estratégias. As UEE devem utilizar métodos que favoreçam a aprendizagem e a adaptação ao contexto escolar em que a criança se encontra, devem ter em conta as adequações curriculares se necessárias, prever e organizar o processo de transição para a vida adulta. Todas as crianças com TEA do mesmo concelho ou de concelhos próximos devem ser matriculados na mesma UEE e devem ser apoiados por docentes especializados na área.

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

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós - escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos” In Decreto Lei 3/2008, Artigo 25.

O Decreto Lei 3/2008 explica-nos ainda que as UEE devem estar mobiladas com equipamentos dirigidos às necessidades dos alunos que as frequentam, poAinda no mesmo Decreto vem citado que o conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas deve organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado dem ser modificados os espaços e os materiais sempre que se justifique.

2.8. Inclusão de Crianças com TEA no Ensino Regular

Quanto à inclusão de crianças autistas as opiniões são ainda controversas e divergentes, autores defendem que é essencial para o seu desenvolvimento e outros não.

Telmo (1990), acredita que a integração de crianças autistas no ensino regular é possível se se elucidar previamente os professores e a sociedade, se se proporcionar diferentes contextos de integração, apoiar os professores reduzindo o número de alunos sempre que tiverem uma turma com uma criança com NEE, sensibilizar da comunidade escolar, definir novos programas que facilitem a integração, adaptar o equipamento existente às necessidades da criança e colaborar com os pais e pedir o seu acompanhamento no trabalho com a criança.

Camargo (2007), acha que esta inclusão é vantajosa, facilita o convívio de crianças autistas com outras da mesma faixa etária permite o estímulo às suas capacidades interactivas, dificultando o isolamento individual. As habilidades sociais só se desenvolvem no processo de aprendizagem social. Acredita que a inclusão de

crianças autistas no ensino regular possibilita contactos sociais e favorece o seu desenvolvimento, por outro lado, as outras crianças, convivendo com os autistas, também aprendem a respeitar as diferenças individuais.

Bosa (2006), explica-nos que quanto mais precoces forem as experiências inclusivas mais benefícios são trazidos para as crianças com TEA. Cutler e Rocca (2000), expõem alguns critérios para a inclusão de autistas: - A escola deverá ter conhecimento das características das crianças para satisfazer as suas necessidades;

- A formação dos professores deve ser contínua;
- As crianças devem ser avaliadas por técnicos especializados;
- A escola deve adaptar-se às diferentes capacidades das crianças, uma vez que os autistas possuem diferentes potencialidades;
- Tudo deve ser adaptado, até os meios de avaliação;
- Ter consciência de que para o autismo, conhecimento e habilidades são conceitos distintos;
- Deverá, sempre que possível, evitar a mudança;
- A escola deve assegurar a aprendizagem dos alunos nela incluídos; - O trabalho motor é indispensável, recorrendo ao exercício físico;
- A inclusão não dispensa o apoio dos técnicos;
- É necessário desenvolver um programa educativo paralelo à inclusão.

Também Jordan (2005), nos elucida para o fato de que para a inclusão de crianças com TEA nas classes regulares seja possível também elas têm que ter acesso ao currículo comum em ambientes definidos e criados para autistas. Como já mencionámos anteriormente para que exista inclusão é necessário que exista flexibilidade, deve ser criado um ambiente que minimize o impacto da inclusão.

Por outro lado, Serra (sd), afirma que é importante fazer sobressair que a inclusão não é o único modelo educacional para os autistas e a decisão de incluir deverá ser bastante prudente.

O autor supra citado explica que a inclusão, no caso dos autistas, ainda é considerada mais polêmica, uma vez que os educadores continuam a estar pouco familiarizados com esta síndrome. Muitas vezes não se sentem confiantes ou à vontade com determinadas características, como por exemplo os comportamentos repetitivos e estereotipados.

Plaisance cit por Serra (sd), defende que a inclusão é uma questão de ética que envolve valores indispensáveis, uma vez que pode tornar ainda mais evidentes as diferenças.

Ozonoff, Roger e Hendren (2003), explicam que quanto mais precoce for a intervenção com as crianças autistas mais benefícios acarreta, mas para isso tem que se cumprir um programa de tratamento interdisciplinar, num local adequado, com técnicos especializados e de forma intensiva, pelo menos 25 horas semanais, sempre com apoio e colaboração dos pais.

Garcia e Rodriguez (1997), defendem que o mais importante é que estes programas sejam adaptados às capacidades das crianças e que a presença e acompanhamento por um terapeuta da fala é imprescindível para o desenvolvimento da linguagem.

O Ensino Estruturado surge como uma solução para as crianças com TEA e que tem na sua base a metodologia Teacch. Como um dos nossos objetivos é perceber se as estratégias inclusivas usadas pelos professores estão a ter sucesso, de seguida, abordaremos métodos ou planos de intervenção com crianças com TEA.

2.9. Intervenção Educativa com Crianças com TEA

2.9.1. Metodologia TEACCH e Ensino Estruturado

Embora as leis atualmente aceites defendam a obrigatoriedade dos processos de inclusão, podemos constatar que paradoxalmente estes processos têm sido a pior das exclusões. Desta forma para que os autistas beneficiem da inclusão é necessário

utilizar estratégias e métodos apropriados e adaptados às suas características. Tal como diz Felício (2007), a maioria dos Autistas não aprende em ambientes normais, mas com orientações e técnicas correctas podem adquirir muitas competências. Capucha (2008), explica que o ensino estruturado é um dos semblantes pedagógicos mais valorizadas no modelo TEACCH, modelo este que surgiu como forma de ajudar os pais de crianças autistas a lidar com os seus filhos, para que cresçam e se adaptem de forma autónoma à sociedade. Fernandes (2009/2010), explica que o modelo acima citado se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas recorrendo a quadros, agendas e painéis de trabalho. O seu principal objectivo é desenvolver as capacidades comunicativas, de organização e prazer na partilha social. Santos e Sousa (sd), explicam que TEACCH significa “Treatment and Education os Autistic and related Communication handicapped Children”

(Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiência na Comunicação) e que é um programa de Saúde Pública fundado por Eric Schopler. O modelo TEACCH, segundo Mello (2005), foi desenvolvido na década de 60, mais propriamente em 1964 (Felício, 2007), no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte nos Estados Unidos. O TEACCH é muito mais eficiente quando aplicado a crianças mais ou menos na mesma faixa etária. (Felício, 2007) Santos e Sousa (sd), referem que o Ensino Estruturado tem vindo a ser trabalhado em Portugal desde 1996, em Lisboa, como resposta aos alunos com TEA no ensino regular. Capucha (2008), explica que o Ensino Estruturado permite clarificar e objectivar informação relativa às rotinas, proporcionar uma atmosfera calma e previsível, propor tarefas com grau de dificuldade adequado às capacidades das crianças e conferir autonomia, desta forma é importante que o número de crianças apoiadas não exceda as seis. Para apoiar estas crianças é imprescindível que existam dois docentes com formação especializada, dois auxiliares de acção educativa, um psicólogo e um terapeuta da fala.

2.9.2. Espaço Físico

Este espaço deve estar organizado de forma clara para que a criança consiga movimentar-se o mais autonomamente possível. É de extrema importância a estabilidade que este espaço confere para que a criança possa prever o que a espera

em cada uma das áreas. Estas áreas são criadas consoante as necessidades e o espaço existente. (Capucha, 2008) O autor em cima mencionado explica ainda que o espaço das UEEA é dividido normalmente em sete áreas; área de transição, a área de aprender, a área de trabalhar, a área de trabalhar em grupo, área de reunião, área de lazer ou brincar e área do computador.

Ainda Capucha (2008), explica que na área de transição o aluno pode ter conhecimento da actividade que deve desenvolver de seguida, é onde está definido o seu horário individual que orientará as suas actividades diárias. Carvalho e Onofre (2006), comentam que a área de aprender se destina a uma aprendizagem mais individualizada onde não existem estímulos distratores, promovendo a atenção e concentração.

É aqui que estão dispostos os planos de acção, o aluno deverá fazer em primeiro lugar a tarefa que se encontra mais em cima ou mais à direita, à medida que a tarefa é realizada retira-se o cartão, sempre que realiza o plano de acção volta à área de transição para saber o que tem que fazer de seguida. Capucha (2008) destaca que na área de trabalhar é suposto que cada aluno realize autonomamente as actividades que já aprendeu.

Carvalho (2006) esclarece-nos que nesta área podem ser desenvolvidas actividades em conjunto, preferencialmente de carácter mais expressivo. É muito importante que todos os alunos participem independentemente do seu grau de funcionalidade. Na área de reunião é promovida a comunicação e a interacção social através da planificação de actividades. Nesta área podem aprender-se canções, explorar objectos e ouvir histórias. (Capucha, 2008) Carvalho e Onofre (2006), mencionam que na área de lazer ou brincar é importante que existam colchões, almofada tapetes e brinquedos diversificados para que os alunos possam aprender a brincar, desenvolvendo o jogo simbólico ou apenas relaxar.

Por fim, os mesmos autores, diz-nos que na área do computador, os alunos podem ultrapassar barreiras de comunicação devido à dificuldade na reprodução gráfica, podem ainda desenvolver outras competências como coordenação óculo-manual e compreensão de conceitos.

2.10. O que é Inclusão Escolar?

Para melhor compreender o conceito de inclusão, é importante se discutir a respeito da diferença entre integração e inclusão. Pois, conforme afirma Mantoan (2006, p. 14), “Os dois vocábulos - integração e inclusão - conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.” Portanto, tratam-se de processos distintos, os quais necessitam ser estudados considerando as peculiaridades de cada um. O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Enquanto que a inclusão consiste num processo mais complexo, o qual propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. (MANTOAN, 2006, p. 14-15)

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às unidades escolares por diversos meios, que vão desde a inserção nas salas de aula comum ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2006, p. 18)

Quanto à inclusão, ela é incompatível com a integração, pois abrange a organização da educação especial e regular, além de questionar o próprio conceito de integração:

Já a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (RODRIGUES, 2006, p. 196)

Segundo Moriña (2010), a inclusão é um processo que desafia as práticas de exclusão, com o objetivo de garantir a escolarização de todos em um sistema único, onde todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de aprender:

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. (MORIÑA, 2010, p. 17)

Para que a inclusão ocorra de fato, faz-se necessário que ocorram mudanças dentro do sistema de ensino juntamente com o envolvimento de toda a sociedade. A colaboração, a liderança compartilhada e o apoio curricular são alguns dos elementos essenciais para a implementação deste processo. Também é preciso que haja a participação de todos: professores, alunos, família e comunidade escolar. Segundo Sasaki (2005), a inclusão é um processo que vai além da inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais em salas de aula comum do ensino regular e para que ela ocorra de fato é necessário uma mudança na própria sociedade, no sentido de se organizar de forma a atender às necessidades de todos, indistintamente, sejam deficientes ou não:

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham

afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e da suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. (SASSAKI, 2005, p. 21)

Dentro desse contexto, Figueiredo (2010) afirma que, para colocar em prática a inclusão, é preciso que a escola crie condições para que todos participem do processo de construção do conhecimento, independente das características particulares de cada um e dentro de suas possibilidades. Além disso, a inclusão requer mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, de modo que todos se sintam integrantes dela e compartilhem dos mesmos objetivos e projetos.

Transformar a escola significa criar as condições para que todos participem do processo de construção do conhecimento independente de suas características particulares. A inclusão requer também mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns. (FIGUEIREDO, 2010, p. 32)

Contudo, promover a inclusão significa ter um novo olhar acerca da deficiência e quebrar certos paradigmas do sistema de ensino, fazer acontecer uma nova educação, onde sejam garantidos o acesso e a permanência a todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou de suas necessidades.

Para Mantoan (2006, p. 19), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. E, ainda: “A inclusão total e irrestrita é o direito à diferença

nas escolas é uma oportunidade que se tem para reverter a situação da maioria das escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino.”

2.11. Os processos de inclusão escolar no Brasil

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começou na época do Império. Nesse período duas instituições foram criadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (Ministério da Educação). Atualmente, a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais – NEE é um direito garantido por lei. Diversos movimentos sociais e a elaboração de documentos contribuíram para a promoção dessa garantia.

Uma das declarações que mais se destacou, A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assegura que toda criança tem direito à educação e que as unidades de ensino devem estar preparadas para receber e atender esses alunos.

Segundo Mantoan (2006, p. 42), “a inclusão escolar deve ser vista como um processo, na medida em que soluções vão sendo estruturadas para enfrentar barreiras impostas à aprendizagem dos alunos”.

A Constituição Federal de 1988 estabelece como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Lei Nº 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/90, O artigo 55 reforça os dispositivos legais da Constituição Federal ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Embora a Constituição Federal já instituísse a legalidade do direito à educação às pessoas com necessidades especiais, apenas na década de 90 foram criadas e implantadas políticas públicas de atendimento para inclusão de pessoas com deficiências.

Na década de 90, temos a influência de documentos internacionais nas políticas públicas da educação inclusiva do nosso país, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Após a Declaração de Salamanca, dada em nível internacional, outras normatizações foram oficializadas no âmbito nacional, ditando os rumos da educação inclusiva no Brasil. Entre elas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96; a Resolução CNE/CEB nº 2/01 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 6.094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também em 2007; e mais recentemente o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. No documento elaborado pelos delegados desse encontro, lê-se:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que

contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Além disso, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ainda em 2001, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Neste mesmo ano, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual traz como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. No ano de 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e da

qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Também em 2009, entra em vigor a Resolução No. 4 CNE/CEB, a qual institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

Com relação às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2014) garantem-lhes educação e inclusão escolar. Segundo o Decreto Nº 8.364/2014:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Portanto, o ingresso de uma criança autista em escola regular é um direito garantido por lei, porém, é importante também garantir a permanência desse aluno na escola, bem como oferecer oportunidades e meios para sua aprendizagem. Para isso, é necessário que a escola esteja preparada para receber essas crianças, a começar pelo conhecimento do que é o Transtorno do Espectro Autista e quais mudanças precisam ser feitas para que a inclusão ocorra de fato.

O Transtorno Espectro Autista – TEA: conceito, diagnóstico, causas e sintomas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um dos tipos de TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento, devido às características apresentadas pelo indivíduo considerado autista em relação às relações sociais e dificuldade de comunicação.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e só pode ser proposto devido aos avanços metodológicos dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo. (BELISÁRIO e CUNHA, 2010, p. 08).

Assim, o TEA ou autismo, como popularmente é conhecido, é descrito como um conjunto de transtornos das funções envolvidas no desenvolvimento humano, tais como: as relações sociais e afetivas, a comunicação e a linguagem, a relação com as mudanças no ambiente, a memória e a hipersensibilidade a estímulos.

2.12. A relação entre família e escola no cotidiano educacional inclusivo

A família, um núcleo praticamente comum nas sociedades, pode ser considerada um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo ao ser a principal mediadora dos padrões, modelos e influências culturais (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 1992, 2000). Assim, é considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança. Nesse sentido, se torna responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (KREPPNER, 2000).

A escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade,

associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, dentre outras (OLIVEIRA, 2000 apud DESSEN; POLONIA, 2007, p. 26).

E, essencialmente, isso se constitui em um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002).

Segundo Mônica Santos (1999), no tocante à relação entre família e escola, é preciso que ambas assumam um compromisso de reciprocidade, onde as responsabilidades sejam divididas igualmente:

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades. (1999, p. 05)

Partindo desta perspectiva, acredita-se que “a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (REGO, 2003 apud DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22). Assim, constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano, sendo responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado.

Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. (DESEN, POLONIA, 2007, p. 22)

Contudo, é fundamental promover a colaboração entre escola e família, tendo em vista que um influencia no andamento do outro e, por isso, necessitam andar lado a lado, de maneira a promover o desenvolvimento da aprendizagem humana.

2.13. Contribuições da família no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista

De acordo com a "Declaração de Salamanca", no que se refere ao papel da família no processo de inclusão, demanda que se:

(...) encorajem e facilitem a participação de pais, comunidade e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisões concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais (1994, p. 02).

Também afirma que:

(...) ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. (p. 05)

A Declaração de Salamanca estabelece a necessidade de parceria entre família, professores e profissionais da escola, com a finalidade de maximizar os esforços para a inclusão, da melhor forma possível, dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Sem o desenvolvimento dessa relação de "parceria" família/ professores e profissionais da escola, não serão alcançados o nível e a qualidade de envolvimento necessário para assegurar ganhos educacionais possíveis para "todos" os alunos.

Assim:

A família do aluno especial é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação. Na integração/inclusão escolar, o aluno com apoio dos profissionais e da família, poderá adquirir competências ainda maiores, se tiver um envolvimento como a "parceria". (TANAKA, 2010, p. 115)

É preciso que todos tenham consciência de que alunos com deficiência têm as mesmas necessidades que outros alunos ditos normais e que, por isso, não se pode discriminá-los e permitir que vivam segregados da sociedade:

Portanto, é preciso que todos (família/sociedade/escola) tenham consciência de que alunos da Educação Especial: são vivos, sentem, observam, têm as mesmas necessidades que outros alunos e não se pode confiná-los num mundo à parte. (TANAKA, 2010, p. 116)

No entanto, nossa sociedade não está preparada para promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, por isso devemos trabalhar para que essa integração/ inclusão ocorra. Daí a importância da conscientização da família, no sentido de que ela faz parte do contexto em que o aluno está inserido e que exerce grandes influências sobre os vários aspectos da vida do indivíduo. Bem como, também é essencial a conscientização dos educadores, não só para saber trabalhar com o aluno, mas também para promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente no processo de integração/inclusão.

A conscientização da família, no sentido de que ela faz parte de um contexto social, que exerce influências sobre o indivíduo, preparando-o para o mundo escolar é essencial. Também a conscientização dos educadores não só em saber trabalhar com o aluno, mas também em promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente ativo no processo de integração/inclusão, deve ser buscada. (LOPES; MARQUEZAN, 2000, p. 01)

Dessen e Polonia (2007, p. 01) afirmam que “Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas.” e que “A integração entre esses dois contextos é destacada como desafio para a prática profissional e pesquisa empírica.” (p. 01). Isso confirma que os dois precisam andar juntos, concatenados, seguindo um mesmo objetivo, em prol do desenvolvimento cognitivo do ser humano. A participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais é decisiva no processo de integração/inclusão e indispensável para que ele possa construir-se pessoalmente e participante da sociedade.

CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE ESTUDO

O método de pesquisa que consideramos inserir-se melhor no presente estudo é de natureza qualitativa (exploratório/ descritiva), porque dá-nos a possibilidade de recriar um estudo indulgente e esclarecedor da prática educativa, segundo Fortin (1999), a finalidade desta metodologia é descrever ou decifrar.

Bardin (2011), explica ainda que a investigação qualitativa é maleável no seu funcionamento, mas é indispensável citar que a análise qualitativa não recusa possíveis formas de quantificação.

Quivy & Campenhout (2008), explicam que a este tipo de análise é mais intensa, embora as características da investigação qualitativa e quantitativa não sejam assim tão nítidas, existem métodos que recorrem a ambos.

3.2. ÁREA DE ESTUDO

Escolas da Rede Estadual.

3.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A amostra definida é não probabilística, é intencional ou propositada, é uma amostra por conveniência, constituída por Professores dos anos finais do Ensino Fundamental II, que lecionam nas escolas estaduais.

3.4. TAMANHO DA AMOSTRA

A mostra foi de determinada de maneira não probabilística, por conveniência, tendo como amostra 18 professores dos anos finais do Ensino Fundamental II, que lecionam nas escolas estaduais.

3.5. CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

A maioria dos professores pertencentes à nossa amostra é apenas licenciado, embora haja alguns com mestrado e com pós graduação. Relativamente à faixa etária dos participantes situa-se entre os 31 e 40 e os 51 a 60 anos. De dezoito elementos, apenas um é do sexo masculino. A média de tempo de serviço dos nossos entrevistados é de 11 a 20 anos e a maior parte já teve pelo menos dois alunos com PEA nas suas salas.

3.6. INSTRUMENTO DE CORRELAÇÃO DE DADOS

Na investigação qualitativa utilizam-se instrumentos de recolha de dados que nos proporcionem dados fiáveis e rigorosos. A técnica não documental utilizada no presente estudo será a Entrevista, que segundo Cannel e Kahn cit por Bardin (2011), é um conversa que é iniciada pelo entrevistador com a finalidade de recolher dados relevantes para a investigação. A nossa entrevista é composta por seis questões de resposta aberta (Anexo 1) que serão apresentadas posteriormente.

A entrevista em questão é denominada segundo McMillan & Schumacher cit por Bardin (2011), por semi estruturada, uma vez que é constituída por questões de resposta aberta que têm como objetivo obter dados sobre os significados dos participantes, ou seja, sobre a forma como estes se comportam em relação à sua realidade.

Segundo Fontana e Frey cit por Bardin (2011), este tipo de entrevistas facilita posteriormente a organização e análise dos dados, tornando mais fácil a

3.7. PROCESSAMENTO DOS DADOS

Análise de conteúdo na opinião de Bardin (2011), é um agregado de técnicas de análise das conversações, com o objetivo de permitir a ilação de saberes associados às condições de produção/recepção da nossa mensagem. Este autor explica ainda que o recurso à análise de conteúdo pode servir para tirar partido de toda a informação conseguida através da entrevista realizada, é indispensável para trabalhar o material qualitativo.

Para conseguirmos analisar os dados realizámos um quadro de análise categorial (Anexo 4), com base no conteúdo das entrevistas previamente transcritas em que as categorias foram definidas com base nos objetivos a que nos propusemos. Bogdan e Biklen cit por Bardin (2011), explicam que as categorias são um processo para qualificar os dados descritivos recolhidos. Segundo o autor supra citado, a categorização refere-se à divisão das componentes da mensagem em categorias.

Bardin (2011) refere ainda a importância de se tratar os dados em bruto para se tornarem significativos e válidos.

Quivy & Campenhoudt (2008), referem que a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto.

3.8. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi necessário pedir autorização ao Concelho Executivo (Anexo 2) para proceder ao estudo, o que demorou algum tempo uma vez que a nossa proposta teve que ser discutida em conselho pedagógico.

Só depois da aprovação procedemos à marcação e à realização das entrevistas.

Foi pedida posteriormente autorização aos Professores (Anexo 3) para a realização das Entrevistas e utilização da informação nelas presente.

Para no fim analisar e discutir toda a informação subjacente às mesmas

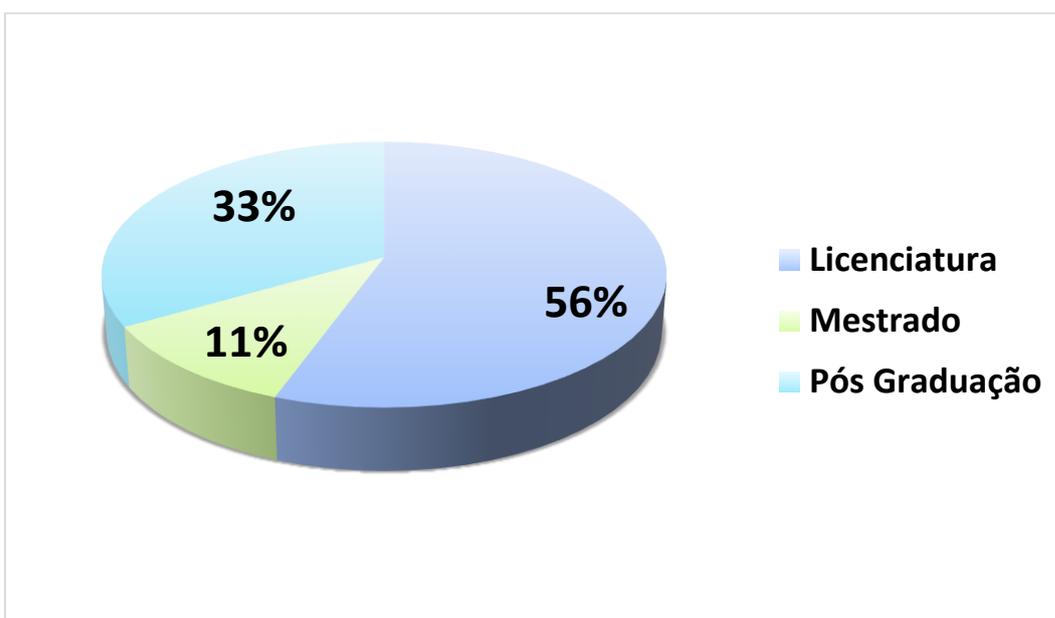
CAPITULO IV - MARCO ANALÍTICO

Este capítulo mostra os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de pesquisa, com o propósito de serem analisados.

Quadro 1. Formação dos entrevistados

| | F | % |
|---------------|----|-----|
| Licenciatura | 10 | 56 |
| Mestrado | 2 | 11 |
| Pós Graduação | 6 | 33 |
| | 18 | 100 |

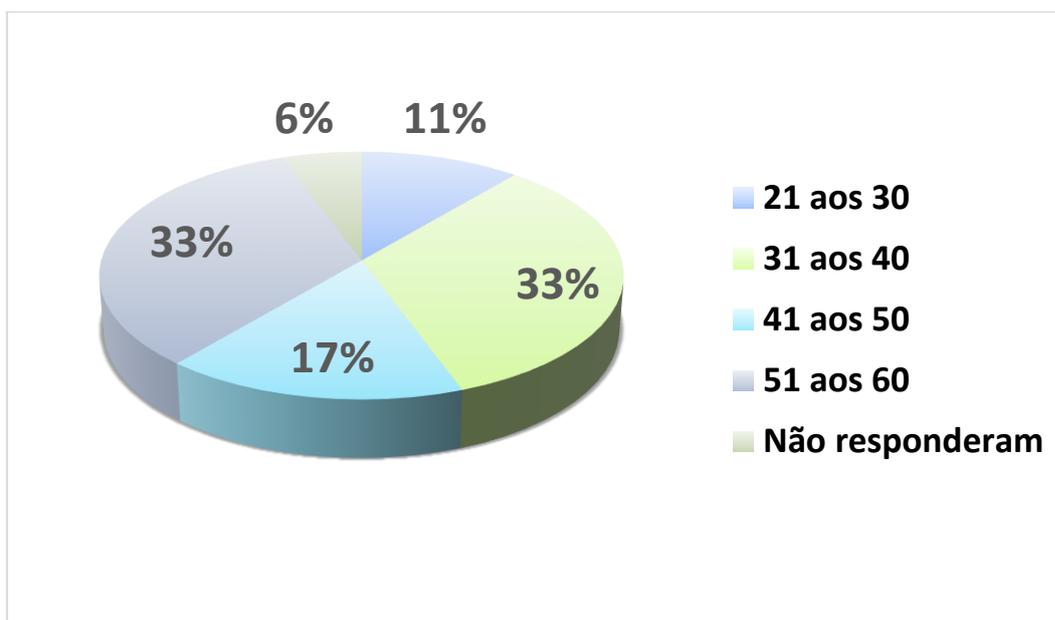
Gráfico 1. Formação dos entrevistados



Fonte: autora

Quadro 2. Faixa Etária dos Entrevistados

| | F | % |
|-----------------|---|----|
| 21 aos 30 | 2 | 11 |
| 31 aos 40 | 6 | 33 |
| 41 aos 50 | 3 | 17 |
| 51 aos 60 | 6 | 33 |
| Não responderam | 1 | 6 |

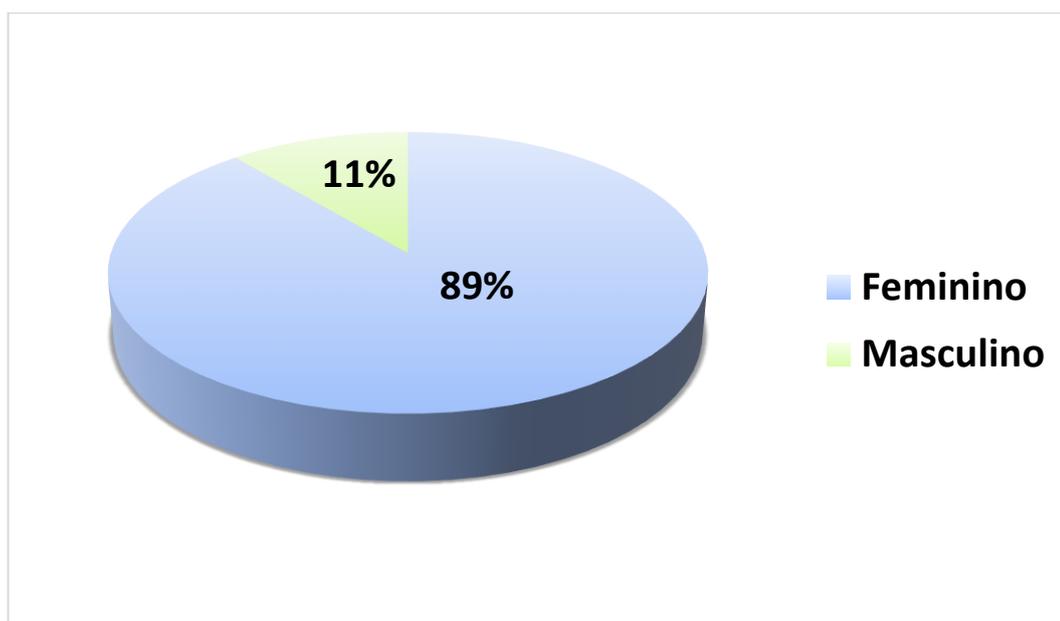
Gráfico 2. Faixa Etária dos Entrevistados

Fonte: autora

Relativamente à faixa etária dos participantes situa-se entre os 31 e 40 e os 51 a 60 anos.

Quadro 3. Sexo dos entrevistados

| | F | % |
|-----------|----------|----------|
| Feminino | 16 | 89 |
| Masculino | 2 | 11 |
| | 18 | 100 |

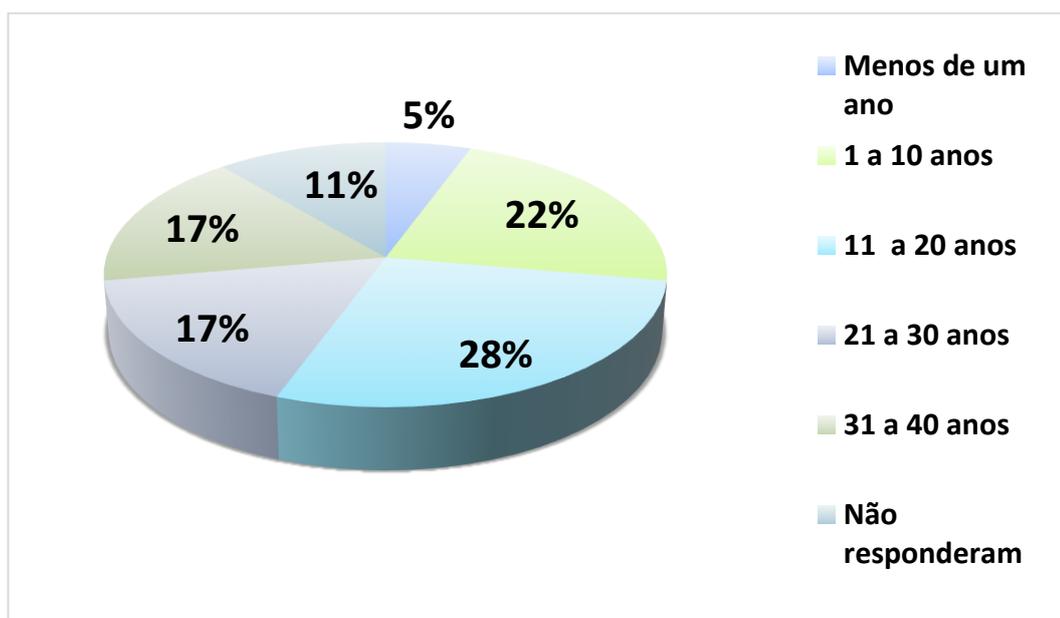
Gráfico 3. Sexo dos entrevistados

Fonte: autora

De dezoito elementos, apenas um é do sexo masculino.

Quadro 4. Tempo de Serviço dos Entrevistados

| | F | % |
|-----------------|---|----|
| Menos de um ano | 1 | 5 |
| 1 a 10 anos | 4 | 22 |
| 11 a 20 anos | 5 | 28 |
| 21 a 30 anos | 3 | 17 |
| 31 a 40 anos | 3 | 17 |
| Não responderam | 2 | 11 |

Gráfico 4. Tempo de Serviço dos Entrevistados

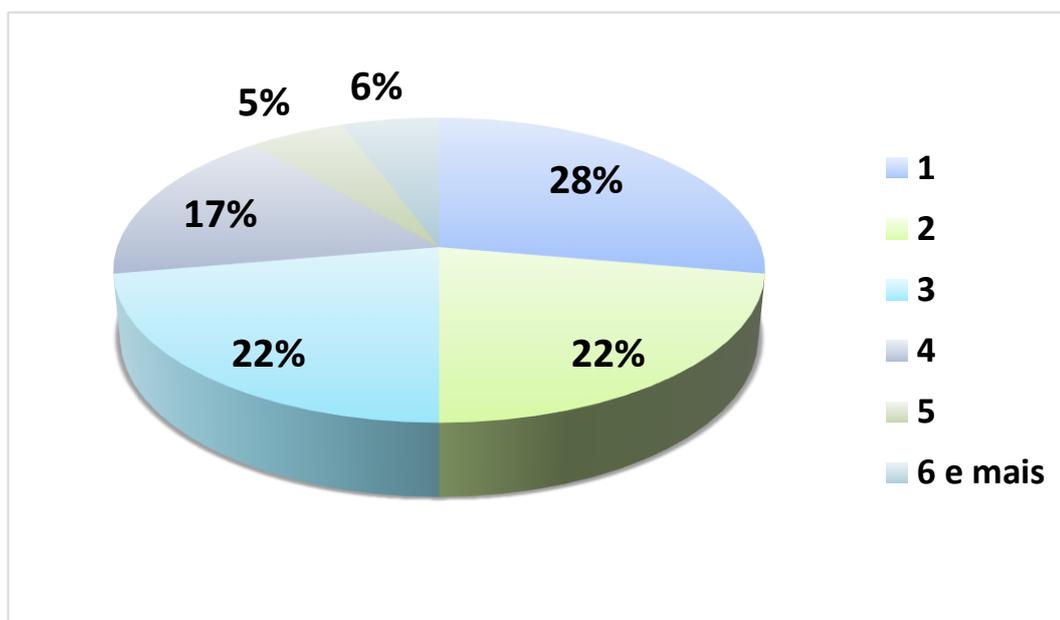
Fonte: autora

A média de tempo de serviço dos nossos entrevistados é de 11 a 20 anos

Quadro 5. Número de Alunos com Perturbação do Espectro Autista

| | F | % |
|----------|---|----|
| 1 | 5 | 28 |
| 2 | 4 | 22 |
| 3 | 4 | 22 |
| 4 | 3 | 17 |
| 5 | 1 | 5 |
| 6 e mais | 1 | 6 |

Gráfico 5. Número de Alunos com Transtorno Espectro Autista



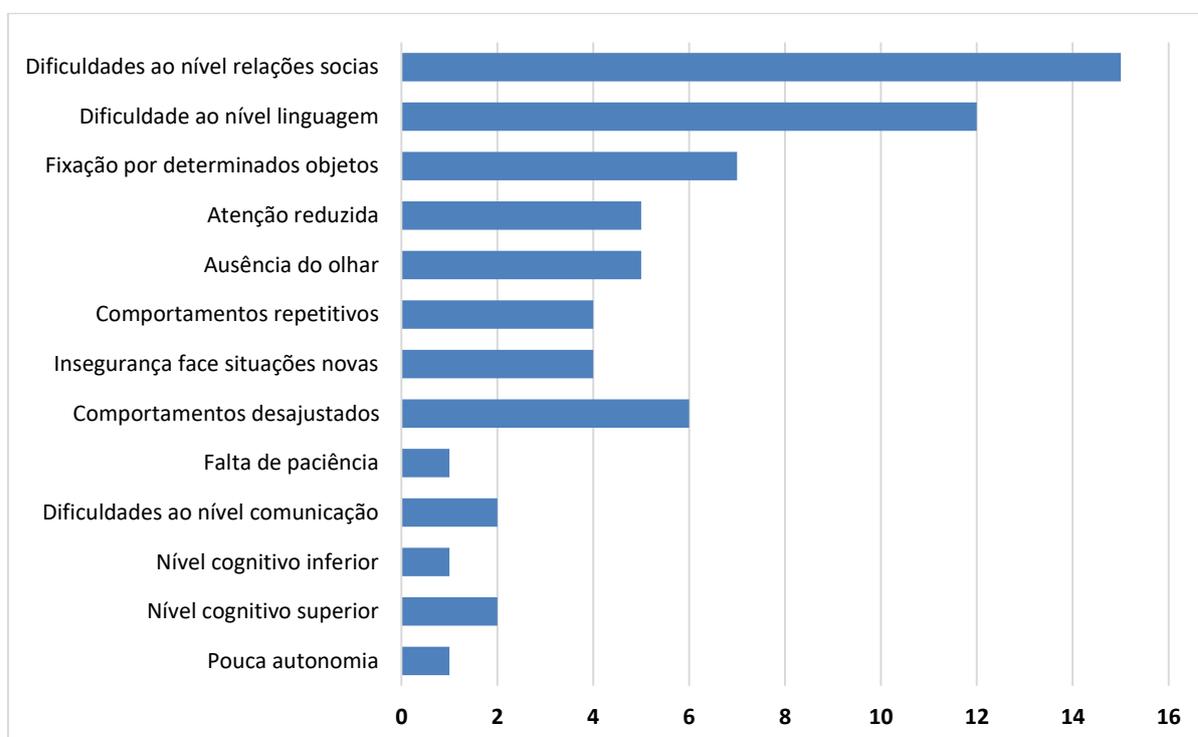
Fonte: autora

A maior parte já teve pelo menos dois alunos com TEA nas suas salas.

Quadro 6.Principais características das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

| Principais características observadas | F |
|--|----|
| Pouca autonomia | 1 |
| Nível cognitivo superior | 2 |
| Nível cognitivo inferior | 1 |
| Dificuldades ao nível comunicação | 2 |
| Falta de paciência | 1 |
| Comportamentos desajustados | 6 |
| Insegurança face situações novas | 4 |
| Comportamentos repetitivos | 4 |
| Ausência do olhar | 5 |
| Atenção reduzida | 5 |
| Fixação por determinados objetos | 7 |
| Dificuldade ao nível linguagem | 12 |
| Dificuldades ao nível relações sociais | 15 |

Gráfico 6. Principais características das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo



Fonte: autora

Os primeiros sintomas de autismo podem surgir logo após o nascimento.

As características das crianças com Transtorno do Espectro Autista mais salientadas pelos entrevistados foram; as dificuldades ao nível das relações sociais, ao nível da linguagem, fixação por determinados objetos, atenção reduzida, ausência do olhar, comportamentos repetitivos e desajustados, insegurança face a situações novas, falta de paciência, dificuldade ao nível da comunicação, alterações ao nível cognitivo e pouco autonomia.

Tal como foi mencionado ao longo de algumas das entrevistas, também Garcia e Rodriguez (1997), defendem que na maioria dos casos, as crianças autistas apresentam um grande défice ao nível da linguagem. Já Pereira (1996), explica que na maior parte dos casos estas crianças nem chegam a desenvolver adequadamente a linguagem.

Também foi descrita, nas entrevistas, a fixação por determinados objetos, Telmo (1990), elucida-nos para o facto de a criança poder fixar-se na luz ou num objeto ou brinquedo. Rutter cit por Garcia e Rodriguez (1997), partilham da mesma opinião, pode existir uma vinculação exagerada e obsessiva a determinados objetos.

Os comportamentos repetitivos também são descritos em 6 das entrevistas realizadas. Sobre esta questão, Telmo (1990), defende que podem surgir comportamentos que se repetem e estereotipados

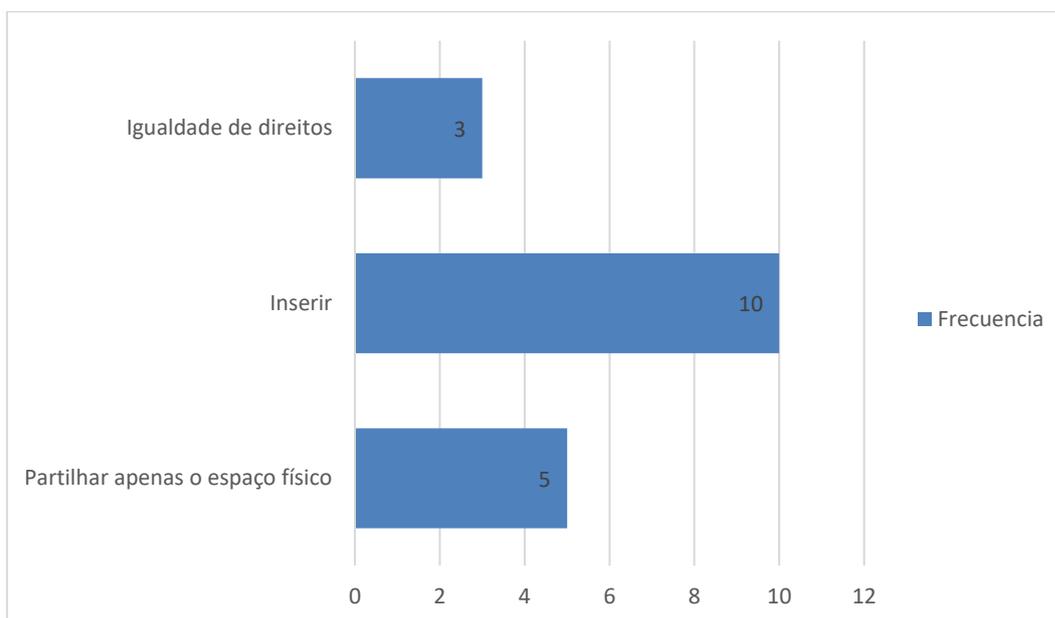
Os comportamentos desajustados referidos, segundo Rutter, cit por Garcia e Rodriguez (1997), assentam nas dificuldades sociais que podem pronunciar-se de diferentes formas: incompreensão de sinais socioemocionais, ausência de resposta às atitudes afetivas, dificuldade em adaptar o comportamento ao contexto em que se encontra. Os autores anteriormente citados, revelam ainda que as crianças autistas podem ter rituais compulsivos, maneirismos motores estereotipados e repetitivos. Já Hewitt (2006) e Oliveira (2009), explicam-nos que comportamentos estereotipados e repetitivos, levam a atividades repetitivas e estereotipadas.

Nas entrevistas também são mencionadas as dificuldades ao nível da comunicação como principal característica de uma criança portadora de TEA. Quanto as alterações e défices sociais de comunicação Garcia e Rodriguez (1997), referem-se à inaptidão para deliberar relações sociais. Até aos 24 meses, Telmo (1990), sustenta que começa a notar-se uma dificuldade ou ausência de comunicação.

Quadro 7. Definição e importância da integração de crianças Autistas nas salas do ensino regular.

| | F |
|----------------------------------|----|
| Partilhar apenas o espaço físico | 5 |
| Inserir | 10 |
| Igualdade de direitos | 3 |
| | 18 |

Gráfico 7. Definição e importância da integração de crianças Autistas nas salas do ensino regular



A integração foi o primeiro grande passo para a inclusão, embora ainda houvesse um grande caminho a percorrer. Ao perguntar aos entrevistados qual a diferença entre estes dois conceitos e qual o mais importante, constatámos exatamente o que esperávamos, ainda há muita confusão entre a integração e a inclusão.

Alguns entrevistados, começaram por explicar que a integração é mais redutora uma vez que se refere a partilhar apenas o mesmo espaço físico, a integração foi também muito definida nas entrevistas como igualdade de direitos, o facto de que todas as crianças têm direito à educação e a aprender.

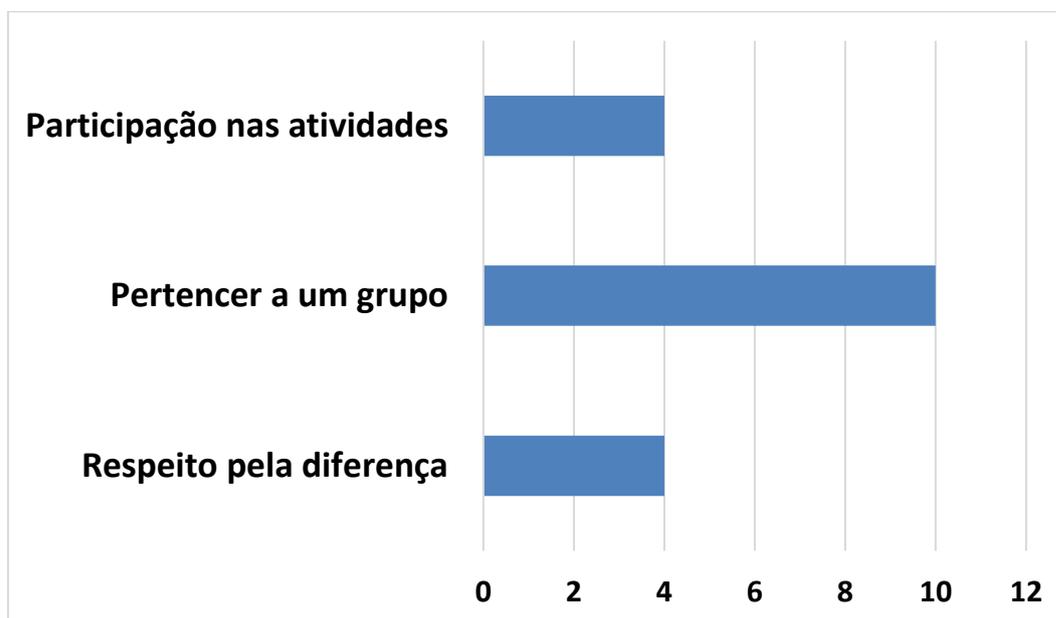
Niza cit, por Patrício (2002) explica que o mais importante é que exista um cambio na organização da escola, porem, Correia (2003) partilha da opinião e defende que é nesta altura que há a criação de escolas mais integrativas, tenta-se que se integrem as crianças com NEE, mesmo que de forma mais física. Segundo Soder (1981) cit por Sanches e Teodoro (2006), explica que o maior passo foi a integração escolar conseguiu transferir os alunos com NEE para um novo espaço e novos parceiros de socialização e de aprendizagem.

Na opinião de Costa (1998) e Bautista (1997), todas as crianças têm o direito a usufruir das escolas independentemente das suas incapacidades, problemáticas ou deficiências. Segundo Schneider (sd), passou a ser um direito constitucional que todas as crianças tenham direito à educação e a frequentar a escola, uma escola de qualidade. Brito e Rodrigues (2006), partilham da opinião, aclarando que a inclusão tem na sua base uma importante filosofia, segundo a qual todas as crianças têm o direito de aprender e de fazer parte da escola, todos os alunos devem estar inseridos para que possam aprender e assim atingir a sua máxima potencialidade. A opinião de alguns dos entrevistados também assenta no facto de que para que exista integração é necessário que os alunos estejam inseridos na escola do ensino regular.

Quadro 8. Definição e importância da inclusão de crianças Autistas nas salas do ensino regular

| | F |
|-----------------------------|----|
| Respeito pela diferença | 4 |
| Pertencer a um grupo | 10 |
| Participação nas atividades | 4 |
| | 18 |

Gráfico 8. Definição e importância da inclusão de crianças Autistas nas salas do ensino regular



Vários professores entrevistados explicaram que o conceito de inclusão visa no respeito pela diferença, Correia (2001), partilha da opinião na medida em que diz que o caminho a percorrer se centra na diversidade de cada aluno. Na opinião de Costa (1998) e Bautista (1997), tudo assenta na diferenciação pedagógica em que são respeitados os níveis individuais e os ritmos de cada um.

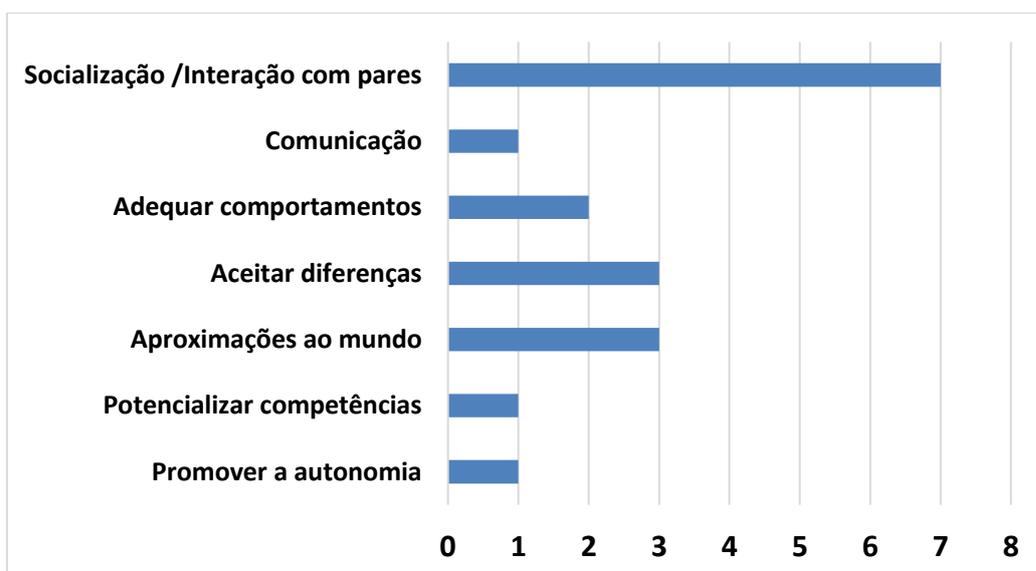
É importante que estes alunos se sintam como pertencentes a um grupo para estarem completamente incluídos, Rodrigues (2001), explica exatamente isso, diz que o mais importante são os indivíduos e os grupos.

A forma mais fácil e direta de incluir um aluno nas suas salas é participando nas atividades da escola. Brito e Rodrigues (2006), explicam que a inclusão só é possível com aprendizagem, por isso é necessário rever alguns conceitos, nomeadamente o currículo dos alunos, só assim se podem ampliar as suas experiências e assegurar um desenvolvimento harmonioso.

Quadro 9. Benefícios da inclusão de crianças com TEA no ensino regular.

| | F |
|-----------------------------------|----|
| Promover a autonomia | 1 |
| Potencializar competências | 1 |
| Aproximações ao mundo | 3 |
| Aceitar diferenças | 3 |
| Adequar comportamentos | 2 |
| Comunicação | 1 |
| Socialização /Interação com pares | 7 |
| | 18 |

Gráfico 9. Benefícios da inclusão de crianças com TEA no ensino regular



Com base na informação recolhida podemos constatar que todos os entrevistados consideram que a inclusão de crianças autistas no ensino regular lhes traz benefícios, ao nível da socialização/ interação com pares, ao nível da comunicação, aproximação ao mundo envolvente, maior autonomia, redução de

comportamentos desajustado, maior tolerância à diferença e a inclusão potencializa competências.

Bosa (2006), explica-nos que quanto mais precoces forem as experiências inclusivas mais benefícios são trazidos para as crianças com TEA.

Estas crianças se estiverem incluídas no ensino regular podem ter muito sucesso ao nível da socialização/ interação com pares e comunicação. Ao respeito Camargo (2007), menciona que facilitar o convívio de crianças autistas com outras da mesma faixa etária permite o estímulo às suas capacidades interativas, dificultando o isolamento individual. O mesmo autor defende ainda que as habilidades sociais só se desenvolvem no processo de aprendizagem social.

Os entrevistados também consideram que existem benefícios relativos à aproximação ao mundo envolvente. A inclusão nas unidades de ensino estruturado confere maior autonomia às crianças com PEA. Capucha (2008), explica isso mesmo, diz que nestas unidades se propõem tarefas com grau de dificuldade adequado às capacidades das crianças o que lhes confere autonomia. Os professores entrevistados explicaram que com o convívio com todas as crianças cria-se uma maior tolerância à diferença.

Todos os alunos são diferentes, por isso são únicos e especiais, tudo assenta na diferenciação pedagógica em que são respeitados os níveis individuais e os ritmos de cada um.

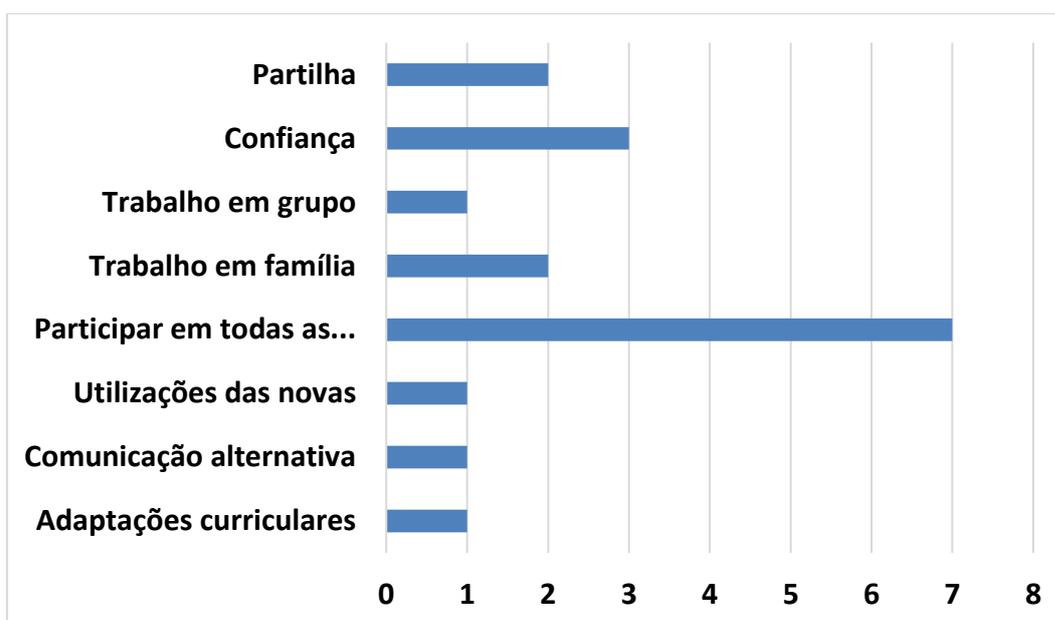
A frequência do ensino regular potencializa a aquisição de competências. Cutler (2000), é da mesma opinião que os professores entrevistados e expõe que a escola deve assegurar a aprendizagem de todos os alunos nela incluídos

Quadro 10. Estratégias utilizadas pelos Professores para a inclusão de crianças com TEA nas aulas.

| | F |
|-------------------------|---|
| Adaptações curriculares | 1 |
| Comunicação alternativa | 1 |

| | |
|---------------------------|---|
| Utilizações das novas | 1 |
| Participar em todas as... | 7 |
| Trabalho em família | 2 |
| Trabalho em grupo | 1 |
| Confiança | 3 |
| Partilha | 2 |

Gráfico 10. Estratégias utilizadas pelos Professores para a inclusão de crianças com TEA nas aulas.



Todos os entrevistados consideram que os seus alunos estão incluídos nas suas aulas, mas para que isso aconteça utilizam estratégias que consideram essenciais, inserem-nos em todas as atividades, desenvolvem o trabalho em grupo, com pares e com a família, referem a importância da partilha e de os alunos se sentirem confiantes, alguns entrevistados acham imprescindível o uso das TICs e da comunicação alternativa e referem ainda o facto de serem feitas adaptações curriculares, os professores referem que a utilização das novas tecnologias faz com

que as crianças fixem mais tempo a sua atenção nas atividades, por exemplo, nas salas do Ensino Estruturado.

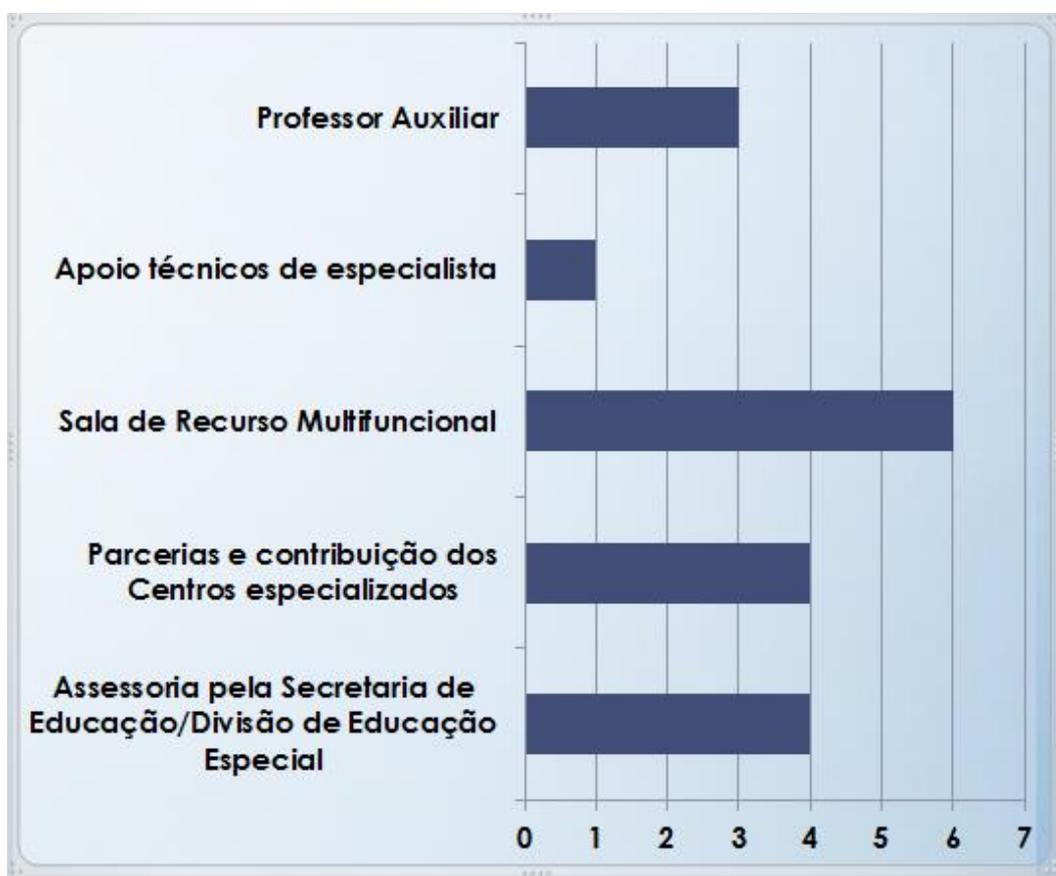
Os professores entrevistados consideram o trabalho em equipa fundamental para que as crianças com TEA estejam realmente incluídas. É imprescindível o trabalho quer com pares quer com a família, outros professores referem que a partilha é de extrema importância, pois eles devem preocupar-se com o facto de os alunos se sentirem confiantes.

Como se sabe muitas das crianças autistas têm dificuldades ao nível da linguagem e a comunicação alternativa é facilitadora do processo comunicativo. Segundo Garcia e Rodriguez (1997), na maioria dos casos, as crianças autistas apresentam um grande défice ao nível da linguagem, têm dificuldade na aquisição e utilização correta da fala, têm dificuldades na compreensão e utilização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, que são as mais afetadas.

Quadro 11. Importância do Apoio nas Unidades de Ensino Especial.

| | F |
|---------------------------------|----|
| Desenvolver relações | 1 |
| Apoio de técnicos especialistas | 5 |
| Rotinas | 1 |
| Proteção | 6 |
| Inclusão no ensino regular | 1 |
| Novos conhecimentos | 4 |
| | 18 |

Gráfico 11. Importância do Apoio nas Escolas Regulares do Ensino Fundamental dos anos finais.



Os entrevistados responderam que as crianças autistas devem ter apoio nas escolas regulares, destacando várias formas deste suporte: Professor auxiliar, apoio técnico de especialista, sala de recurso multifuncional, parceria e contribuição dos centros especializados, assessoria pela Secretaria de Educação/ Divisão de Educação Especial, pois, justificam que estes fatores potencializam a aprendizagem, e são essenciais para a promoção da educação inclusiva, possibilitando o desenvolvimento da criança autista, indo além de apenas acesso a escola, mas também assegurando o seu direito em aprender.

Segundo Felício (2007), a maioria dos Autistas não aprende em ambientes normais, mas com orientações e técnicas corretas podem adquirir muitas competências.

Alguns entrevistados afirmaram que o recebimento deste apoio, tanto tem beneficiado o aluno autista, quanto aos professores, por receberem orientações e um suporte pedagógico para lidar com essa situação desafiadora e superar suas dificuldades de forma a cumprir o seu papel e a função social da escola.

CAPÍTULO V – MARCO CONCLUSIVO

Considerando os fundamentos que embasam esse estudo e um olhar para a realidade investigada, a realização desta pesquisa confirmou-se que a inclusão está em um processo de construção, pois, os professores já estão buscando formas para concretizar a política da educação especial numa perspectiva inclusiva.

O estudo revelou que os professores do ensino regular têm conhecimento das principais características da TEA e associam-nas aos seus alunos, mas constata-se claramente que ainda existem muitas confusões entre o conceito de integração e inclusão, diante deste fator é preciso que o professor compreenda o que é realmente incluir para que possa utilizar-se de práticas adequadas que favoreça a concretização do processo de inclusão do aluno com autismo.

A partir de todo o contexto estudado reconhece-se que há uma consciência de que a construção de uma escola inclusiva é um grande desafio, sendo, importante unir esforços, por meio de um trabalho em equipe, para em conjunto atingir este objetivo que é comum.

Dessa forma acredita-se que, isso faz com que consigam utilizar estratégias de sucesso com os seus alunos, como mencionaram, inserem-os em todas as atividades, desenvolvem o trabalho em grupo, com pares e com a família, referem a importância da partilha e de os alunos se sentirem confiantes, alguns entrevistados acham imprescindível o uso das TICs e da comunicação alternativa e referem ainda o fato de serem feitas adaptações curriculares.

A pesquisa revelou que a inclusão dos alunos com TEA trazem vários benefícios, portanto, é preciso deixar os preconceitos de lado e nunca deixar de lutar por eles, cumprindo assim a função social da escola.

Seguindo este olhar para a concretização da inclusão, recomenda-se que haja uma colaboração entre o professor do ensino regular, o professor do ensino especial para em conjunto com os pais realizarem um trabalho que promova o desenvolvimento do aluno TEA em todos os seus aspectos.

Outro fator a ser considerado é que a escola promova estudos de formação continuada sobre a temática a inclusão do aluno com espectro autista, para que os professores ampliem seus conhecimentos e que possam superar suas dificuldades.

Ainda recomenda-se aos professores procurarem ser um pesquisador, buscar realizar um estudo de caso do aluno e conhecer metodologias que possam promover a inclusão e o desenvolvimento deste público-alvo, alunos com autismo.

A escola inclusiva requer uma mudança, uma vez que implica ajustes na escola, na sala, nos alunos e no próprio professor. Sabe-se que têm tentado dar resposta às crianças com NEE, porém considera-se que ainda não é feito o suficiente, todas têm direito a serem felizes, não se pode desistir: um pequeno passo para nós pode ser uma grande caminhada para estas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (1995)- “Educação para Todos: Torná-la uma Realidade”. In: AINSCOW, M. et al. (Coord.) (1997). Caminhos para Escolas Inclusivas

Belisário Filho, José Ferreira. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BRITO M. & RODRIGUES D. (2006)- “Educação inclusiva e desenvolvimento profissional dos professores : dos discursos às práticas”. In: Investigação em educação inclusiva : Vol. 1, p. 181-198

CHAKRABARTI, S. & FOMBONNE, E. (2005)- “Pervasive development disorders in preschool children: confirmation of right prevalence”. American Journal of Psychiatry, 162 (6), 1133-1141

CORREIA, L. (1996)- “Alunos com Necessidades educativas especiais nas classes regulares”. Porto: Porto Editora

CORREIA, L. (2003)- “Educação Especial e Inclusão- Quem Disse que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo”. Porto. Coleção Educação Especial: Porto Editora

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)- “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha

Diário da República, Decreto-Lei nº. 3/2008 (1ª série- nº. 4-7 de Janeiro de 2008)

FARRELL (2008)- “Dificuldades de comunicação e autismo: Guia do professor”. Porto Alegre: Armed Editora

FELICIO, V. (2007)- “O Autismo e o Professor: Um saber que pode ajudar”. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Fialho”- Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

- GARCIA, T. & RODRIGUEZ, C. (1997)- "A criança Autista".In R. Bautista (Eds), Necessidades Educativas Especiais. Lisboa- Dina Livro
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudança* Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
- HEWITT, S. (2006), "Compreender o Autismo- Estratégias para alunos com Autismo nas Escolas Regulares", Porto Editora.
- JORDAN, R. (2000)- "Educação de Crianças e Jovens com Autismo". Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- JORDAN, R. (2005)- "Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision". *Pediatric Rehabilitation*, 8, 104-112
- KIRK, S. & GALLAGHER, J. (2000)- "Educação da criança excepcional". São Paulo: Martins Fontes
- KLIN, A. (2006)- "Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral". *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 3-11
- KLIN, A. (2006)- "Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral". *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 3-11
- MARQUES, C. (2000)- "Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães". Coimbra: Quarteto
- MARQUES, José G. W. O olhar (des)multiplicado: o papel do interdisciplinar e do qualitativo na pesquisa Etnobiológica e Etnoecológica. In: AMOROZO, M. C.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Ed.). Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas. Rio Claro, SP: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2002.
- MARQUES, T. (2002). Autismo: que intervenção? Cidade solidária.
- MELLO, A. (2005)- "Autismo: Guia Prático". AMA- Associação de Amigos do Autista
- MELO, C., FALEIRO, L., LUZ, M. (2009)- "A Educação Especial no Desenvolvimento Psico-Social de Crianças Autistas".
- MELO, C., FALEIRO, L., LUZ, M. (2009)- "A Educação Especial no Desenvolvimento Psico-Social de Crianças Autistas".

OLIVEIRA, I. (2009)- “Tudo isto porque ser Autista é, sem dúvida, apenas mais uma forma de ser...”- Faculdade de Motricidade Humana

OLIVEIRA, I. (2009)- “Tudo isto porque ser Autista é, sem dúvida, apenas mais uma forma de ser...”- Faculdade de Motricidade Humana

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.

PEREIRA, M. (2006)- “Autismo- Uma perturbação Pervasiva do Desenvolvimento”. Vila Nova de Gaia: Colecção Biblioteca do Professor. Edições Gailivro

RODRIGUES, D. (2001)- “A Educação e a Diferença”, in David Rodrigues (Org) “Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva”, Porto Editora. Porto.

RODRIGUES, D. et al (2006)- “Investigação em Educação inclusiva”. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana

RODRIGUES, D. et al (2006)- “Investigação em Educação inclusiva”. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana⁷

ROGÉ, B. (1998)- “Educautisme-infância”. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

ROLDÃO, M. (2007)- “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”. Revista Brasileira de Educação, Jan-Abril, Vol.12, nº.34

SANCHES, I. & TEODORO, A. (2006). D integração à inclusão escolar:

SERRA, Dayse. “A Educação de Alunos Autistas: Entre Discursos e as Práticas Inclusivas das Escolas Regulares”. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

TELMO I. (1990)- “A integração das crianças com autismo nos estabelecimentos de ensino regular : realidade ou mito?”. In: Educação especial e reabilitação. - Vol. 1, nº 3 (Jun. 1990), p. 41-45

TELMO, I. & EQUIPA DO AJUDAUTISMO (2008)- Formautismo- Manual de formação em autismo para professores e famílias. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

WILLIAMS, C. e WRIGHT, B. (2008), "Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger", M. Books do Brasil Editora Ltda.

ANEXOS

Anexo 1

- 1- Na sua opinião, quais são as principais características das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?
- 2- O que considera mais importante a Integração ou a Inclusão das Crianças Autistas nas salas do ensino regular? Explique estes dois conceitos.
- 3- Considera que existem benefícios na inclusão de crianças com PEA nas classes do ensino regular? Quais.
- 4- Considera que o seu aluno está incluído nas suas aulas? O que faz para que isso aconteça?
- 5- Na sua opinião as crianças autistas devem ter apoio nas salas de ensino estruturado? Porquê?

Anexo 2

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

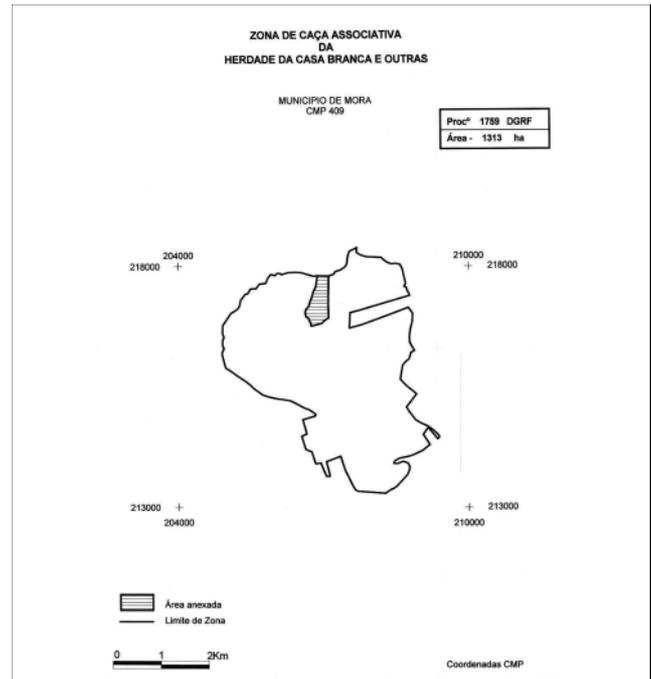
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsíquico.

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.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos 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 profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — 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 e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam 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;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual 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.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e 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.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade 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.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual 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.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — 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 actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição 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 próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — 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 carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

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

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

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

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

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

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) 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;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

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

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

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

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

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente apoio à transição da escola para o emprego;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;

d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, conseqüentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que