



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

Ano 2013

**SANDRA CRISTINA
BISPO LADEIRA**

**ASSISTENTES OPERACIONAIS E INCLUSÃO DE
ALUNOS COM PE AUTISMO**



**SANDRA CRISTINA
BISPO LADEIRA**

**ASSISTENTES OPERACIONAIS E INCLUSÃO DE
ALUNOS COM PE AUTISMO**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre do Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza
Investigadora auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos aqueles que deram o seu contributo para que este estágio e relatório fossem realizados. A todos, deixo um agradecimento sincero:

À Professora Paula Santos, pelo seu tempo, apoio e orientação deste processo.

A todos os Professores da Universidade de Aveiro, que muito contribuíram para a aquisição de conhecimentos que serviram de suporte à concretização deste projeto.

Aos Docentes e Assistentes Operacionais da Unidade de Ensino Estruturado a Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, que amavelmente me acolheram, colaborando durante o estudo e se disponibilizaram para a entrevista.

Ao meu pai por acreditar no sucesso deste trabalho, pela disponibilidade e ajuda.

palavras-chave

Perturbações do Espectro do Autismo, Unidades de Ensino Estruturado, Assistentes Operacionais, Inclusão

resumo

Este relatório de estágio propõe uma revisão bibliográfica sobre a problemática das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e a Inclusão de crianças e jovens com PEA. Apresentam-se as Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com PEA (UEEAPEA) do ponto de vista estrutural (espaços, recursos humanos e materiais) e dinâmico (rotinas, organização do tempo e das atividades, etc.). Considerando que foi identificada, como área de intervenção neste estágio, a promoção da qualidade das práticas das Assistentes Operacionais (AO) em desempenho de funções numa Unidade de Ensino Estruturado para alunos com PEA (UEEAPEA), caracterizam-se as respetivas funções, estatuto e papel.

Com base nas necessidades identificadas junto dos alunos com PEA (através de observação, entrevista informal e análise dos respetivos processos individuais) e das próprias AO (através de entrevistas), identificaram-se áreas prioritárias de necessidade de formação das AO, por forma a promover a sua caracterização para o trabalho a desenvolver com estes alunos e concretizou-se um conjunto de sessões de formação sobre uma das temáticas consideradas prioritárias: a sexualidade na deficiência.

Keywords

Autism Spectrum Disorders, Structured Teaching Units, operational assistants, Inclusion

Abstract

This internship report proposes a literature review on the issue of autism spectrum disorders (ASD) and inclusion of children and youth with ASD. Presents the Structured Units for Teaching of Students with ASD (UEEAPEA) from the structural and dynamic point of view (spaces, human and material resources; and routines, organization of time and activities respectively). Considering that has been identified as a priority area of intervention the promotion of quality in the performance of the operational assistants (AO) in the Structured Teaching Unit for students with ASD (UEEAPEA), we ask them to characterize themselves their respective roles, and to identify needs in order to evolve to an higher level of quality. Based on identified needs (through observation, interviews and analysis of documents), we identified priority areas of need for training addressing AO's performance. We developed a set of training sessions addressing the priority theme elected: sexuality in Youth with ASD.

ÍNDICE

ACRÓNIMOS	III
INDICE DE FIGURAS	IV
ÍNDICE DE QUADROS	V
INTRODUÇÃO	1
I PARTE – REVISÃO DA LITERATURA	5
1. PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO	5
1.1. Perspectiva histórico – conceptual	5
1.2. Factores Etiológicos	9
1.3. Prevalência	12
1.4. Critérios de diagnóstico	12
1.5. Características	17
1.6. Sexualidade nas PEA	20
1.7. Modelos de intervenção	24
1.7.1. Modelo ABA	24
1.7.2. Modelo DIR	25
1.7.3. Modelo TEACCH	26
2. INCLUSÃO	28
2.1. A Inclusão e o contexto escolar	28
2.2. Inclusão de crianças com PEA	31
3. UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA ALUNOS COM PEA (UEEAPEA)	33
3.1. Objetivos	34
3.2. Ensino estruturado	36
3.2.1. A Estrutura Física	37
3.2.2. Os horários das atividades	38
3.2.3. Os sistemas de trabalho individual	39
3.2.4. As estruturas visuais	40
3.2.5. As rotinas	40
3.3. Recursos humanos	41
3.3.1. O papel das Assistentes operacionais	42
II PARTE- ESTUDO EMPÍRICO/ESTÁGIO	45
4. METODOLOGIA	45
4.1. Caracterização do contexto de estágio	45
4.1.1. A UEEAPEA	45
4.1.2. Intervenientes	47
4.2. Problema e objetivos	49
4.3. Estruturação do estudo/estágio	49
4.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	51

4.3.1.1. Análise documental	51
4.3.1.2. Observação	52
4.3.1.3. Entrevista semiestruturada	53
4.3.1.4. Inquérito por questionário	56
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	58
5.1. Dados de opinião/entrevista das AO	58
5.2. Dados de opinião/entrevista das docentes	67
6. RESULTADOS DA ANÁLISE DE DADOS	78
7. INTERVENÇÃO	80
7.1. Dados de avaliação da ação de formação sobre Sexualidade	83
7.2. Dados de avaliação da formadora da ação de formação sobre Sexualidade	85
7.3. Dados de avaliação das sugestões e críticas	86
8. REFLEXÃO E CONCLUSÕES	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	103
Anexo I – Tabela de observação	103
Anexo II – Guião de entrevista às AO da UEEAPEA	104
Anexo III – Guião de entrevista às docentes da UEEAPEA	105
Anexo IV - Protocolo das entrevistas ao docente A	106
Anexo V - Protocolo das entrevistas ao docente B	116
Anexo VI - Protocolo das entrevistas ao docente C	124
Anexo VII – Inquérito de avaliação do formador/sessões	128
Anexo VIII – Tabela de análise de conteúdo da entrevista da AO1	131
Anexo IX – Tabela de análise de conteúdo da entrevista da AO2	133
Anexo X – Tabela de análise de conteúdo da entrevista da AO3	135
Anexo XI - Tabela de análise de conteúdo da docente A	137
Anexo XII – Tabela de análise de conteúdo da docente B	140
Anexo XIII - Tabela de análise de conteúdo da docente C	143
Anexo XIV - Tabela de análise de conteúdo da docente D	145
Anexo XV - Plano de formação sobre sexualidade	149

ACRÓNIMOS

ABA: Análise comportamental aplicada

AMA: Associação de Amigos do Autismo

AO: Assistentes Operacionais

APA: American Psychological Association

CSIE: Center for Studies on Inclusive Education

DSM: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais

DGIDC: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ICD-10 – International Classification of Disease (manual de diagnóstico)

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OMS: Organização Mundial de Saúde

PEA: Perturbações do Espectro do Autismo

PEP-R: Psychoeducational Profile Revised

TEACCH: Treatment and Education on Autistic and a Related Communication Handicapped Children

UEEAPEA: Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

WHO: World Health Organization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tríade de “Lorna Wing”	7
Figura 2 – Representação do Modelo de Patamar Comum adaptado de Cohen & Bolton- 1994	11

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de diagnóstico para a “Perturbação Autística”- DSMIV	15
Quadro 2 – Critérios de diagnóstico para o “Autismo infantil” – CID -10 R	16
Quadro 3 – Caracterização dos alunos da UEEAPEA	48
Quadro 4 – Estruturação do estágio	49
Quadro 5 – Categorias e subcategorias da entrevista das AO	58
Quadro 6 – Comparação de dados das entrevistas às AO – perfil do entrevistado	59
Quadro 7 – Comparação de dados das entrevistas às AO – formação das AO	60
Quadro 8 – Comparação de dados das entrevistas às AO – conhecimento sobre as PEA	61
Quadro 9 – Comparação de dados das entrevistas às AO - opinião sobre a inclusão	62
Quadro 10 – Comparação de dados das entrevistas às AO - função das AO	63
Quadro 11 – Comparação de dados das entrevistas às AO - autoavaliação	66
Quadro 12 – Categorias e subcategorias da entrevista dos docentes	68
Quadro 13 - Comparação de dados das entrevistas às docentes - perfil do entrevistado	69
Quadro 14 - Comparação de dados das entrevistas às docentes - formação das AO	70
Quadro 15 - Comparação de dados das entrevistas às docentes - função das AO	71
Quadro 16 - Comparação de dados das entrevistas às docentes – aval. do trabalho das AO	77
Quadro 17 – Planificação da formação “Sexualidade na PEA”	81
Quadro 18 – Avaliação do conteúdo das sessões pelas AO	83
Quadro 19- Avaliação da intervenção da formadora pelas AO	85

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, área de especialização em Educação Especial. Tem como finalidade enquadrar e relatar o estágio desenvolvido numa Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEAPEA) da região centro litoral de Portugal. A opção por este local de estágio resultou de uma já antiga aspiração da investigadora/estagiária de conhecer e participar num contexto educativo com estas características (e da disponibilidade dos responsáveis para a acolherem, naturalmente). A proposta inicial, aceite e posta em prática, foi a realização de um estágio em que o papel assumido pela investigadora/estagiária seria, durante uma primeira fase, de observadora participante – colaborando em todas as dimensões da vida quotidiana dos alunos da UEEAPEA; durante esta fase, uma das preocupações seria a identificação de uma área de necessidade do contexto, a que a investigadora/estagiária se proporia dar resposta; numa segunda fase, concretizar-se-ia uma ação/intervenção no sentido de responder à necessidade identificada.

O estágio decorreu ao longo do ano letivo de 2012-13, e ainda durante os dois primeiros meses de 2013-14. A primeira fase decorreu de forma regular, proporcionando à estagiária uma experiência enriquecedora, única e inesquecível, pela personalidade dos alunos que ali encontrou. Também o levantamento de dados para identificação de uma necessidade a que pudesse responder, foi muito bem-sucedido, tendo-se priorizado a necessidade de formação das assistentes operacionais (AO) na temática *sexualidade nas PEA*. Na segunda fase – após uma revisão de literatura sobre PEA (constante no capítulo 1 deste relatório), foi construído um plano detalhado da formação, materiais para a formação, designadamente, construção de uma apresentação em *powerpoint*, seleção de textos e de

dinâmicas promotoras da aprendizagem, de modo a otimizar a formação; foram ainda elaboradas fichas de avaliação da formação e da formadora, bem como dos conhecimentos adquiridos, destinada a recolher os dados que permitissem, no final, avaliar o trabalho desenvolvido. Havendo conciliação das disponibilidades das destinatárias da formação e da formadora, concretizou-se a formação, tendo todos os materiais preparados, sido incluídos na parte empírica do relatório.

Na primeira parte deste documento, apresenta-se uma revisão da literatura, com o intuito de organizar algum conhecimento essencial à compreensão da realidade das pessoas com PEA e do sistema ecológico em que estão envolvidas – características e dados de investigação sobre as PEA; valores, como a Inclusão; contextos, como a escola inclusiva e as UEEAPEA, incluindo as funções dos diversos intervenientes, salientando-se as das assistentes operacionais, pela relevância que assumiram ao longo do estágio; dimensões de vida, como a sexualidade; e que pudesse servir de fundamento às opções e decisões a tomar durante o estágio. Na segunda parte do relatório, dedicada ao estudo empírico ou estágio, começa-se por caracterizar o contexto de estágio, equacionar o problema e os objetivos que, uma vez alcançados, concorreriam para a respetiva resolução; o desenho do estágio, por forma a criar as condições necessárias para a consecução dos objetivos. Identificam-se os instrumentos de recolha de dados e de intervenção selecionados. Apresentam-se e analisam-se os dados gerados. Finalmente, reflete-se sobre os dados e extraem-se algumas implicações para a prática profissional em UEEAPEA – salvaguardando a unicidade de cada uma e o carácter circunscrito do trabalho realizado e aqui relatado, cremos haver na partilha de experiências, refletidas de modo criterioso como procurámos fazer neste caso, uma importante mais-valia para outros que intervenham no mesmo domínio da realidade humana

- que, na diversidade, enriquecedora, tem na essência mais coisas em comum do que diferentes...

I PARTE – REVISÃO DA LITERATURA

1. Perturbações do Espectro do Autismo

1.1. Perspectiva histórico – conceptual

Etimologicamente, “autismo” é uma palavra de origem grega (autos) que significa “próprio”, termo utilizado no âmbito da psiquiatria para designar comportamentos humanos que se centralizam no próprio indivíduo ou “condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio” (Pereira & Serra, 2005, p.9).

Em 1911, o psiquiatra Eugéne Bleuler utilizou pela primeira vez o termo autismo, no “American Journal of Insanity”, descrevendo crianças autistas como se estivessem fora da realidade, vivendo de forma relativa ou absoluta as suas vidas interiores (Fernandes, 2010).

Pensar em autismo remete-nos inevitavelmente para Kanner, apesar de muitas descrições de “crianças invulgares”, tais como Vítor, o rapaz selvagem de Aveyron, estudado por Itard, em 1801 terem contribuído para a construção do conceito de autismo.

Em 1943, Leo Kanner, pedopsiquiatra da Universidade Johns Hopkins, utiliza o termo autismo, pela primeira vez, nos Estados Unidos da América, no seu famoso artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Araújo, 2008). Neste, ele caracteriza e descreve onze casos de crianças (oito meninos e 3 meninas), que manifestavam frequentes comportamentos estereotipados e ritualistas, além de dificuldades, em grau variado, no desenvolvimento da linguagem, assim como um contacto social muito limitado e falhas no contacto afetivo com o meio (Pereira, 2006; Tamanaha, Perissinoto, & Chiari, 2008). As crianças observadas evidenciavam também ecolália, jogo repetitivo, ansiedade obsessiva pela manutenção do mesmo estado das coisas, aparência física normal e insistência obsessiva em rotinas.

Apesar das dificuldades, Kanner sentiu que estas crianças eram dotadas de boas capacidades cognitivas, evidenciadas pelo seu vocabulário, excelente memória e capacidades visuais, forte interesse por números e letras e capacidade para ler e escrever (Ozonoff, Goodlin-Jones, & Solomon, 2003).

Pereira e Serra (2005) referem que, em 1944, Hans Asperger, médico austríaco, no seu artigo *“Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter”* (Psicopatologia Autística da Infância) descreve crianças bastante semelhantes às descritas por Kanner (1943), com três características distintas daquelas definidas por este, nomeadamente: “os pacientes possuíam uma linguagem fluente, falavam como “pequenos adultos”, tinham pouca aptidão para actividades motoras (baixa coordenação da motricidade global e motricidade fina) e aprendiam mais facilmente através da produção espontânea” (Gerald, 2005, p.4-5).

Embora apresentassem características comuns, existiam também áreas nas quais os autores discordavam, nomeadamente a nível das capacidades linguísticas, pois enquanto Kanner referia que, do seu grupo de crianças, três não falavam e as restantes não utilizavam a linguagem para comunicar, Asperger registava que quatro das suas crianças falavam fluentemente. Um segundo ponto de discordância era relativo às capacidades motoras e de coordenação. Por um lado, Kanner referia que as suas crianças apresentavam boas capacidades em termos de coordenação, Asperger, pelo contrário, mencionava a pouca aptidão para as actividades motoras finas, como a escrita dos seus pacientes. O último aspeto de discordância refere-se às capacidades de aprendizagem em que Kanner “acreditava que estas crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, enquanto Asperger mencionava que os seus pacientes aprendiam mais facilmente se produzissem espontaneamente, e sugeria que eles seriam pensadores do abstrato” (Leonard et al., 2010, p.548).

Em 1976, Lorna Wing realizou um estudo epidemiológico que permitiu concluir que todas as crianças diagnosticadas com Autismo apresentavam uma tríade de incapacidades, nomeadamente:

a) limitação extrema ao nível da capacidade da criança para participar em situações que exigem um certo convívio social ou “interação social” mútua;

b) uma forte diminuição da capacidade da criança para participar em convívios sociais que incentivem a utilização da livre expressão da comunicação, tanto recetiva como expressiva;

c) uma redução do poder de utilização da capacidade imaginativa e da fantasia da criança, fazendo com que ela adquira um limitado repertório comportamental. Isto quer dizer que a criança tem dificuldade em fantasiar e, que o seu comportamento se torna muito repetitivo e estereotipado.

A estes três sintomas deu-se o nome de “Tríade de Lorna Wing” (Geraldês, 2005, p.10).



Figura 1 – Tríade de Lorna Wing

Esta tríade define o que é comum a todas as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e, ainda hoje, é a base do diagnóstico relativo ao espectro de perturbações ligadas ao autismo. De salientar que nenhuma dessas incapacidades, isoladamente, se pode assumir como reveladora de autismo. É a tríade no seu conjunto que indica se a criança estará ou não a seguir um desenvolvimento anómalo.

Em 1975, o termo autismo aparece referido oficialmente pela primeira vez na Classificação Internacional de Doenças, 9 (ICD) e foi categorizado como uma psicose da infância. Em 1980 foi incluído no DSM-III.

Na revisão de critérios de diagnóstico utilizados no DSM-IV foi proposta a classificação do autismo infantil como subcategoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. No DSM-V, sistema de classificação atual, as PEA passam a apelar-se de Transtorno do Espectro do Autismo e são caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas.

Segundo a classificação do DSM-V, estão incluídas no Transtorno do Espectro do Autismo, o Transtorno Autístico (autismo), o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

No ponto seguinte são referidas as teorias que foram sendo formuladas à volta do termo “autismo” para melhor compreendermos o enquadramento desta patologia.

1.2.Factores Etiológicos

Apesar das investigações efetuadas no campo das PEA, verifica-se ainda uma indefinição no que diz respeito à sua etiologia, apesar de existirem inúmeras teorias que tentam explicar o fenómeno.

Nos anos 40 e 50, as teorias psicogenéticas, fundamentadas em teorias psicanalíticas, foram as primeiras a formular a hipótese, decorrente dos primeiros estudos de Kanner (1943), segundo a qual a causa do autismo residia em um distúrbio emocional, resultante de uma relação fria, distante e desinteressada das mães com os filhos, que deu origem ao termo “Mães Frigorífico”, desenvolvida por Bettelheim, em 1967 (Santos & Sousa, 2009). Frith (1993, citado por Jorge, 2003) afirma que esta hipótese não tem evidência empírica que a suporte, e é inconsistente na medida em que existem situações em que crianças, vítimas de maus tratos e negligência, não desenvolveram autismo.

A partir dos anos 60, as teorias biológicas atribuem as causas do autismo a uma base genética multifactorial e de diversas causas orgânicas (Pereira, 2007). Os estudos genéticos referem que o autismo é mais frequente em irmãos, principalmente em gémeos monozigóticos.

Segundo Soares (2009), a ocorrência do autismo é quatro vezes mais frequente no sexo masculino que no feminino e associa-se a outros distúrbios biológicos, como a epilepsia e certos fatores de risco pré-natais (ex. rubéola materna, hipertiroidismo, toxoplasmose, etanol) e peri-natais (prematuidade, baixo peso ao nascer, infeções graves neonatais, traumatismo de parto, dificuldade respiratória, consumo de medicamentos).

Oliveira (2005) refere que estudos cromossômicos, indicam haver doenças genéticas associadas ao autismo (X Frágil, esclerose tuberosa, fenilcetonúria, neurofibromatose, diversas anomalias cromossômicas).

Segundo Pereira (2006), em meados dos anos 80 surgiu uma nova teoria psicológica explicativa do autismo que defendia que as incapacidades na socialização, comunicação e imaginação em indivíduos portadores de autismo estão associadas a um ou mais défices psicológicos (Aparas, 2008). No âmbito desta perspetiva, surgiu a “Teoria da Mente”, da autoria de Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen, segundo a qual as pessoas com autismo evidenciam uma incapacidade para “ler a mente dos outros” (Sousa & Santos, 2005, citado por Aparas, 2008, p.40). Este aspeto, como refere Pereira (2006), leva a que os autistas não compreendam um simples gesto revelador do estado de espírito (embaraço, consolo), mas identifiquem outros que significam meros comportamentos (está quieto! vem cá). Sem a compreensão dos estados mentais “(...) não se pode fazer alguma ideia da forma como se pode intervir no modo como os outros pensam ou sentem” (Jordan, 2000, p.24).

Surgiram ainda outras teorias, nomeadamente, as teorias afetivas, segundo as quais o autismo tem a sua origem numa disfunção primária do sistema afetivo, que vai originar o não desenvolvimento de estruturas cognitivas fundamentais para a compreensão social (Soares, 2009).

A complexidade verificada ao nível desta problemática conduziu a que alguns estudos defendam uma etiologia multifactorial.

Em 1994, os investigadores Cohen e Bolton apresentaram a Teoria do Patamar Comum (ver fig.2), segundo a qual as PEA são o resultado de várias causas, das quais algumas ainda não foram descobertas, que afetam áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento normal da comunicação do funcionamento social e do jogo. Essas causas

poderão estar relacionadas com fatores genéticos, infecções virais, complicação pré e perinatais, entre outras.

Segundo Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin (2004, citado por Camargo & Bosa, 2009) a tendência atual é de o conceituar como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, com intensas implicações para o desenvolvimento global infantil.

Não se verificando ainda um consenso relativamente aos fatores etiológicos do autismo, a Associação de Amigos do Autismo [AMA] (2009) refere que é de opinião geral que a forma como o meio ambiente aceita e lida com estas crianças e jovens é determinante no seu desenvolvimento e na sua inclusão social

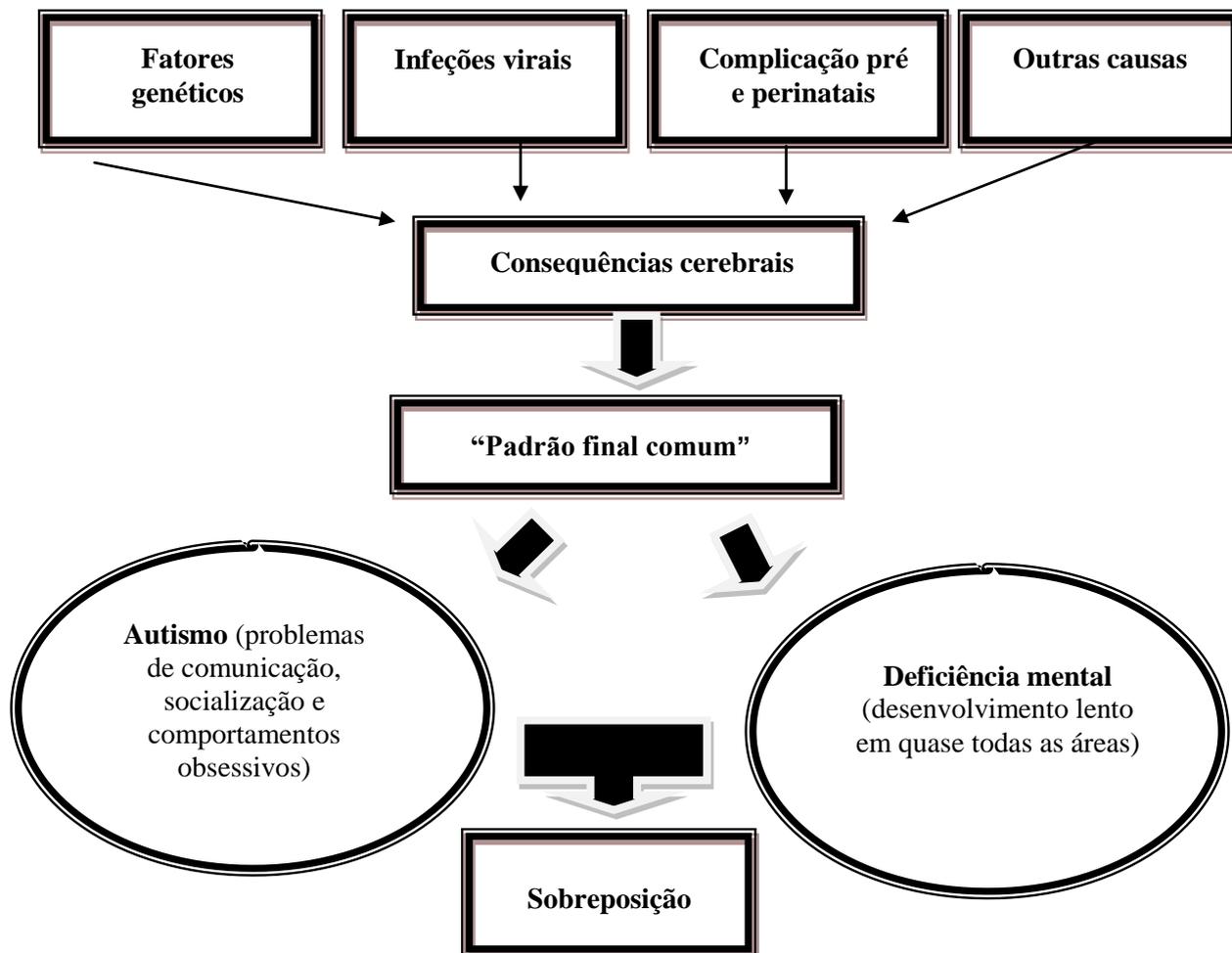


Figura 2 – Representação do Modelo de Patamar Comum adaptado de Cohen & Bolton - 1994

1.3. Prevalência

A taxa de prevalência das PEA tem vindo a sofrer oscilações, decorrentes de uma maior sensibilidade do diagnóstico desta patologia e de um crescente desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais precisos ao longo dos tempos. Estima-se que 5 em cada 10.000 crianças apresentem um diagnóstico de distúrbio autista, e que 21 em cada 10.000, apresentem PEA. (Charman, 2002; Klin, 2006; Marques, 2000).

Os índices mais atuais sugerem 10 para 10.000 indivíduos com autismo clássico e cerca de 30 a 60 para 10.000 com o espectro autista.

Oliveira (2005) refere que, num estudo realizado acerca da epidemiologia de crianças com PEA em idade escolar em Portugal Continental, a prevalência total é de 9,2 e nos Açores, de 15,6 por cada 10.000 crianças. Este estudo refere que, no Norte de Portugal, onde existe maior densidade populacional, a prevalência é menor do que nas outras regiões do país, devido, provavelmente, a causas genéticas e ambientais.

Existem atualmente na literatura evidências de que o autismo atinge 0,2% da população em geral, atingindo mais meninos do que meninas, sendo a proporção de quatro meninos para cada menina (Gillberg, 2005). Esta taxa tende a ser menor na presença de deficiência intelectual (2:1) (Klin, 2006).

1.4. Critérios de diagnóstico

O diagnóstico de autismo deve ser realizado por um profissional com formação em medicina e experiência clínica de vários anos a diagnosticar essa síndrome. Normalmente, o médico solicita exames para investigar possíveis doenças que têm causas identificáveis e

podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome de X-frágil, a fenilcetonúria ou a esclerose tuberosa.

De salientar que, “embora às vezes surjam indícios bastante fortes de autismo por volta dos dezoito meses, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses, e a idade média mais frequente é superior aos trinta meses” (Mello, 2005, p.23). Portanto, na maioria dos casos, o diagnóstico do autismo é dado até aos três anos de idade quando, normalmente, a criança apresenta sinais patológicos como estereotípias, dificuldades na atenção e na comunicação verbal. No entanto, estudos atuais mostram que sinais precoces do autismo se podem observar numa criança com menos de dois anos. Estes sinais são evidenciados quando as crianças apresentam dificuldades em compartilhar os estados sócio afetivos e no uso da comunicação pré-verbal, o que interfere diretamente no desenvolvimento das capacidades de atenção conjunta, simbólica e imaginativa. (Gillbert,2005; Wing & Porter, 2002).

O diagnóstico precoce é importante para se poder iniciar a intervenção educacional especializada o mais rapidamente possível e reduzir o stress e angústia familiar. “Um diagnóstico precoce de PEA, que permita uma intervenção precoce, é geralmente encarado de forma positiva pelos pais e pelas escolas” (Hewitt, 2006, p.12). Para incluir as famílias e crianças na sociedade em que vivem, um diagnóstico precoce realizado por uma equipa transdisciplinar envolvendo todos os elementos que interagem com a criança (pais, técnicos de saúde, educação e outros julgados convenientes), a aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico e a planificação conjunta da intervenção, são fundamentais (Marques, 2002).

Para um melhor processo de classificação comportamental, as competências do observador que faz o diagnóstico são cruciais. Este deverá ter uma experiência adequada da especificidade dos métodos de observação, registo e avaliação (Pereira, 1999). Além disso,

as condições ambientais são consideradas preponderantes, assim como a necessidade de intervenção de profissionais de diversas áreas do desenvolvimento (Marques, 2000).

A primeira etapa do diagnóstico envolve a avaliação do nível de desenvolvimento da criança e a segunda etapa uma avaliação detalhada por uma equipa multidisciplinar (Strock, 2007).

Podemos diagnosticar e classificar o Autismo através de dois sistemas: o sistema e classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS) – a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da ICD-10 (WHO, 1993), e o da American Psychiatric Association [APA] (2002) – o Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais, DSM-IV–TR. Ambos os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento, diagnosticada com base na tríade de perturbações de Lorna Wing: limitações na interação social recíproca, na comunicação verbal e não-verbal e na capacidade de imitação, que se traduzem num padrão comportamental restrito.

O sistema de classificação mais utilizado é o DSM-IV-TR (APA, 2002), por se considerar mais abrangente, fornecendo uma maior cobertura da amostra (Lippi, 2005; Marques, 2000; Pereira, 1999). Este manual de critérios de diagnóstico em psiquiatria, apresenta os critérios clínicos para efetuar um diagnóstico de autismo que estão referidos no Quadro 1.

Quadro 1

Critérios de diagnóstico para a “Perturbação Autística”- DSMIV

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

1) Défice qualitativo na interacção social (manifestando pelo menos 2)

- Défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (contacto do olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social);
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequados ao nível de desenvolvimento;
- Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou actividades com outras pessoas (por exemplo não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
- Falta de reciprocidade social ou emocional.

2) Défice qualitativo na comunicação (manifestando pelo menos 1)

Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica);

- Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros nos indivíduos com um discurso adequado;
- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- Falta de jogo simbólico variado e espontâneo ou de jogo social imitativo adequado ao nível do desenvolvimento

3) Padrões e repetitivos estereotipados de comportamento, interesses, actividades (manifestando pelo menos 1).

- Preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesses estereotipados ou restritos não normais quer na intensidade quer no seu objectivo;
- Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação persistente com partes de objectos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: 1) interacção social, 2) linguagem usada na comunicação social, 3) jogo simbólico ou imaginativo.

O ICD – 10 R (2006) é da Organização Mundial de Saúde, sendo também um manual de diagnóstico, embora não tão usado como o DSM – IV da APA para diagnosticar as PEA.

No Quadro 2 apresenta-se a classificação da Perturbação Autística segundo este manual (Adaptado de World Health Organization, 2006).

Quadro 2

Crterios de diagnóstico para o “Autismo infantil” – CID -10 R

Perturbação global do desenvolvimento caracterizada por: (a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos, e (b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes:

- Interações sociais, comunicação e comportamentos estereotipados e repetitivos.

Além disso, a perturbação é normalmente acompanhada de numerosas manifestações não específicas por exemplo: fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto – agressividade).

Inclui: Perturbação Autista, Autismo e Psicose Infantil e Síndrome de Kanner;

Exclui: Psicopatologia Autista.

Apesar de existirem estes critérios de diagnóstico, o seu reconhecimento não se torna mais simples ou fácil. É de referir que estas crianças têm uma aparência física normal, o que faz com que as pessoas menos familiarizadas com a síndrome dificilmente consigam acreditar na gravidade e extensão das suas limitações. Para além disso, e ainda que existam semelhanças entre os diversos sistemas de diagnóstico, Wing (1992, citado por Marques, 2000) refere que surgem frequentemente dúvidas quanto ao diagnóstico de casos individuais, por várias razões:

- As alterações podem ocorrer com diferentes graus de gravidade e manifestar-se de diferentes maneiras;

- A síndrome autística pode ocorrer associada a vários níveis de inteligência. Um quarto da população com autismo tem um déficit intelectual moderado e a restante população tem uma capacidade intelectual média ou até superior à média da população geral;

- Poderão ocorrer outros problemas associados, incluindo epilepsia, alterações sensoriais ou défices físicos;

- Poderão ocorrer mudanças de comportamento ao longo da idade;

- O comportamento poderá ser mutável de acordo com o meio ambiente.

Normalmente, o autista é mais problemático em casa do que em estabelecimentos de ensino bem organizados;

- O comportamento da criança com autismo varia de acordo com a pessoa que está a lidar com ela. É mais problemático quando o adulto não tem experiência de trabalho com esta síndrome ou em grupos não estruturados;

- O comportamento é afetado pela educação;

- As crianças, individualmente, têm as suas próprias características de personalidade.

1.5. Características

Segundo Santiago (2005), o indivíduo autista manifesta ao longo da vida uma evolução dos sintomas, que estão relacionados com as características das diferentes faixas etárias e das características individuais.

No momento do nascimento, a criança não evidencia características que apontem para esta perturbação. Segundo Wing (1997, citado por Aparas, 2008) o comportamento autista começa a manifestar-se por volta dos 2 a 5 anos de idade.

A partir do seu nascimento, a criança autista é tida como estranha, pois raramente chora, não reage à companhia da mãe, não responde a sorrisos, demonstra desinteresse por objetos; por vezes as vocalizações iniciais podem não surgir, ou estar atrasadas.

No bebê, o autismo pode manifestar-se através da indiferença, falta de interesse pelas pessoas e pelo ambiente, medos estranhos.

Entre os seis e os doze meses, a criança recusa a introdução de alimentos sólidos; apresenta dificuldades em sentar-se ou gatinhar; não é afetuosa; pode mostrar-se hipertónica ou hipotónica; sente dificuldade em articular palavras simples e não olha nem aponta para os objetos.

Aos 12 meses poderá demonstrar um interesse obsessivo por determinados objetos, brinquedos ou luz e revelam comportamentos estereotipados e repetitivos (bater palmas, rodar objetos e rodar a cabeça) e até atrasos ao nível da locomoção.

Geralmente, só a partir dos 24 meses é que se podem constatar dificuldades de comunicação – verbal e não-verbal. A linguagem pode tardar ou mesmo não aparecer.

Pode ainda não manifestar interesse pelo comer e vestir sozinho e dar respostas pouco adequadas aos estímulos sensoriais.

Depois dos 2 anos de idade, a criança autista tem tendência a isolar-se nas brincadeiras em grupo, a utilizar padrões repetitivos de linguagem, a inverter os componentes das frases, a não brincar normalmente.

Dos 2 aos 5 anos de idade, o comportamento autista tende a tornar-se mais óbvio. A criança não fala ou ao falar, utiliza a ecolália ou inverte os pronomes e não compreende os sentidos figurados. Há crianças que falam corretamente mas não utilizam a linguagem na sua função comunicativa, continuando a mostrar problemas na interação social e nos interesses.

No período dos 3 aos 6 anos, é a etapa mais difícil para a criança e para os pais, pois é nesta altura que a deficiência se manifesta claramente. Podem verificar-se comportamentos agressivos, birras sem causa aparente, medos excessivos das situações diárias.

Dos 6 anos à adolescência, os sintomas mais perturbadores podem diminuir, contudo o problema não desaparece totalmente. Os adolescentes juntam às características do autismo os problemas da adolescência. Podem melhorar as relações sociais e o comportamento ou, pelo contrário, podem voltar a fazer birras, mostrar autoagressividade ou agressividade para com as outras pessoas.

Após esta abordagem das características pelas diversas faixas etárias, seguir-se-á um conjunto de características pelos diferentes domínios.

No que concerne ao domínio comportamental, as crianças autistas apresentam comportamentos repetitivos e estereotipados, que podem ser evidentes ou subtis. Segundo Araújo (2008), podem agitar repetidamente os braços, andar em bicos de pés ou manterem-se durante longos períodos de tempo a empilhar brinquedos. Grande parte delas tem movimentos bizarros e repetitivos, tais como balançar-se, tocar nos cabelos, ou comportamentos autoagressivos, tais como morder-se ou bater com a cabeça.

Relativamente ao domínio social, os autistas revelam dificuldade em relacionar-se com os outros, incapacidade de partilhar sentimentos, gostos, emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas. As dificuldades ao nível da socialização levam a que a criança autista tenha uma pobre consciência da outra pessoa, seja incapaz de imitar e de se colocar na posição do outro (Mello, 2005).

Ao nível dos aspetos linguísticos e comunicacionais, mais de metade das crianças com diagnóstico de PEA não falarão durante toda a vida. As que falam começam-no tardiamente. Desta forma, se alguns indivíduos não desenvolvem qualquer tipo de habilidade

de comunicação, outros têm uma linguagem imatura, ecolália, reversões de pronomes, entoação anormal ou monótona (Aparas, 2008). Algumas crianças com PEA ligeira podem evidenciar um pequeno atraso na linguagem, no entanto apresentam dificuldades em manter uma conversa e demonstram uma incapacidade para compreender a linguagem não-verbal, a prosódia e metáforas (Araújo, 2008). Podem falar de uma forma cantada ou monocórdica sobre os seus temas favoritos, sem se preocuparem com o interesse da pessoa com quem falam. Independentemente da sua capacidade de falar, todas as pessoas com autismo têm problemas em compreender o sentido da comunicação.

No que concerne ao domínio cognitivo, crianças com PEA apresentam dificuldade no uso da imaginação, dirigindo os seus interesses para comportamentos, interesses e atividades repetitivas. Raramente brincam ao “faz-de-conta”, pois apresentam dificuldades no jogo imaginativo ou simbólico. Evidenciam falta de aceitação nas mudanças e dificuldades em processos criativos. Alguns autores apontam ainda para algumas alterações sensoriais nos indivíduos com PEA, manifestando respostas sensoriais anormais, nomeadamente sensibilidade a estímulos auditivos e hipersensibilidade tátil.

Embora estas dificuldades sejam comuns em crianças com PEA, estas expressam-se em cada indivíduo de forma diversa, tornando-se necessária uma observação cuidada para identificar as suas necessidades individuais, assim como as suas áreas fortes.

1.6. Sexualidade nas PEA

A sexualidade tem sido sempre vista como um tema tabu na nossa sociedade e, quando se fala de sexualidade relacionada com a deficiência, esta assume um carácter ainda mais polémico e preocupante pelo acréscimo de comportamentos de risco, situações de abuso

sexual, gravidezes indesejadas, doenças sexualmente transmissíveis. A sociedade concebe que o amor e a sexualidade são exclusivos das pessoas jovens, com boa saúde e fisicamente atraentes, relegando os autistas, ao amor platônico, ou ainda, a abstinência sexual (Almeida & Lourenço,2007).

As pessoas com PEA são encaradas pela sociedade como seres assexuados, que carecem de desejos sexuais ou, por outro lado, com uma sexualidade exacerbada.

No entanto, a sexualidade da pessoa com deficiência não é atípica, diferente ou ausente.

Na verdade, ninguém se torna assexuado em função de uma incapacidade física, sensorial ou mental (Maia & Aranha, 2005).

Muitas vezes, o que acontece é que a informação que a pessoa com PEA tem sobre sexualidade é insuficiente e há poucas oportunidades de socialização o que a leva à manifestação da sexualidade de um modo grosseiro que não correspondente às regras sociais. O desejo, que é normal em todo ser humano, aparece como diferenciado e exagerado pela sua exteriorização inadequada (Assumpção, J. & Sprovieri, 1993; Maia, 2006; Schwier & Hingsburguer, 2007).

Mas, o direito à sexualidade é um direito de TODOS. Não se pode negar à pessoa portadora de deficiência a liberdade de viver e expressar a sua sexualidade.

A vivência da sexualidade pelas pessoas com deficiência favorece o desenvolvimento afetivo, a capacidade de estabelecer contatos interpessoais, fortalecendo a autoestima e o bem-estar, o amor-próprio e a adequação à comunidade. Há que ressaltar que quando a sexualidade é ignorada, ou ainda negada, surgem comportamentos sexuais inadequados (Maia, 2006).

Caraterísticas típicas das crianças e jovens com PEA, como défices cognitivos e perceptivos, dificuldades na socialização, dificuldades na resolução de problemas, dificuldades

no entendimento do pensamento abstrato e dificuldades de autocontrole emocional, podem afetar a forma como estas crianças vivenciam, experienciam e compreendem todas as questões inerentes a sexualidade e aos afetos.

Estratégias para intervir nos comportamentos sexuais inadequados, nos diferentes contextos, como é o caso da masturbação em público, passam por restringir esta prática a locais e/ ou períodos do dia adequados e específicos e pela satisfação do impulso sexual através da prática de exercício físico. Todas estas técnicas podem ajudar a evitar situações que exponham demasiado a criança/jovem.

O trabalho de preparação das questões relacionadas com a sexualidade, deve iniciar-se antes de as crianças com PEA manifestarem qualquer iniciativa ou comportamento de carácter sexual. No entanto, o que muitas vezes acontece é que a maioria recebe educação sexual só depois de terem tido um comportamento sexual impróprio, ofensivo ou potencialmente perigoso.

A necessidade de recorrer ao suporte visual como forma de antecipar questões e aumentar a compreensão das crianças com PEA é essencial uma vez que elas têm um bom processamento da informação visual. É crucial mostrar à criança imagens de como funciona e é constituído o sistema reprodutor feminino /masculino e as diferenças entre eles, explicar-lhes, com o apoio de fotos, as transformações que ocorrem deste o nascimento e as diferenças observadas no nosso corpo nas diferentes etapas do desenvolvimento. Deve-se contudo estar atento ao material que selecionamos para este trabalho para que este não crie, na criança/jovem com PEA, imagens distorcidas de questões não convencionais relacionadas com a sexualidade. O acesso a revistas, bandas desenhadas, internet deve obedecer a um critério de seleção.

A família deve ser sempre integrada neste trabalho, assumindo uma postura de não criticar/ censurar os comportamentos mas numa perspetiva de ajudar a criança/jovem a perceber em que contextos podem ou não ter determinada prática. Distinguir o público do privado é de máxima importância e deve ser trabalhado desde cedo, sendo que é importante que a família também respeite a privacidade do jovem com PEA. A família deve estar atenta aos primeiros sinais da puberdade e agir com tranquilidade, antecipando as mudanças que vão ocorrer no corpo destes jovens, diminuindo, assim as suas ansiedades e angústias, pelas enormes transformações e alterações às rotinas que ocorrem nesta fase.

Um plano de intervenção nas PEA deveria incluir uma vertente de apoio psicológico, treino de competências funcionais e de autonomia, competências sociais em grupo e individualmente, frequência de grupos recreativos, desenvolvendo aspetos que permitam à criança discriminar as diferentes emoções, pois todas estas premissas serão importantes na forma como a criança expressa e vivencia a sua sexualidade e afetos.

A sensibilização aos pares é um aspeto que também deveria ser mais valorizado uma vez que estes podem ajudar a minorar alguns comportamentos desajustados e/ou alertar mais facilmente os adultos para eventuais situações lesivas para a criança ou jovem com PEA que não se consegue expressar ou que, não descodifica determinado comportamento como suspeito ou não discrimina a diferença entre afeto e abuso.

Em casos mais graves, com comportamentos mais desajustados, pode ser necessário recorrer a psicofármacos com o objetivo de diminuir a libido mas deve ser uma atitude bem ponderada.

Torna-se cada vez mais importante e urgente incluir a vertente de Educação Sexual nos programas de intervenção da criança com PEA, formando e informando os diferentes

intervenientes, promovendo uma vivência saudável e adequada da sexualidade e prevenindo eventuais situações de abuso ou outras lesivas para a criança ou jovem e os outros.

1.7. Modelos de intervenção

Existem diversos modelos de intervenção e de terapias para as crianças com PEA, desde intervenções médicas, terapêuticas, psicológicas e educacionais. Neste trabalho abordaremos, apenas três modelos que envolvem o atendimento educacional: o modelo ABA, o modelo DIR e o modelo Teacch, os quais têm como objetivo comum modificar comportamentos e dão especial atenção à promoção das capacidades de comunicação das crianças com PEA.

1.7.1. Modelo ABA.

O modelo ABA (Applied Behaviour Analysis) - Análise Comportamental Aplicada - consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos com o objetivo de modificar comportamentos.

A evolução de cada pessoa através de um programa ABA depende de vários fatores, nomeadamente, das capacidades e competências do sujeito, das suas necessidades e da forma como o modelo é implementado. Recorre-se à observação e avaliação do comportamento do indivíduo, no sentido de potenciar a sua aprendizagem e promover o seu desenvolvimento e autonomia (Centro Abcreal Portugal, 2009).

Este modelo visa ensinar à criança habilidades que ela não possui, introduzindo-as por etapas. Cada habilidade é ensinada apresentando-se, inicialmente, associada a uma indicação ou instrução. Quando necessário, é oferecido algum apoio (como por exemplo, apoio físico),

que deverá ser retirado logo que seja possível, para não tornar a criança dependente dele. A resposta adequada da criança tem como consequência uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta.

O primeiro ponto importante é tornar a aprendizagem agradável para a criança.

O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos. Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositadamente, reforçadas. Em vez disso, os dados e factos registados são analisados em profundidade, com o objetivo de detetar o que funciona como reforço ou recompensa para os comportamentos negativos, desencadeando-os. A criança é levada a trabalhar de forma positiva, para que não ocorram os comportamentos indesejados. A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, assim como o registo exaustivo de todas as tentativas e seus resultados (Fernandes, 2010).

1.7.2. Modelo DIR.

O modelo D.I.R. (Modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação) é um modelo de intervenção desenvolvido pelo Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL, 2000), dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos EUA. É um modelo de intervenção intensiva e global, que associa a abordagem Floor-time com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas (integração sensorial, terapia da fala) e a articulação e integração nas estruturas educacionais. Está de acordo com o modelo biopsicossocial, uma vez que este pressupõe uma intervenção com base em aspetos biológicos (integração sensorial), psicológicos (níveis de desenvolvimento funcional e emocional) e sociais (envolvimento de

participação da família, com as diferentes especialidades terapêuticas, além das articulações e da integração nas estruturas educacionais).

A abordagem Floor-time é um modo de intervenção interativa não dirigida, que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva, baseado numa abordagem estruturada e na certeza de que as crianças têm a capacidade de comunicar dependendo do seu grau de motivação e envolvimento afetivo.

1.7.3. Modelo TEACCH.

O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados) é “(...) um modelo de intervenção especificamente concebido para ser desenvolvido com crianças com PEA” (Marques, 2000, p.91). Foi criado em 1971, por Eric Schopler e seus colaboradores no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), e tem como atual responsável Gary Mesibov (Mello, 2005).

Centra-se nas áreas fortes das crianças autistas - capacidades visuais, memorização de rotinas e interesses especiais – devendo ser adaptado aos diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança.

Tem como método pedagógico o Ensino Estruturado, que consiste basicamente num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças no meio familiar, escolar e na comunidade, e a diminuir a ansiedade e a ocorrência de problemas de comportamento.

Envolve desde o início os pais e todos aqueles que intervêm no processo psicoeducacional da pessoa com PEA (Carvalho & Onofre, 2007).

As bases epistemológicas do TEACCH são a teoria comportamental e a psicolinguística. As características comportamentais evidenciam-se na valorização da descrição das condutas, utilização de programas passo a passo e uso de reforços positivos, e a psicolinguística evidencia-se no uso de imagens visuais geradoras de comunicação (Fernandes, 2010).

A estruturação do espaço na sala, está feita por áreas de aprendizagem (DGIDC, 2008):

a) Aprender - é uma “área de ensino individualizado; privilegia o desenvolvimento de novas aprendizagens; desenvolve a atenção e concentração; facilita a interação e a focalização do olhar; de frente para o adulto e de costas para possíveis fatores de distração”.

b) Trabalhar - é uma área onde é realizado o trabalho individual e autónomo. O gabinete permite a “redução de estímulos distractores; focaliza a atenção nos aspetos importantes da tarefa”. Existe ainda um plano de trabalho que orienta a criança nas atividades que ela tem de realizar e a sequência das mesmas, e as tarefas estão organizadas em caixas individuais.

c) Lazer/brincar - zona onde não existem exigências por parte do adulto onde a criança pode estar livremente a desenvolver atividades dentro dos seus interesses e se permitem as estereotipias.

d) Computador - tem o intuito de consolidar as aprendizagens e minimizar as dificuldades na escrita.

e) Trabalho de grupo - é uma zona onde se desenvolvem atividades que promovem e favorecem a interação social.

f) Transição - zona onde a criança passa para mudar de área/atividade e se encontra perto da área de trabalho autónomo.

g) Reunião - área onde todos se juntam para desenvolverem atividades que potencializam a comunicação e interação social (ex.: exploração do calendário, mapas de presença, sons e audições de histórias).

A organização do tempo é feita visualmente, através de horários de atividades e de planos de trabalho, o que fornece antecipadamente à criança informação clara e objetiva sobre o que vai acontecer ao longo do tempo do dia e em que sequência, o que proporciona um ambiente seguro, calmo e previsível. Como resultado, consegue-se compensar a dificuldade que as pessoas com PEA manifestam em sequenciar e em se manterem organizadas, diminuindo comportamentos disruptivos, aumentando a motivação e melhorando a capacidade de aceitação a alterações da rotina (Carvalho & Onofre, 2007).

2. Inclusão

2.1. A Inclusão e o contexto escolar

Os princípios, políticas e práticas educativas visam a promoção da **Escola Para Todos** e a reestruturação das escolas no sentido de responderem aos princípios da Filosofia da Inclusão.

A filosofia adjacente a uma Escola Inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.

As escolas inclusivas têm como princípio fundamental que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que manifestem. As escolas devem identificar e satisfazer as diferentes necessidades dos alunos,

adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

O Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita;
- não tem barreiras, é acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- trabalha com, não é competitiva;
- pratica a democracia, a equidade.

A escola inclusiva é aquela onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Warwick, 2001) os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho.

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Ainscow (1995, p.24) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas:

- “liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- planificação realizada colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- política de valorização profissional de toda a equipa educativa.”

2.2. Inclusão de crianças com PEA

Para existir uma inclusão total de uma criança com PEA no meio social e escolar, é importante que familiares, colegas, amigos e profissionais, a tratem normalmente, aceitem a sua diferença e procurem ajudá-la na área da socialização, proporcionando-lhe tratamento e apoio adequados.

Uma atitude positiva dos professores e alunos com a “criança especial” na sua sala de aula tem um papel importante na inclusão de uma criança com Autismo, mas não é suficiente para mudar o comportamento das crianças para com um colega com autismo. Frequentemente, o comportamento estranho e atitudes um pouco desconcertantes das crianças com PEA interferem com uma atitude positiva. Para ultrapassar estes aspetos, os colegas precisam de entender o que é o Autismo.

Mota, Carvalho e Onofre (2003), referem que as crianças com PEA apresentam dificuldades de aprendizagem, pois revelam alterações ao nível das interações sociais, da comunicação tanto verbal como não-verbal, do comportamento e redução da capacidade imaginativa. Contudo, estas crianças aprendem e apresentam uma melhoria significativa se forem utilizados métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades, e que criem ambientes estruturados e programas diários que aumentem as suas capacidades funcionais e reduzam as suas limitações e comportamentos inadequados.

Ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento, realmente eficazes, a educação converteu-se a partir da década de 70, no principal tratamento, sendo reconhecida como a melhor forma de melhorar a qualidade de vida destas crianças com PEA e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Bautista, 1997).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, que revogou o antigo Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, tem como objetivo subjacente a garantia da qualidade do ensino, orientada no sentido de promover o sucesso dos alunos.

Este decreto define os apoios a prestar na educação pré-escolar e no ensino básico, visando a adequação de condições apropriadas ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), cujas limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultam de dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem e mobilidade.

Como referido no próprio decreto, os objetivos são a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional e a promoção de uma igualdade de oportunidades, a preparação para o seguimento de estudos ou de uma boa preparação de uma transição entre a escola e a vida profissional (Decreto-Lei n.º3/2008).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º3/2008, foram criadas em determinadas escolas do ensino regular, as Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEAPEA). O objetivo seria criar uma resposta educativa especializada, dentro das escolas para alunos com esta perturbação. A organização da resposta educativa seria organizada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos.

As escolas regulares constituem um meio capaz de combater atitudes discriminatórias, criando assim comunidades abertas e solidárias, construindo uma escola inclusiva e alcançando a educação para todos. Assim, as crianças com NEE, tendo acesso às escolas regulares, deverão ter uma escola capaz de se moldar, com uma pedagogia centrada nas necessidades das crianças.

Os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com PEA uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida.

A inclusão é uma maneira de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode ter um papel fundamental, melhorando a oferta educativa de acordo com as especificidades de cada indivíduo. O trabalho deverá ser de todos os agentes educativos, diferenciado de forma a atingir a diversidade de cada aluno. O trabalho do professor, do técnico, do auxiliar, passará, deste modo, pela capacidade, que se caracteriza como complexa, de diferenciação, permitindo, a igualdade de oportunidades.

3.Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Pea (UEEAPEA)

Os princípios subjacentes à Educação Inclusiva e a legislação em vigor possibilitam que alunos considerados como tendo NEE com carácter permanente, onde se enquadram as PEA, frequentem o ensino regular, devendo para isso ser disponibilizados os recursos necessários à eliminação de barreiras que limitam a sua participação e aprendizagem.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, e a sua alteração, Lei nº 21/2008, de 12 de maio, enquadram o atendimento às crianças e jovens com PEA nas UEEAPEA que os devem apoiar para poderem participar do ensino junto dos seus pares nas turmas a que pertencem. As UEEAPEA são, assim, uma resposta educativa diferenciada para apoiar a educação de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espectro, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem outras perturbações associadas, e podem ser criadas em qualquer nível de ensino. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das UEEAPEA enquanto recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas.

A inclusão de alunos considerados como tendo NEE no sistema regular de ensino revelou-se assim um verdadeiro desafio que, ao longo dos últimos anos, se tornou uma realidade. As UEEAPEA começaram por surgir em algumas escolas de 1º ciclo do ensino Básico. A primeira surgiu no ano Letivo 1996/1997, na Escola do 1º ciclo do Ensino Básico nº5, Escola de Celas, em Coimbra.

As UEEAPEA revelaram-se um importante meio possibilitador da inclusão destas crianças, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades sociais e de autonomia. Dado o sucesso destas estruturas e as evoluções visíveis, tornou-se prioritário dar continuidade ao projeto no 2º e 3º ciclo, para que estas tivessem oportunidade de acompanhar os seus pares de referência, mantendo a estrutura de trabalho que tinham.

Nos processos de transição entre ciclos de ensino, as escolas deverão assegurar a existência de respostas adequadas e continuadas ao longo dos ciclos, permitindo planejar e organizar atempadamente as transições.

É essencial contar com a colaboração da família, dos órgãos de gestão dos agrupamentos, dos docentes de educação especial, com as parcerias com os docentes do conselho de turma, outros técnicos (psicólogos, terapeutas) pertencentes ao agrupamento ou a outros serviços, e com instituições que com o agrupamento estabeleçam protocolos.

3.1. Objetivos

As UEEAPEA têm como objetivos: a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e

estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades; c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; d) Proceder às adequações curriculares necessárias; e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar; f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 25º).

A DGIDC (2008) acrescenta ainda objetivos como: criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas; proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno; informar clara e objetivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas; promover situações de ensino individualizado direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia.

As UEEAPEA, para além dos objetivos previstos na legislação em vigor, contemplam ainda:

a) na intervenção com os alunos:

- características individuais, ao diagnóstico e heterogeneidade das PEA;
- ter atividades básicas de vida diária, de recreio e lazer na comunidade, de forma integrada e ativa, sempre que possível;
- utilizar regularmente um número alargado de recursos comunitários (transportes públicos, jardins, cafés, biblioteca, bancos, correios, lojas, piscina, parque...);
- sensibilizar a comunidade no sentido de ser facilitadora no processo de inclusão social;

- proporcionar competências que futuramente serão essenciais à sua inserção/participação na comunidade (de interação social, de comunicação, de autonomia, despiste vocacional...);
- desenvolver um sentimento de bem-estar e de controlo, proporcionando ambientes seguros e de qualidade com profissionais securizantes.

b) na intervenção com outros profissionais:

- trabalhar de forma colaborativa com os restantes profissionais que intervêm no processo educativo dos alunos;
- . promover o trabalho em equipa.

3.2. Ensino estruturado

O ensino estruturado consiste num dos aspetos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação). Este modelo foi concebido para as “crianças com PEA de todas as idades e tinha como objetivo principal que estas trabalhassem o mais autonomamente possível, “em casa, na escola ou no local de trabalho” (Marques, 2000, p.91-92).

O modelo pretende também ensinar os pais destas crianças a lidar com elas, essencialmente ao nível comportamental, e baseia-se em sete princípios fundamentais: adaptação do meio às limitações do indivíduo; elaboração de um programa de intervenção personalizado; estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas; aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação; abordagem de natureza cognitivo-comportamental; treino dos profissionais para melhor trabalharem com a criança e a

família; colaboração parental, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

Os tipos específicos de estruturas que têm sido eficazmente utilizadas junto de crianças com idades e níveis de funcionamento diferentes são tratados a seguir.

3.2.1. A Estrutura Física.

A organização física da sala de atividades é fundamental para as crianças com PEA, pois permite-lhes uma organização do tempo e do espaço onde se processa o ensino/aprendizagem. No caso do contexto escolar, a delimitação clara das diversas áreas de trabalho e das fronteiras que separam essas áreas permite à criança compreender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, possibilitando a antecipação das atividades ao dirigir-se para determinada área. Por isso, o mesmo espaço não deverá ser utilizado para realizar atividades diferentes, e deverá estar bem delimitado para ajudar a criança a perceber onde cada área começa e acaba, ultrapassando as suas dificuldades em termos de inteligência espacial.

As áreas curriculares básicas e as necessidades individuais de cada criança serão os principais determinantes na estruturação da sala de aula. No caso das crianças mais novas, as áreas mais pertinentes são geralmente: a área de jogo livre; a área de trabalho individual (aquisição de novas competências); a área de trabalho independente; a área para o treino da autonomia e a área das refeições. Para as crianças mais velhas, deverão ser estabelecidas outras áreas adequadas às suas necessidades, nomeadamente de treino vocacional.

Todos beneficiam de uma área de transição, isto é, um local onde são colocados todos os horários de trabalho e por onde cada aluno passa ao mudar de uma área para a outra.

Através destas pistas visuais, poderá antecipar as atividades, criando uma maior estabilidade em termos de rotinas diárias.

É necessário diminuir também os estímulos visuais e sonoros distrativos, para que exista uma maior concentração nos aspetos mais relevantes da tarefa. Pode-se recorrer, por exemplo, ao uso de biombos, prateleiras, cortinas nas janelas e também a ausência de decoração nas paredes próximas das áreas de trabalho.

3.2.2 Os horários das atividades.

O horário das atividades constitui o segundo aspeto mais importante do ensino estruturado, pois permite comunicar à criança quais são as atividades que ocorrerão ao longo do dia, e em que sequência, permitindo a antecipação das atividades.

O horário elaborado para cada criança varia consoante a avaliação das suas necessidades e capacidades de compreensão. Desta forma, o horário poderá variar, quer ao nível da sua duração (semanal, diário, horário de meio dia ou até de períodos de tempo menores), quer ao nível dos símbolos adotados (escritos, objetos concretos, fotos ou pictogramas). Mais uma vez, saliente-se a importância da individualização do programa, e da avaliação feita através do PEP-R (Psychoeducational Profile Revised - Perfil Psico-Educacional Revisto), que nos fornece informações úteis relativamente à criança a dois níveis importantes: a capacidade para a leitura de símbolos e que tipo de símbolos lê mais facilmente, e qual a quantidade de informação que a criança consegue ler simultaneamente. Independentemente do tipo de horário adotado, ele deverá ser visualmente claro, organizado de cima para baixo ou da esquerda para a direita e afixado num local constantemente visível para a criança. Para além disso, deverá também alternar atividades mais agradáveis com

atividades menos agradáveis para a criança, e atividades que exigem maior esforço físico com atividades mais calmas. Assim, as crianças começam a aumentar a sua motivação para tarefas que gostem menos, pois logo de seguida vem uma mais gratificante.

À medida que as crianças aprendem a usar os horários de trabalho, aprendem a seguir instruções e a desenvolver competências de trabalho autónomo. Estas duas capacidades constituem requisitos fundamentais para a adaptação social ao longo da vida. A capacidade crescente de manipulação do horário de trabalho também lhes permite prever e, em certa medida, controlar o meio ambiente.

3.2.3. Os sistemas de trabalho individual.

Os sistemas de trabalho individual são utilizados quando as crianças vão para a área de trabalho individual, fornecendo-se-lhes uma informação detalhada sobre o que deverão fazer, qual a sequência através da qual devem realizar o trabalho, a quantidade de trabalho que deverão fazer, quando é que o trabalho termina o que acontece quando o trabalho terminou.

O objetivo primordial é tornar as crianças capazes de realizar uma atividade de forma autónoma.

Com este tipo de informações as crianças adquirem a noção de causa e efeito, da quantidade de trabalho que tem para fazer e a adquirir o conceito de “terminou”. Estes aspetos, por si só, poderão ser determinantes para obter a colaboração da criança e ultrapassar diversos problemas de comportamento.

3.2.4. As estruturas visuais.

As crianças com PEA conseguem compreender e seguir muito mais facilmente instruções quando estas lhes são apresentadas em termos visuais. Assim, as estruturas visuais constituem outro aspeto central do ensino estruturado, e podem ser concretizadas através de diversas maneiras, tais como: a clareza visual, a organização visual e as instruções visuais.

Estimular visualmente é o objetivo subjacente à etiquetagem das diversas áreas da sala de aula, ou do lugar de uma determinada criança à mesa. A organização visual dos materiais de trabalho poderá ajudá-las a processar a informação de forma mais eficaz e facilitar a aprendizagem. Por último, saber seguir instruções vai permitir à criança funcionar de forma mais independente e adquirir a flexibilidade necessária para responder às mudanças que inevitavelmente ocorrem, quer no contexto escolar, quer no contexto social mais amplo.

3.2.5. As rotinas.

Estas crianças beneficiam com a utilização de rotinas sistemáticas e produtivas, devido à sua dificuldade para compreenderem as exigências das situações novas e para se organizarem a si próprias nessas situações. É essencial que essas rotinas sejam suficientemente flexíveis para poderem ser usadas numa variedade de situações e, eventualmente, alteradas.

“As rotinas possibilitam ao aluno com PEA uma maior segurança e tranquilidade dada a sua rigidez face às mudanças. Estas rotinas permitem ao docente controlar eficazmente as atividades dos alunos em sala de aula e reduzir a incerteza do seu trabalho, permitindo-lhe espaço para a improvisação e a criação.” (Fournier, 2005, p.97)

A principal razão para a eficácia deste tipo de programas reside no facto de fornecer o tipo e a quantidade de estrutura que estas crianças necessitam para progredirem em termos de aprendizagem, devido aos seus défices ao nível da auto-organização e à sua incapacidade para compreenderem ou realizarem de forma autónoma as mais diversas atividades do quotidiano. Este tipo de ensino centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas crianças com PEA – o processamento visual, a memorização de rotinas e os interesses especiais – devendo ser adaptado aos diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança.

Os defensores deste modelo consideram que deve ser implementado durante toda a vida dos indivíduos e que “começa com uma avaliação global, progride através de uma intervenção estruturada e visa equipar os alunos para uma vida produtiva na comunidade.” (Cumine, Leach & Stevenson, 2008, p.57)

3.3. Recursos humanos

De acordo com as normas orientadoras para as UEEAPEA, a atribuição dos recursos humanos deverá ter em conta o número de alunos, o seu nível funcional e o horário de funcionamento. Assim, considera-se conveniente, para um grupo de seis alunos, a atribuição dos seguintes recursos:

- dois docentes com formação especializada do Quadro de Educação Especial do Agrupamento, preferencialmente com experiência ou formação na área das perturbações do espectro do autismo e ensino estruturado;
- terapeuta da fala, em tempo a determinar, de modo a contribuir para identificar, avaliar e intervir nas alterações da comunicação, linguagem e fala muito específicas desta perturbação; reeducar as alterações da fala aplicando métodos e técnicas específicas; definir e

implementar estratégias de intervenção na comunicação; definir qual o meio aumentativo e alternativo da comunicação.

- psicólogo, em tempo a determinar, para a intervenção com a família e para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos.

- duas assistentes operacionais, do Quadro do Agrupamento com o intuito de garantir estabilidade e continuidade e, sempre que possível, familiarizadas com a problemática do autismo e o ensino estruturado. (DGIDC, 2008).

As assistentes operacionais (AO) são elementos fundamentais no sistema que constitui a UEEAPEA, pelo poderoso impacto que pode ter a sua extensiva intervenção junto dos alunos. Pela sua relevância neste estágio, explicitam-se aqui, detalhadamente as respetivas funções.

3.3.1.O papel das assistentes operacionais.

Tendo em consideração o programa de reformas da Administração Pública com o objetivo de reduzir o número de carreiras existentes, a antiga carreira de auxiliar de ação educativa, criada em 1987 pelo DL n.º 223/87 de 30 de maio, foi extinta, transitando os trabalhadores que dela faziam parte para a de assistentes operacionais - AO. Esta transição, baseada na Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro teve como objetivo a racionalização e flexibilidade de gestão dos recursos humanos.

De acordo com o referido no anexo n.º 2 do artigo 49.º da Lei n.º 12 -A/2008, de 27 de fevereiro, as funções relativas ao cargo das AO são:

a) exercer as tarefas de atendimento e encaminhamento dos utilizadores das escolas e controlar as entradas e saídas da escola;

b) prestar informações, utilizar equipamentos de comunicação incluindo estabelecer ligações telefônicas, receber e transmitir mensagens;

c) providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento didático e informático necessário ao desenvolvimento do processo educativo;

d) exercer atividades de apoio aos serviços de ação social escolar, laboratórios e bibliotecas escolares de modo a permitir o seu normal funcionamento;

e) reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a sua manutenção e gestão de *stocks* necessários ao seu funcionamento;

f) participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens com vista a assegurar um bom ambiente educativo;

g) cooperar nas atividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola;

h) prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno à unidade de prestação de cuidados de saúde;

i) efetuar, no interior e exterior, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento dos serviços.

II PARTE- ESTUDO EMPÍRICO/ESTÁGIO

4. Metodologia

Neste capítulo descreve-se o contexto de intervenção, o problema identificado e os procedimentos concretizados durante o estágio, que teve como objetivo central responder a necessidades de formação das AO e das docentes, identificadas.

Apresentam-se os objetivos de cada fase do estágio, descrevem-se e fundamentam-se os procedimentos seguidos e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Apresenta-se ainda a população envolvida nas diferentes fases da investigação, bem como, os procedimentos seguidos para efetuar a análise dos dados recolhidos.

4.1. Caraterização do contexto de estágio

4.1.1. A UEEAPEA.

A UEEAPEA selecionada para o estágio situa-se na região litoral/centro do país e constitui-se como uma resposta educativa para alunos com PEA do Concelho onde se localiza e dos concelhos limítrofes.

É constituída por duas salas distintas.

Uma das salas, possui diferentes áreas de aprendizagem:

- **Aprender** – é uma área de ensino individualizado 1:1, onde se privilegia o desenvolvimento de novas aprendizagens e se desenvolve a atenção e concentração dos alunos com PEA. Está situada no canto direito da sala, e o

aluno coloca-se sentado de frente para o adulto e de costas para fatores de distração, facilitando a interação e focalização do olhar.

- **Trabalhar** – é um gabinete de trabalho individual e autónomo. A sala tem sete gabinetes, situados à volta de toda a sala, separados por armários para permitir ao aluno com PEA a redução de estímulos distractores e a focalização da atenção nos aspetos importantes da tarefa. Nesta área o aluno tem um plano de trabalho que lhe indica as atividades a realizar e a sua sequência. As tarefas propostas estão organizadas em caixas individuais com o nome de cada aluno.
- **Computador**- Espaço situado no canto direito da sala e que serve para o treino da atenção e concentração em atividades no computador.
- **Trabalho de grupo** – área situada no centro da sala que serve para a promoção da interação social e estimula a partilha e o trabalho com os pares.
- **Reunião** - área situada no centro da sala (usada também para trabalho de grupo) onde se desenvolvem competências ao nível das noções espaço-temporais, autonomia, compreensão de ordens verbais.
- **Área de Transição**- local onde se encontram os horários individuais de cada aluno e se situa à entrada da porta do lado esquerdo.

Nesta sala aplica-se e desenvolve-se um modelo de ensino estruturado que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovem a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades. As metodologias de intervenção aplicadas nesta sala facilitam os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar a alunos com PEA.

Na outra sala, desenvolvem-se atividades de lazer, como ouvir música no computador, ver vídeos e realizar trabalhos manuais de tapeçaria e colagem. Nesta sala, os jovens com

PEA podem livremente desenvolver atividades dentro dos seus interesses e permitem-se estereotípias.

A UEEAPEA possui um grupo de catorze alunos com PEA e déficit cognitivo, acompanhados pedagogicamente por quatro docentes e três AO.

Nesta UEEAPEA as AO desempenham as seguintes funções: preparam os horários de parede em função das atividades que os alunos vão ter; ajudam os alunos mais dependentes a ver o horário e encaminham-nos para as atividades; preparam os gabinetes para o trabalho individual com o plano de trabalho de acordo com o perfil de cada aluno; supervisionam o trabalho nos gabinetes; corrigem o trabalho realizado nos gabinetes de trabalho; supervisionam as atividades dos planos de transição; orientam e apoiam nos trabalhos de tecelagem, costura, encadernação; fazem o controlo comportamental; constroem material específico necessário; ajudam nos trabalhos da escola; fazem a limpeza das salas.

As Ao são divididas em função das atividades e não em função dos alunos.

Toda a equipa trabalha em conjunto.

4.1.2. Intervenientes.

Os selecionados para o estudo e que exercem as suas funções no contexto de estágio são:

- quatro docentes com formação especializada do Quadro de Educação Especial do Agrupamento, com larga experiência e formação na área das PEA e ensino estruturado. Possuem idades compreendidas entre os quarenta e dois anos e os cinquenta e quatro anos. Três delas, de sexo feminino, são possuidoras de mestrado e, o mais novo, de sexo masculino, possui o doutoramento.

- três AO, do Quadro do Agrupamento que garantem estabilidade e continuidade, familiarizadas com a problemática das PEA e o ensino estruturado. As três são do sexo feminino e possuem idades compreendidas entre os trinta e seis anos e cinquenta e quatro anos. Duas delas são possuidoras do 9º ano de escolaridade e, a mais nova, do 12º ano. Todas trabalham há cerca de cinco anos no ensino especial, mais especificamente, nesta escola, com alunos com PEA.

- grupo de catorze alunos, em que três apresentam défice cognitivo e os restantes, PEA. Doze dos alunos são do sexo masculino e apenas dois do sexo feminino. Os alunos de sexo masculino possuem idades compreendidas entre os nove e os dezassete anos e as alunas possuem idades compreendidas entre os quinze e dezasseis anos.

As duas alunas e os quatro alunos não são autónomos. Os restantes têm autonomia.

O Quadro 3, que se apresenta de seguida, reflete todas estas informações de forma mais sistematizada.

Quadro 3

Caraterização dos alunos da UEEAPEA

Alunos	Idade	Autonomia
Aluno 1	17	Sim
Aluno 2	17	Sim
Aluna 1	16	Não
Aluna 2	15	Não
Aluno 3	13	Sim
Aluno 4	13	Sim
Aluno 5	12	Não
Aluno 6	10	Não
Aluno 7	11	Sim
Aluno 8	11	Sim
Aluno 9	9	Não
Aluno 10	10	Não
Aluno 11	10	Não
Aluno 12	10	Não

4.2. Problema e objetivos

Para a definição do problema, foi necessário recorrermos à observação naturalista. Esta permitiu-nos ver quão importante é o papel que as AO desempenham nas rotinas da UEEAPEA. Em conversa informal com docentes e AO, verificou-se ser necessário realizar uma entrevista semiestruturada para apurar qual a necessidade de formação acrescida para promover uma melhor inclusão dos jovens com PEA, e em que área (s).

Após identificarmos essa necessidade de formação, na área específica da sexualidade, o passo seguinte foi planificar a formação, e implementa-la junto das AO e docentes da UEEAPEA.

4.3. Estruturação do estudo/estágio

O Quadro 4 apresenta a forma como se organizou o tempo, as tarefas a desenvolver e os instrumentos a utilizar.

Quadro 4

Estruturação do estágio

Fases	Instrumentos	Período de tempo
Fase 1 – Levantamento das funções das AO nas diferentes rotinas presentes na UEEAPEA	Análise documental: Lei n.º 12 - A/2008, de 27 de fevereiro Observação naturalista- registo de observações de rotinas e funções das assistentes nas diferentes rotinas	novembro 2012 a maio de 2013

Fase 2 – Identificar o posicionamento dos Docentes e AO da UEEAPEA face á temática da inclusão.	Entrevistas semiestruturadas às AO Entrevistas semiestruturadas aos Docentes da UEEAPEA	junho/julho 2013
Fase 3 – Conceber e implementar uma formação sobre o tema” Sexualidade na deficiência: Perturbações do Espectro do Autismo” adaptado às necessidades dos docentes e AO da UEEAPEA.	Análise documental: teses de mestrado e outros artigos em língua estrangeira relacionados com o tema	setembro 2013
Fase 4 - Avaliar, junto dos participantes na formação, o impacto da formação dada.	Inquérito por questionário	outubro 2013

Da sua observação, pode constatar-se que o estudo/estágio se realizou em quatro fases distintas, distribuídas entre novembro de 2012 e outubro de 2013.

Em novembro, após as necessárias autorizações, iniciou-se o estágio, observou-se e caracterizou-se o contexto e selecionaram-se os intervenientes para o estudo. Nesta primeira fase, procurou-se perceber quais eram as funções das AO nas rotinas da UEEAPEA, fazendo-se a comparação entre a legislação em vigor e os dados obtidos através de observação em contexto, durante várias semanas consecutivas.

Numa segunda fase, desenvolveram-se todos os procedimentos necessários para o consentimento informado para a realização de entrevistas semiestruturadas às AO e às docentes da UEEAPEA, e a sua respetiva gravação. O objetivo era perceber quais as necessidades cruciais de formação para promover uma melhor inclusão dos jovens com PEA.

Seguiu-se a análise das entrevistas (ver anexos I, II e III) e, face às várias necessidades de formação indicadas, optou-se apenas por uma das temáticas, indicada como prioritária.

Na terceira fase, centrámo-nos na temática da sexualidade nas PEA. Fundamentando-nos nos dados de análise documental, planificámos e implementámos a formação em contexto de estágio, tanto para as docentes, como para as AO da UEEAPEA (ver anexo XI).

Na quarta e última fase, utilizou-se um inquérito por questionário para recolher, junto dos participantes, dados de opinião sobre a formadora e a formação.

4.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Como referem Pardal e Correia (1995, p.52), “toda e qualquer técnica de recolha de dados apresenta vantagens e desvantagens de utilização.”

Ao longo do estudo/estágio, houve necessidade de recorrer a várias técnicas de recolha de dados, que, de seguida, se apresentam.

4.3.1.1 Análise documental.

No início da fase I foi necessário conhecer quais as funções das AO em qualquer UEEAPEA. Deste modo, procedeu-se à análise de um documento oficial: Lei n.º 12 - A/2008, de 27 de fevereiro.

Seguindo a perspetiva de Sousa (2005), a análise documental foi feita mediante determinados procedimentos. Depois de selecionado o documento sujeito a análise e definido o objetivo, procedeu-se à leitura integral e cuidada, procurando localizar e destacar as rotinas em que as Assistentes Operacionais devem participar e quais as suas principais funções nas mesmas.

Após a análise destes elementos, procurou-se interpretar e organizar a informação recolhida, elaborando uma tabela de suporte à observação.

Na início da fase 3 foi também importante realizar a análise de documentos, tais como artigos, teses de mestrado e de doutoramento sobre a temática da sexualidade, com vista a encontrar informação necessária para a realização de uma formação credível e com conteúdo científico, para fazer face às necessidades formativas dos Docentes e AO da UEEAPEA.

4.3.1.2.Observação.

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p.97), “(...) observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.”

Quanto à atitude do observador, optou-se pela observação participante, a qual confere ao observador um papel participativo/interventivo na atividade do observado. Através de uma técnica do tipo naturalista, observação direta, a investigadora/estagiária observou as AO e colaborou no seu trabalho, pedindo-lhes apenas alguns esclarecimentos (Estrela,1994).

Procedeu-se assim, a uma observação global, procurando-se registar tudo o que se observava para obter dados qualitativos.

A técnica da observação foi acompanhada por um registo rigoroso.

Para registar as observações efetuadas *in loco*, sob pena de se perderem elementos valiosos, foi necessário recorrer a uma Tabela de Registo de Dados de Observação, onde se consideraram as seguintes categorias: espaço, intervenientes e funções/tarefas observadas.

A utilização da Tabela de Registo de Dados de Observação (ver anexo I) facilitou a tarefa de registo dos sete meses de observação e permitiu anotar, de forma resumida, algumas informações pertinentes acerca do observado nas rotinas, ao longo desse tempo.

4.3.1.3. *Entrevista semiestruturada.*

Como instrumento de recolha de dados de opinião, a entrevista permite estabelecer um envolvimento pessoal com o entrevistado, possibilitando recolha de informação relevante, que não se encontra acessível de outro modo. Para além destas vantagens, a entrevista permite flexibilidade, podendo ser adaptada às necessidades de cada situação e aos diversos tipos de entrevistados (Sousa, 2005).

Segundo Afonso (2005, p.97), a entrevista consiste num ato intencional, havendo “interacção verbal entre o entrevistador e o respondente”, obedecendo a um tema, objetivo e intenção de “recolha de dados de opinião, que permitam, não só oferecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo.”

Esta técnica, segundo Bogdan e Biklen (2010), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”; permite “ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.193).

É um método único na recolha de dados, por meio do qual o investigador reúne dados, através da comunicação entre indivíduos (Anderson & Kanuka, 2003).

Atendendo às características específicas dos entrevistados, quanto ao grau de estruturação, optou-se por uma entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista “(...) não é

livre e aberta, nem comporta um conjunto rígido de questões, existem algumas perguntas que guiam a conversa.” (Sousa, 1996, p.198)

Tendo em conta o tipo de entrevista, de acordo com os objetivos a alcançar, houve necessidade de construir, de raiz, um guião da entrevista às AO, que se apresenta em anexo II, e outro guião para as entrevistas às docentes que se apresenta em anexo III.

O guião da entrevista às AO e às Docentes da Unidade está organizado em temas, objetivos e questões, onde constam diferentes eixos de análise do presente projeto de intervenção.

Apesar das vantagens já apresentadas, a entrevista é um processo complexo e moroso, quer na sua preparação, como na aplicação e tratamento dos dados recolhidos.

Na fase do planeamento da entrevista, além de serem indicados os destinatários do estudo e os respetivos objetivos, é ainda referido o tempo previsível de duração desta (45 minutos) encontrando-se equacionada a hipótese da entrevista ser interrompida e posteriormente retomada em caso de necessidade do entrevistado. Nesta fase, os entrevistados foram contactados e informados sobre os objetivos do estudo e a sua razão, assegurando que, por questões éticas, o anonimato e confidencialidade da informação prestada seriam salvaguardados.

Aquando da redação do guião das entrevistas, foram elaboradas questões de forma clara e em número suficiente, respeitando uma determinada ordem.

Para a realização da entrevista “compete ao entrevistador criar um bom ambiente de trabalho, para que o entrevistado se sinta confortável, mantendo alguma distância e privacidade. A sua atitude deve ser de compreensão e simpatia, recorrendo à informalidade. Deverá colocar perguntas de resposta fácil, de forma a obter a mais informação possível. Toda a informação deve ser registada utilizando papel ou gravador” (Estrela,1994, p.68).

No entender de Bogdan e Biklen (1994, p.137), “o processo de entrevista requer flexibilidade.” Seguindo esta perspectiva, foi permitido aos entrevistados liberdade nas respostas. No entanto, tornou-se necessário controlar se todas as questões definidas foram respondidas. Sempre que os entrevistados se desviaram dos objetivos em questão, houve necessidade de intervir, reencaminhando a conversa de encontro com os objetivos estipulados.

Como refere Afonso (2005, p.99), ao longo da entrevista é fundamental saber ouvir, “(...) aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática.” Assim, durante as entrevistas foram respeitados os silêncios que por vezes ocorreram ao longo do discurso, fornecendo aos entrevistados tempo suficiente para a formulação das suas respostas, respeitando o seu ritmo individual.

Conduziram-se as entrevistas de modo informal, num tom familiar, não deixando de se colocar todas as perguntas necessárias sobre os pontos a questionar, pela ordem em que estavam previamente pensadas. As questões foram colocadas de forma neutra, permitindo aos entrevistados expressar livremente a sua opinião.

As entrevistas decorreram num gabinete, em ambiente natural. Recorreu-se à utilização de gravador de voz digital para que, no momento da transcrição, não houvesse perda de informação. Foram gravadas três entrevistas, tendo os restantes entrevistados optado por não autorizar a gravação áudio; assim, fez-se para esses casos, o registo escrito que permitiu apurar também as respetivas necessidades e prioridades.

Nos anexos IV, V e VI apresentam-se as transcrições das entrevistas gravadas em áudio-protocolo da entrevista.

4.3.1.4 Inquérito por questionário.

Um inquérito por questionário é um conjunto de questões sobre um problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um determinado sujeito, por escrito ou oralmente. A construção do mesmo deve ser revestida do máximo cuidado pois como refere Ghiglione e Matalon, (1992, p.119), “A construção do questionário e a formulação de questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento do inquérito. (...) Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais”.

O inquérito por questionário possui vantagens relativamente a outras técnicas mas também apresenta determinadas limitações.

Em relação às vantagens, podemos considerar o menor custo. No momento de recolha de dados, o investigador não influencia o inquirido, mantém-se o anonimato e, possibilita a recolha rápida de informações de um elevado número de respondentes ao mesmo tempo; faculto, também, uma maior sistematização dos resultados e maior facilidade de análise dos mesmos.

Como limitações, temos a rígida ordenação de perguntas, sendo as respostas de conteúdo e profundidade da informação relativamente limitadas; a possibilidade de serem dadas respostas com intenção de agradar o inquiridor, por vezes de forma inconsciente, podendo resultar em falta de credibilidade do questionário. Existe uma certa tendência nas questões abertas, para a “não resposta”, quando é solicitada a apresentação de sugestões ou referenciar considerações menos positivas num determinado sistema de avaliação.

O instrumento de recolha de dados utilizado para fazer a avaliação da formação ministrada às AO sobre a sexualidade nas PEA, foi o inquérito por questionário, construído de raíz, constituído por questões fechadas e abertas. As questões fechadas permitem facilitar o

ato de inquirir e o tratamento dos resultados e as questões abertas permitem uma maior margem de liberdade nas respostas, assim como, recolher maior quantidade de informação.

A escolha maioritária de questões fechadas, deveu-se ao facto da limitação de tempo que se teria para aplicar o inquérito

A sua construção teve como base ferramentas de avaliação que são dadas aos formandos para avaliar formações no centro de formação de Aveiro, local de trabalho da formadora.

Na construção do inquérito por questionário, teve-se a preocupação de o construir em três partes distintas: uma primeira, onde se pretendeu recolher informação sobre a avaliação dos conteúdos das sessões; na segunda as questões privilegiaram recolher a avaliação da intervenção do formador; na terceira parte, o objetivo foi recolher dados de opinião, sugestões e críticas.

Uma parte do questionário era constituída por 18 itens, cada um dos quais com quatro possibilidades de resposta numérica, com as seguintes categorias:

- Insuficiente (1)
- Suficiente (2)
- Bom (3)
- Muito Bom (4)

Na elaboração deste tipo de escala, tivemos em atenção que cada item devia conter uma única ideia para não confundir o inquirido, ser curto e enunciado com simplicidade, ajustando-se à especificidade do inquirido.

.O inquérito dirigido às AO da UEEPEA foi aplicado pelo método de administração direta, pois foi o próprio inquirido que, após lhe ter sido entregue, e lhe terem sido fornecidas todas as explicações úteis, o preencheu e devolveu.

O modelo de inquérito por questionário seguido é apresentado em anexo VII.

5. Apresentação e análise dos dados

5.1. Dados de opinião/entrevista das AO

Após a análise das entrevistas completas das AO, foi necessário proceder à sua categorização segundo unidades de registo que se enquadraram em indicadores. Estes deram origem às categorias e estas, por sua vez, às sub-categorias (Quadro 5) para a distribuição dos dados gerados:

Quadro 5

Categorias e subcategorias da entrevista das AO

Categorias	Subcategorias
Perfil do entrevistado	Idade
	Habilitações académicas
	Experiência profissional
Formação das AO	Formação específica em PEA
	Formações a frequenter
Conhecimento das AO sobre PEA	Definição de alunos com PEA
	Características dos alunos com PEA
	Aprendizagens no ensino estruturado dos alunos com PEA
	Aprendizagens nas turmas regulares dos alunos com PEA
Opinião das Ao sobre Inclusão	Aspetos positivos
	Dificuldades
	Estratégias de Promoção
Funções das AO	Apoio no acolhimento e partida da escola
	Na UEEAPEA
	Na sala de aula regular
	Durante as refeições
	Durante as atividades extracurriculares
	Nos Intervalos
Autoavaliação	Satisfação
	Aspetos positivos/Qualidades
	Dificuldades
	Melhoria da qualidade da intervenção

O resultado das entrevistas foi depois objecto da análise de conteúdo, de forma a destacar o máximo possível de elementos de reflexão. A análise de conteúdo foi feita segundo uma abordagem mista: dedutiva pois partiu-se dos temas e objectivos definidos no guião e indutiva pois também se criaram subcategorias a partir dos indicadores do discurso das entrevistadas.

O tratamento dos dados recolhidos obedeceu aos seguintes passos: inicialmente foi feito o recorte das entrevistas em unidades de registo (proposições). De seguida, transformámos as unidades de registo em indicadores (expressões que sintetizam o conteúdo essencial da unidade de registo e que definem cada uma das categorias). Depois, fizemos a diferenciação/agrupamento dos indicadores e ideias-chave, comparando-os constantemente. Criámos subcategorias e categorias, de acordo com os indicadores, tendo por base o guião da entrevista e o quadro de referência teórico. Quantificámos unidades de registo, indicadores, sub-categorias e categorias, verificando a homogeneidade dos indicadores, categorias e sub-categorias e a validade da codificação feita.

Tendo em conta as diferentes categorias e subcategorias presentes no Quadro 5, apresentam-se, de seguida, diferentes quadros com os dados comparativos resumidos das três entrevistas às AO e respetiva análise de conteúdo (ver Anexo VIII, IX e X).

Quadro 6

Comparação de dados das entrevistas às AO- perfil do entrevistado

Subcategorias	AO1	AO2	AO3
Idade	36	41	54
Habilitações académicas	12º ano 17 anos tempo de serviço	9ºano 17 anos tempo de serviço	9ºano 17 anos tempo de serviço

Experiência profissional	5 anos de trabalho em Ensino Especial 5 anos trabalho com PEA 5 anos trabalho na escola	5 anos de trabalho em Ensino Especial 5 anos trabalho com PEA 5 anos trabalho na escola	5 anos de trabalho em Ensino Especial 5 anos trabalho com PEA 5 anos trabalho na escola
---------------------------------	---	---	---

A idade das AO entrevistadas situa-se entre os 36 e os 54 anos.

A mais nova possui como habilitações literárias o 12º ano e as restantes o 9º ano.

Todas têm 17 anos de tempo de serviço e 5 anos de experiência profissional no Ensino Especial, com PEA, na escola em estudo.

Quadro 7

Comparação de dados das entrevistas às AO - formação das AO

Subcategorias	AO1	AO2	AO3
Formação específica em PEA	Várias relacionadas com o trabalho na UEEAPEA	Ensino Especial Socorrismo	Autismo e outras deficiências
Formações a frequentar	Gestão de comportamentos	Gestão de comportamentos Educação sexual	Importante qualquer que seja a formação

Todas as AO referiram terem tido formações variadas relacionadas com o trabalho na UEEAPEA, sobre o autismo e outras deficiências, ensino especial e socorrismo. No entanto, as AO referem que é sempre importante continuar a aprender para melhorar o seu desempenho.

Como sugestão de temas para formações adicionais, foram referidas: a) gestão de comportamentos nas PEA; b) sexualidade na PEA.

Quadro 8

Comparação de dados das entrevistas às AO – conhecimento sobre as PEA

Subcategorias	AO1	AO2	AO3
Definição de alunos com PEA	Pessoas aparentemente normais que diferem no comportamento	Problemas do sistema nervoso central que se manifesta no comportamento, socialização	Vivem num mundo deles; não socializam; uns são inteligentes outros não
Características dos alunos com PEA	Dificuldade de integração, socialização	Centram-se no eu e têm dificuldades de integração social	Não nos olham nos olhos e têm dificuldades de socialização e comunicação
Aprendizagens no ensino estruturado dos alunos com PEA	Autonomia; regras de saber estar	Autonomia; aprendem nos gabinetes a concentração e repetição	Trabalham nos gabinetes; seguem rotinas; fazem trabalhos de tapeçaria; fazem pequenas atividades domésticas
Aprendizagens nas turmas regulares dos alunos com PEA	Alunos com mais capacidades – AO apenas controlam o comportamento AO ajudam os alunos com menos capacidades	Alunos mais autónomos fazem as mesmas aprendizagens que os ditos normais Alunos menos autónomos – vão apenas às aulas de Educação Física e Educação Visual e Tecnológica e possuem um programa adaptado	AO acompanham à sala; gerem comportamentos e supervisionam

Como definição de alunos com PEA, as AO referem que são pessoas aparentemente normais, que vivem num mundo só deles, que apresentam problemas no sistema nervoso central que se manifesta no comportamento e socialização. Têm vários níveis de inteligência.

Como características dos alunos com PEA, apontam dificuldade de socialização, comunicação, integração, centram-se no eu e não conseguem olhar olhos nos olhos.

Como aprendizagens favorecidas no ensino estruturado, as AO referem trabalho nos gabinetes onde os alunos com PEA *aprendem* a concentração e repetição, aprendizagens de regras, autonomia, saber estar, tapeçaria, e pequenas atividades domésticas.

Nas turmas regulares, as AO acompanham os alunos à sala, supervisionam-nos, ajudam-nos nas tarefas e gerem os seus comportamentos. Os alunos menos autónomos vão apenas a EF e EVT, e possuem um programa adaptado, enquanto os mais autónomos vão a todas as aulas e seguem o currículo comum.

Quadro 9

Comparação de dados das entrevistas às AO - opinião sobre a inclusão

Subcategorias	AO1	AO2	AO3
Aspetos positivos	Ter na comunidade escolar e nos colegas um modelo a seguir	A socialização e o modelo dos colegas	Sensibilização das crianças ditas normais para não terem tantos preconceitos
Dificuldades	Falta de sensibilidade dos colegas e comunidade escolar	Aceitação por parte dos colegas; número excessivo de alunos por turma	Serem olhados de lado noutras escolas
Estratégias de promoção	Apresentação dos novos alunos com PEA à comunidade escolar	Sensibilização dos jovens que não têm alunos com PEA na turma	Serem acompanhados, no futuro, quando saírem da escola

As AO referem que a inclusão ajuda os alunos com PEA a socializarem-se com os outros alunos e comunidade escolar e a seguirem os seus modelos/exemplos. Traz aspetos positivos também para os alunos sem PEA, pois favorece a eliminação de preconceitos em relação à deficiência.

As dificuldades existem e nem sempre os colegas e comunidade escolar mostram sensibilidade para entender e aceitar as diferenças.

O número excessivo de alunos por turma, o facto de os alunos com PEA perceberem que têm capacidades diferentes dos outros e a aceitação por parte dos colegas nas turmas e outras escolas não ser das melhores, condiciona bastante a inclusão destes alunos.

Para a promoção da inclusão, deverá haver uma apresentação, no início do ano, a toda a comunidade escolar, dos alunos com PEA e a sensibilização dos jovens que não têm colegas com PEA na turma para que se entendam as características deles e se respeitem as mesmas. Nestas apresentações deverão estar incluídas as AO.

Deverá haver acompanhamento permanente destes alunos com PEA, mesmo terminado o seu percurso escolar.

Quadro 10

Comparação de dados das entrevistas às AO - função das AO

Subcategorias	AO1	AO2	AO3
Apoio no acolhimento e partida da escola	Acompanhamento; supervisão; treino da autonomia para os menos autónomos	Supervisão; acompanhamento; ajuda	Buscar à portaria; Permitir que os mais autónomos vão sozinhos até á sala

Nas UEEAPEA	Pôr mochila na cadeira quando chegam; ver horário e encaminhar para os blocos; ajudar no trabalho dos gabinetes	Apoio no trabalho de tecelagem; ajuda nos gabinetes; preparação dos gabinetes para trabalho individual	Ajudar nos gabinetes; ajudar nos trabalhos da escola; supervisionar; ajudar nos trabalhos de tecelagem
Nas salas de aula regulares	Apoiar, garantindo o aproveitamento	Acompanhamento	Acompanhamento; supervisão e gestão de comportamentos
Durante as refeições	Mais autónomos- supervisionar Menos autónomos - retirar espinhas e ossos; ajudar	Acompanhamento, ajuda, fazer cumprir regras, separar ossos e espinhas, cortar fruta, deixar os menos autónomos passar à frente na fila	Ajudar a preparar o tabuleiro; acompanhar os mais dependentes; insistir para comerem; não estar muito tempo no refeitório devido ao barulho
Nas atividades extracurriculares	Supervisão; participação	Acompanhamento ao boccia e natação; ajuda no banho e no treino de vestir/despir	Acompanhamento na carrinha; treino do vestir/despir; treino no banho;
Durante os intervalos	Supervisionar e intervir (quando necessário) Autónomos – pedir para não saírem ou se afastarem do corredor	Supervisionar e intervir (quando necessário)	Mais dependentes – permitir que brinquem com outros; supervisão

1) Apoio no acolhimento e partida da escola

As AO referem que as suas funções nesta rotina são de acompanhamento de todos os alunos à portaria. Supervisionam os mais autónomos, permitindo que vão sozinhos até à sala e ajudam os menos autónomos a adquirir progressivamente mais autonomia, de forma a conseguirem deslocar-se da porta da entrada da escola para a UEEAPEA e da UEEAPEA para a porta da entrada da escola, sem precisarem de um acompanhamento e supervisão constantes.

2) Na UEEAPEA

As AO supervisionam e ajudam os alunos a colocar a mochila na cadeira, a ver o horário e encaminham-nos para os blocos respetivos; preparam os gabinetes para o trabalho individual e ajudam-nos a concluir as tarefas nos gabinetes; ajudam nos trabalhos da escola e trabalhos de tecelagem.

3) Nas salas de aula regulares

O papel das AO é acompanhar, supervisionar, gerir comportamentos e apoiar, garantindo o aproveitamento.

4) Durante as refeições

A função das AO passa por acompanhar os mais dependentes ao refeitório, permitir que passem à frente na fila (a espera pode ser um momento muito complexo, neste contexto), ajudar a preparar os tabuleiros, fazer cumprir as regras à mesa, separar ossos e espinhas, cortar fruta, insistir para comerem e permanecer o menor tempo possível no refeitório devido ao barulho. Quanto aos mais autónomos a função das AO é apenas de supervisão alargada.

5) Durante as atividades extracurriculares

A função das AO, nesta rotina, é acompanhar os alunos, na carrinha, às atividades de natação ou boccia, ajudando-os no treino do banho e do vestir/despir. Supervisionam e participam nas atividades, de forma a ajudar o professor a manter a ordem.

6) Nos intervalos

Nos intervalos, as AO supervisionam todos os alunos e intervêm quando necessário para evitar situações de maior perigo ou conflito. Os alunos mais autónomos são incentivados a brincar com os seus pares, e é-lhes pedido para não saírem ou se afastarem do corredor.

Quadro 11

Comparação de dados das entrevistas às AO - autoavaliação

Subcategorias	AO1	AO2	AO3
Satisfação	Muito satisfeita com o seu trabalho; frustração quando não consegue gerir comportamentos	Muito satisfeita com o seu trabalho	Satisfeita com o seu trabalho
Aspetos positivos/Qualidades	Experiência adquirida; bom senso; ponderada; calma; saber estar; conhecimento das características das crianças	Experiência adquirida; Paciência, firmeza, meiguice	Gosto pelo trabalho; dedicação; meiga; firme (mas devia ser mais)
Dificuldades	Pouca receptividade dos alunos; gestão de comportamentos; falta de pessoal; alunos com apoio invadem a sala	Pouca receptividade dos alunos	Gerir comportamentos
Melhoria da qualidade de intervenção	Gerir comportamentos	Necessárias mais aprendizagens	Não ser tão sensível perante os adultos; ser capaz de dizer aquilo que pensa

As AO, em geral, sentem-se muito satisfeitas com o trabalho desenvolvido junto dos jovens com PEA, havendo apenas uma que refere frustração por não conseguir gerir comportamentos negativos.

Apontam qualidades em si mesmas que as ajudam no desempenho das suas funções, tais como: experiência adquirida, bom senso, ponderação, calma, saber-estar, paciência, firmeza, meiguice, dedicação, gosto pelo trabalho e conhecimento das características das crianças.

As AO sentem por vezes dificuldades em desenvolver o seu trabalho, apontando como condicionantes, falta de pessoal, pouca receptividade dos alunos e incapacidade na gestão dos comportamentos dos jovens com PEA.

Para a melhoria da qualidade da sua intervenção gostariam de ter a capacidade de gerir comportamentos de falta de educação, não serem tão sensíveis e serem capazes de dizer assertivamente aquilo que pensam.

5.2. Dados de opinião/ entrevista das docentes

Após a análise das entrevistas das *docentes*, foi necessário criar uma categorização segundo unidades de registo que se enquadraram em indicadores. Estes deram origem às categorias e estas, por sua vez, às sub-categorias (Quadro 12) para a distribuição dos dados gerados.

O resultado das entrevistas foi depois objecto da análise de conteúdo, de forma a destacar o máximo possível de elementos de reflexão. A análise de conteúdo foi feita segundo uma abordagem mista: dedutiva pois partiu-se dos temas e objectivos definidos no guião e indutiva pois também se criaram subcategorias a partir dos indicadores do discurso das entrevistadas.

O tratamento dos dados recolhidos obedeceu aos seguintes passos: inicialmente foi feito o recorte das entrevistas em unidades de registo (proposições). De seguida, transformámos as unidades de registo em indicadores (expressões que sintetizam o conteúdo essencial da unidade de registo e que definem cada uma das categorias). Depois, fizemos a diferenciação/agrupamento dos indicadores e ideias-chave, comparando-os constantemente. Criámos subcategorias e categorias, de acordo com os indicadores, tendo por base o guião da entrevista e o quadro de referência teórico. Quantificámos unidades de registo, indicadores, sub-categorias e categorias, verificando a homogeneidade dos indicadores, categorias e sub-categorias e a validade da codificação feita.

Quadro 12

Categorias e subcategorias das entrevistas dos docentes

Categorias	Subcategorias
Perfil do entrevistado	Idade
	Habilitações académicas
	Experiência profissional
Formação das AO	Formação específica em PEA
	Formações a frequentar
Funções das AO	Apoio no acolhimento e partida da escola
	Na UEEAPEA
	Na sala de aula regular
	Durante as refeições
	Durante as atividades extracurriculares
	Nos intervalos
	Promoção da autonomia/ independência
	Promoção da inclusão
	Promoção do desenvolvimento global
Avaliação do trabalho das AO	Satisfação
	Aspetos positivos/ qualidades das AO
	Dificuldades das AO
	Melhoria da qualidade do trabalho das AO

Tendo em conta as diferentes categorias e subcategorias presentes no Quadro 12, apresentam-se, de seguida, diferentes quadros com os dados comparativos das quatro entrevistas aos docentes e respetiva análise de conteúdo (ver Anexo XI, XII, XIII e XIV).

Quadro 13

Comparação de dados das entrevistas às docentes - perfil do entrevistado

Subcategorias	D1	D2	D3	D4
Idade	54	50	47	42
Habilitações acadêmicas	Mestrado; Formação especializada	Mestrado; Formação especializada	Mestrado; Formação especializada	Doutoramento; Formação especializada
Experiência profissional	33 anos tempo de serviço; muitos anos de trabalho em Ensino Especial; 9 anos trabalho com PEA na escola	26 anos tempo de serviço; 23 anos de trabalho em Ensino Especial; 10 anos trabalho com PEA na escola	26 anos tempo de serviço; 20 anos de trabalho em Ensino Especial; 8 anos trabalho com PEA na escola	18 anos tempo de serviço; 13 anos de trabalho em Ensino Especial; 4 anos trabalho com PEA na escola

As idades dos docentes oscilam entre os 42 e 54 anos de idade.

Todos possuem formação especializada e mestrado. Apenas um dos docentes, o mais novo, possui doutoramento.

Quando à experiência profissional varia de docente para docente. O D1 possui 33 anos de tempo de serviço, bastantes anos de trabalho em ensino especial e 9 anos de trabalho com PEA na escola; o D2 tem 26 anos de tempo de serviço, 23 anos de trabalho em ensino especial e 10 anos de trabalho com PEA na escola; o D3 possui 26 anos de tempo de serviço, 20 anos de trabalho em ensino especial e 8 anos de trabalho com PEA na escola; o D4, possui 18 anos de tempo de serviço, 13 anos de trabalho em ensino especial e 4 anos de trabalho com PEA na escola.

Quadro 14

Comparação de dados das entrevistas às docentes - formação das AO

Subcategorias	D1	D2	D3	D4
Formação específica em PEA	Drec – autismo Docentes – formações pontuais de casos concretos da UEEAPEA	Drec – autismo Docentes – formações pontuais de casos concretos da UEEAPEA	DREC – autismo	DREC e Docentes – autismo
Formações a frequentar	Gestão de comportamentos; educação sexual	Problemas da adolescência – sexualidade; gestão de comportamentos; treino de atividades diárias	Indiferente desde que relacionado com as PEA	Indiferente desde que relacionado com as PEA

Os docentes constataram que as AO possuem formação específica na área do autismo dada pela DREC, e de casos concretos da UEEAPEA, ministrada pelos próprios docentes da unidade.

Como sugestão de temas para formações adicionais, foram referidas:

- a) gestão de comportamentos nas PEA;
- b) problemas da adolescência - sexualidade
- c) treino das atividades de vida diária.

Dois dos docentes explicam que, qualquer formação adicional relacionada com as PEA, ainda que seja com alguma repetição de conteúdos, pode ser uma mais-valia no desempenho das AO junto destes jovens com PEA.

Quadro 15

Comparação de dados das entrevistas às docentes - função das AO

Subcategorias	D1	D2	D3	D4
Apoio no acolhimento e partida da escola	Alunos mais dependentes- carrinha chega, AO vai ao portão e encaminha-os para a sala; com o tempo vai-se-lhes dando cada vez mais autonomia por etapas Menos dependentes – vão para a sala sozinhos	Alunos mais dependentes- supervisão mais próxima; progressivamente treiná-los para terem mais autonomia e a supervisão passa a ser mais alargada. Alunos mais autónomos - não precisam de supervisão.	Chegam às 8 na carrinha; senhora da portaria avisa e as AO vão buscar os alunos ao portão.	Acompanhamento e supervisão dos alunos, de acordo com os horários definidos nos respetivos PEI
Nas UEEAPEA	Fazem a limpeza; preparam os horários de parede em função das atividades dos alunos; preparam os gabinetes; Distribuem os alunos pelas atividades; supervisionam o trabalho nos gabinetes; orientam os alunos nos trabalhos de crochet, teares ou tapete; orientam os alunos com PIT (plano individual de transição) a limpar os vidros, limpar a casa de banh	Encaminham os alunos à sala; organizam e gerem a sala; orientam alunos para o horário visual; estruturam a atividade de acordo com o perfil de cada aluno; implementam e supervisionam as atividades dos planos individuais de transição.	Fazem os horários diários; controlam as atividades e comportament os; fazem a limpeza	Acompanham e supervisionam os alunos nas atividades dos planos individuais de transição, nas tarefas de limpeza, costura, encadernação; organizam os espaços em função do modelo TEACCH; constroem material necessário

<p>Nas salas de aula regulares</p>	<p>Acompanham os alunos a educação física (EF) e educação visual e tecnológica (EVT), nas aulas de EF treinam a autonomia do vestir/ despir; conhecem os conteúdos que os alunos estão a trabalhar e sugerem tarefas alternativas para os alunos terem sucesso;</p>	<p>Acompanham os alunos a EF para o treino do vestir e do despir, orientam as tarefas; fazem EF com os alunos; ajudam a professora na gestão dos comportamentos; conhecem um conjunto de estratégias para implementarem com o aluno na sala, por exemplo, sentar o aluno sempre no mesmo lugar, próximo da professora, distante da janela; se for um aluno com hipersensibilidade auditiva pedir à professora para manter a turma mais calma</p>	<p>Acompanham os alunos ao inglês, EF e EVT; fazem o controlo comportamental; ajudam em termos de atividades os alunos dependentes</p>	<p>Acompanham e supervisionam os alunos mais graves nas aulas de EF (vestir, despir) e EVT; apoiam na elaboração de atividades propostas pelos professores da turma e gerem comportamentos</p>
<p>Durante as refeições</p>	<p>Levam os alunos a almoçar; orientam-nos a saber esperar na fila, a saber passar o cartão, a organizar o tabuleiro, a pegar nos talheres corretamente, a lavar as mãos antes de ir para a mesa e depois da refeição.</p>	<p>Alunos autónomos levam o cartão e vão sozinhos para o refeitório Outros precisam da supervisão alargada e as AO dizem:“ leva o teu cartão e vai almoçar”, e depois vão lá fazer uma supervisão, mas não próxima.</p>	<p>Acompanhar os alunos que tem graves problemas de autonomia e de comportamento</p>	<p>Supervisionam, ao longe, os alunos mais autónomos; ajudam os alunos a saber estar na fila da cantina, a preparar o tabuleiro, a usar corretamente os talheres; introduzem alimentos de forma faseada a alunos com dificuldades na alimentação.</p>

<p>Durante as atividades extracurriculares</p>	<p>Orientam as idas á piscina - treino da autonomia do banho; supervisionam durante o período menstrual.</p>	<p>Acompanham e gerem o comportamento no boccia Acompanham e treinam o vestir/despir no desporto escolar</p>	<p>Acompanham os alunos à piscina e à quinta para fazerem Hipo culturismo; incentivam alunos com pouca autonomia motora, quando não querem participar em atividades</p>	<p>Acompanham e supervisionam os alunos dependentes ao boccia e á natação,</p>
<p>Nos intervalos</p>	<p>Circulam com os alunos pelo recreio; quando está a chover ficam na sala da unidade a ouvir música, passam um filme; tentam que os alunos da turma "ditos normais", chamem os alunos mais dependentes para brincar.</p>	<p>Dividem-se entre o interior e exterior; Incentivam os mais autónomos a brincarem com os pares; permitem estereotipias aos alunos e dão-lhes liberdade de escolha do que querem fazer; promovem jogos, atividades na hora do lazer (ex.: ver televisão, ler, ir para o exterior).</p>	<p>Permitem que alguns alunos se juntem com a turma de forma espontânea; passeiam pela escola com os mais dependentes.</p>	<p>Acompanham e supervisionam os alunos mais graves para que não ocorram situações de perigo; incentivam os alunos mais autónomos a interagir com os seus colegas.</p>
<p>Promoção da autonomia/ Independência</p>	<p>Piscina- treino do vestir/despir</p>	<p>Casa de banho, balneários, refeições, piscina – sempre em contexto</p>	<p>Estratégias discutidas no dia-a-dia</p>	<p>As estratégias a implementar são definidas nas reuniões semanais de trabalho de articulação curricular de todo o grupo de trabalha.</p>

Promoção do desenvolvimento global	Ajuda da terapeuta da fala, terapeuta ocupacional; trabalham a linguagem com filmes; trabalha na cozinha conceitos como as quantidades, o volume, o peso, o que é um quilo; preparar uma sandes, aquecer o leite no micro-ondas, fazer a limpeza do chão, limpeza da loiça e a arrumação; Treinam o despir/ vestir; gerem comportamentos e acompanham a realização das tarefas nas áreas de expressão.	Colocam os alunos a fazer tapetes, estojos, tecelagem, encadernação, limpeza, culinária,	Estratégias discutidas no dia-a-dia	As estratégias a implementar são definidas nas reuniões semanais de trabalho de articulação curricular de todo o grupo que trabalha na UEEAPEA.
---	--	--	-------------------------------------	---

1) Apoio no acolhimento e partida da escola

Os menos dependentes não precisam de supervisão indo para a sala sozinhos.

Os mais dependentes são acompanhados pelas AO e ajudados, ao longo do ano a ganhar progressivamente mais autonomia.

2) Nas UEEAPEA

De acordo com as docentes as funções das AO nas UEEAPEA são:

- Preparar os horários de parede em função das atividades dos alunos
- Orientar os alunos para os horários visuais
- Distribuir os alunos pelas atividades

- Preparar os gabinetes
- Supervisionar o trabalho dos gabinetes
- Orientar os alunos com plano individual de transição nas tarefas de limpeza, a fazer trabalhos de costura, encadernação, crochet, teares, tapetes
- Organizar os espaços em função do modelo TEACCH
- Construir material necessário
- Controlar comportamentos

3) Nas salas de aula regulares

As AO sabem que numa sala de aula regular, o professor deve sentar o aluno sempre no mesmo lugar, próximo do professor e distante da janela, e se for um aluno com hipersensibilidade auditiva, a turma deve ser mantida mais calma pelo professor. Quando o professor esquece estas estratégias, o papel das AO é lembrarem-no e apoiarem a execução.

Nas aulas de EVT as AO supervisionam os alunos, gerem comportamentos e acompanham na realização de tarefas/atividades propostas pelos professores da turma e sugerem tarefas alternativas para os alunos terem sucesso.

Nas aulas de EF as AO treinam a autonomia do vestir/despir e fazem educação física com os alunos.

4) Durante as refeições

Nesta rotina as AO permitem aos alunos autónomos levar o cartão e deslocarem-se sozinhos para o refeitório, fazendo, posteriormente uma supervisão alargada dos mesmos.

Quanto aos alunos mais dependentes as AO orientam-nos a saber esperar na fila, passar o cartão, organizar o tabuleiro, usar os talheres corretamente, lavar as mãos antes e depois da refeição.

Introduzem os alimentos de forma faseada a alunos com mais dificuldades na alimentação.

5) Durante as atividades extracurriculares

Nas idas à natação as AO treinam a autonomia no banho, o vestir/despir e supervisionam durante o período menstrual.

No boccia e hipoculturismo as AO acompanham os alunos e gerem os seus comportamentos e incentivam alunos com pouca autonomia motora a participar nas atividades.

6) Nos intervalos

Segundo o referido pelas docentes as AO dividem-se entre o exterior e o interior.

No interior, dão liberdade aos alunos para escolherem o que querem fazer: jogos de computador, ler, ver televisão, ouvir música, ver filmes.

No exterior as AO incentivam os mais autónomos a brincarem com os pares e permitem estereotipias aos alunos mais dependentes, passeiam com eles pelo recreio e acompanham e supervisionam esses alunos para que não ocorram situações de perigo.

7) Promoção da autonomia/independência

As estratégias para a promoção da autonomia/independência são discutidas no dia-a-dia ou definidas nas reuniões semanais de trabalho de articulação curricular de todo o grupo que trabalha na UEEAPEA. Passam pelo treino da autonomia do vestir/despir e das idas à casa de banho e pelo treino da autonomia na hora das refeições.

8) Promoção do desenvolvimento global

No dia-a-dia e nas reuniões semanais de trabalho de articulação curricular de todo o grupo que trabalha na UEEAPEA definem-se estratégias. Com a ajuda da terapeuta ocupacional e terapeuta da fala trabalha-se a linguagem. Na cozinha trabalham-se conceitos

como as quantidades, o volume, o peso, o que é um quilo. Ensina-se como se prepara uma sandes, como se aquece o leite no micro-ondas, como se faz a limpeza do chão e da loiça e a arrumação de toda a cozinha.

Nas salas da UEEAPEA fazem-se tapetes, estojos, tecelagem, encadernação.

Nas atividades extracurriculares treina-se o despir/ vestir e gerem-se comportamentos.

Quadro 16

Comparação de dados das entrevistas às docentes - avaliação do trabalho das AO

Subcategorias	D1	D2	D3	D4
Satisfação	Satisfeita AO devem saber evitar os conflitos e serem mais proactivas.	Satisfeita	Satisfeita	Satisfeito
Aspetos positivos/qualidades das AO	Calma, falar devagar, serem meigas e firmes.	Capacidade de organização independente; conhecem os alunos; conhecem a nossa forma de trabalhar; bom trabalho em equipa	Firmes, pacientes, calmas, sabem reagir a imprevistos, empenhadas e gostam daquilo que fazem.	Boa vontade, espírito de participação, partilha, capacidade de trabalho, abnegação, gosto em aprender.
Dificuldades das AO	O número de alunos; distração; maneira como se fala; falta de proatividade	Gestão dos comportamentos no dia-a-dia relacionados com problemas da sexualidade, ansiedade e alterações da rotina	Demasiados alunos na hora do almoço ou do lazer	Algumas inerentes à formação e/ou falta de formação em termos de saúde, sexualidade.

Dimensões para a melhoria da qualidade de intervenção das AO	Organização do espaço; proatividade.	Questões sexuais	Insistir diariamente no treino de tarefas de refeição e higiene	Formação, científica, credível no domínio da saúde e sexual.
---	--------------------------------------	------------------	---	--

Os docentes, em geral, sentem-se satisfeitos com a qualidade do trabalho das AO. Apenas o D1 refere que as AO deveriam ter a capacidade de evitar conflitos e serem mais proactivas.

Referem nelas qualidades como meiguice, firmeza, paciência, calma, falar devagar, saber reagir a imprevistos, empenho, gosto pelo que fazem e em aprender, capacidade de trabalho em equipa e de organização independente, conhecimento dos alunos e da forma de trabalhar das docentes, abnegação, boa vontade, espírito de participação e partilha.

Apontam dificuldades como distração, número excessivo de alunos a seu cargo na hora de almoço ou lazer, falta de proatividade, incapacidade para gerir conflitos do dia-a-dia e falta de formação em termos de saúde e sexualidade.

Para melhorar a qualidade da intervenção das AO, os docentes sugerem formação científica, credível no domínio da saúde e sexualidade e treino diário de tarefas de refeição e higiene. A capacidade de organização do espaço e maior proatividade foram aspetos referidos pela D1 que melhorariam igualmente o desempenho das AO.

6. Resultados da análise de dados

Os docentes constataram que as AO possuem formação na área das PEA dada tanto pela DREC, como pelos próprios docentes da unidade. No entanto sugerem temas para formações adicionais: a) gestão de comportamentos nas PEA; b) sexualidade na PEA e c) treino das atividades de vida diária. Concluiu-se que, esta última, seria mais eficaz se dada em contexto,

ao longo de um extenso período de tempo, não coadunável com o estágio curricular a que este relatório se refere.

A inclusão de qualquer aluno depende não só das AO, mas de todos os intervenientes no processo, daí ser necessária uma articulação entre todos.

Da observação efetuada e das entrevistas realizadas, acredita-se que a função das AO nos **momentos de acolhimento e partida da escola** está a ser desenvolvida da melhor forma.

Para uma melhoria da função das AO nesta rotina, poderia ser desenvolvida uma formação em contexto, como treino e supervisão, ministrada pelas próprias docentes da UEEAPEA.

As funções das AO na **UEEAPEA** são cumpridas, da melhor forma, de acordo com as orientações. As docentes referem que as AO, nesta rotina, revelam dificuldade na gestão e controlo de comportamentos inadequados de alguns alunos. No entanto, esta situação pode ser trabalhada, com uma formação sobre o tema, que incida nos problemas diários, dada essencialmente pelos docentes da unidade ou por um psicólogo da própria escola.

Ter de cumprir horários apertados na **hora das refeições** leva a que, por vezes, as AO não promovam o treino da autonomia, sendo elas a dar de comer à boca a alguns dos alunos que demoram mais tempo a comer. Há também alguma falta de paciência que leva a que gritem, forcem e sejam pouco tolerantes face a alguns dos comportamentos destes jovens com PEA, na mesa das refeições. Todos estes problemas, não sendo frequentes, podem ser minimizados se o horário das refeições for mais alargado.

Nas **salas de aula regulares** a função das AO está a ser desenvolvida da melhor forma, dado que elas seguem todas as orientações, quer das docentes da unidade, quer dos professores de turma, sendo até criativas na implementação de algumas estratégias.

Durante as atividades exreacurriculares, o tempo disponível na natação para o treino do vestir e despir é insuficiente para se promover, devidamente, a autonomia de alguns dos alunos. A dependência de um horário da carrinha de transporte condiciona o desempenho das AO que acabam por vestir o aluno de forma a agilizar o processo. Do observado em outras atividades extracurriculares, o suporte que as AO dão aos professores nessas atividades deveria ser maior, principalmente quando estes estão com dificuldades em lidar com o comportamento dos alunos.

Nos **intervalos**, apesar de ter sido referido nas entrevistas que as AO promovem jogos, atividades e dão voltas pelo recreio, durante o tempo em que, no estágio se observou esta rotina, não foi possível observar este tipo de desempenho. Estas estratégias deveriam ser desenvolvidas, de uma forma sistemática pelas AO, diminuindo a possibilidade de os alunos com PEA ficarem todo o tempo de duração do recreio imobilizados em um mesmo local, como se verificou.

7. Intervenção

Da análise de conteúdo das entrevistas realizadas tanto aos docentes como às AO da UEEAPEA surgiram necessidades de formação que poderiam melhorar a qualidade da intervenção das AO junto dos jovens com PEA. Das três necessidades apontadas tanto pelos docentes como pelas AO – gestão de comportamentos das PEA, sexualidade nas PEA e treino de atividades diárias optou-se por centrar a intervenção apenas em uma – sexualidade nas PEA, dado a limitação do tempo disponível.

Para a preparação da formação foi necessário uma vasta pesquisa sobre o assunto em alguns artigos em língua inglesa e conversa com alguns estudiosos da área, dado não ser um

tema ainda muito explorado. Há imensa informação sobre a sexualidade nas NEE mas sobre as PEA, a informação é um pouco limitada, embora existente.

Feitas as pesquisas, desenhou-se um plano de formação explicitado no Quadro 16.

Quadro 17

Planificação da formação “Sexualidade na PEA”

Objetivos específicos	Conteúdos teórico-práticos	Métodos e atividades pedagógicas	Recursos didáticos
<p>SESSÃO I</p> <p>Perceber importância de trabalhar educação sexual</p> <p>Enunciar os pontos a trabalhar com os jovens com PEA</p>	<p>Educação sexual nas escolas</p> <p>Objetivos da educação sexual</p> <p>Proatividade na educação sexual</p> <p>Material para a Educação Sexual</p> <p>Questões a trabalhar com os jovens com PEA</p>	<p>Métodos: expositivo e interrogativo</p> <p>Atividades pedagógicas: análise de documento de apoio</p>	<p>Videoprojector</p> <p>Computador</p> <p>Tela pra projetar</p> <p>Folhas brancas, caneta</p> <p>Documento de apoio</p>
<p>SESSÃO II</p> <p>Definir sexualidade</p> <p>Conhecer motivos para educar sexualmente jovens com PEA</p> <p>Eliminar mitos sobre a sexualidade nas PEA</p>	<p>Diferença entre sexo e sexualidade</p> <p>Mitos sobre a sexualidade</p> <p>Sexualidade nas PEA</p> <p>Ensinar a sexualidade nas PEA, porquê?</p>	<p>Métodos: expositivo, interrogativo e ativo</p> <p>Atividades pedagógicas: brainstorming</p>	<p>Videoprojector</p> <p>Computador</p> <p>Tela pra projetar</p> <p>Folhas brancas</p> <p>Canetas</p>

<p>SESSÃO III</p> <p>Conhecer os comportamentos sexuais inadequados dos autistas e saber evita-los</p> <p>Conhecer principais alterações que ocorrem na adolescência, com as meninas e meninos com PEA.</p>	<p>Comportamentos sexuais inadequados nos autistas – como os evitar?</p> <p>Masturbação</p> <p>Automutilação na masturbação</p> <p>Como evitar o abuso sexual?</p> <p>Meninos e meninas e a puberdade</p>	<p>Métodos: ativo, expositivo e interrogativo</p> <p>Atividades pedagógicas:</p> <p>Brainstorming</p> <p>Partilha de situações reais vividas na Unidade.</p> <p>Discussão de ideias</p>	<p>Videoprojector</p> <p>Computador</p> <p>Tela pra projetar</p> <p>Folhas brancas, caneta</p> <p>Documento de apoio</p>
<p>SESSÃO IV</p> <p>Entender papel da família na sexualidade dos filhos com PEA</p>	<p>Objetivos a trabalhar com a família</p> <p>O que a família deve entender</p> <p>Como é que a família pode afetar a sexualidade</p> <p>Como é que a família pode discutir a sexualidade</p>	<p>Métodos: ativo, expositivo e interrogativo</p> <p>Atividades pedagógicas:</p> <p>Contar algumas experiências com as famílias dos alunos</p>	<p>Videoprojector, computador</p> <p>Tela p/ projetar</p> <p>Folhas brancas, caneta</p> <p>Documento apoio</p>

Propuseram-se quatro sessões, com cerca de 1 hora cada, espaçadas entre si por 4 dias.

As sessões teriam como objetivo geral promover o conhecimento das AO de conteúdos de cariz teórico-prático, nomeadamente educação sexual, sexualidade nas PEA, como evitar comportamentos sexuais inadequados nos alunos com PEA e papel da família na sexualidade dos filhos com PEA.

Os métodos utilizados foram os ativos, expositivos e interrogativos; e os recursos mobilizados foram videoprojector, computador, tela para projetar, folhas brancas, canetas e um documento de apoio.

A formação concretizou-se no mês de outubro de 2013, após as devidas autorizações necessárias.

Foi escolhida uma das salas da UEEAPEA para a realização da formação, por esta possuir as condições ideais em termos de iluminação, conforto, temperatura e ter o equipamento audiovisual necessário. Ainda, não exigia deslocamentos para locais diferentes daqueles onde as AO desenvolvem o seu trabalho diariamente.

O público-alvo desta formação eram os docentes e AO da UEEAPEA. Por indisponibilidade horária os docentes não conseguiram assistir à formação.

7.1. Dados de avaliação da ação de formação sobre Sexualidade

De acordo com o modelo de questionário realizado, apresenta-se no Quadro 17, uma comparação das respostas fornecidas pelas três AO inquiridas, no respeitante à avaliação do conteúdo das sessões.

Quadro 18

Avaliação do conteúdo das sessões pelas AO

SESSÕES	AO1	AO2	AO3
Objetivo das sessões	Bom	Muito bom	Bom
Conteúdos definidos para as sessões	Muito bom	Muito bom	Bom
Estruturação das sessões	Bom	Muito bom	Bom
Carga horária	Bom	Muito bom	Bom

Utilidade dos temas abordados	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Conhecimentos adquiridos	Bom	Muito bom	Bom
Motivação e Participação	Bom	Muito bom	Muito bom
Material de apoio	Muito Bom	Muito bom	Muito bom
Meios Audiovisuais	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Resultado Global Alcançado	Muito bom	Muito bom	Bom

A avaliação das AO da ação de formação sobre Sexualidade nos Jovens com PEA foi bastante positiva. De facto, elas consideraram bastante relevantes os conteúdos definidos para as sessões e gostaram da forma como as mesmas foram estruturadas. Sentiram que os objetivos estabelecidos para cada sessão estavam perfeitamente de acordo com os conteúdos ministrados.

A carga horária foi suficiente para o desenvolvimento de todos os conteúdos e permitiu criar momentos de reflexão, sobre as práticas, o que foi bastante positivo e motivante.

As AO perceberem a utilidade dos temas abordados no seu futuro profissional, tendo-se conseguido despertar a sua curiosidade e interesse neste tema, bem como a compreensão do impacto do mesmo na saúde mental dos jovens com PEA.

Os temas foram transmitidos de forma clara e simples. Os conhecimentos adquiridos foram uma mais-valia para elas.

A cada sessão a motivação aumentava, sendo visível pela crescente participação das AO, contando experiências reais vivenciadas na unidade e colocando questões práticas.

Tanto o material de apoio disponibilizado como os meios audiovisuais utilizados adaptaram-se perfeitamente às necessidades das formandas.

Como era um grupo pequeno, conseguiu-se um momento importante de partilha, reflexão e discussão de experiências vividas na UEEAPEA de comportamentos sexuais inapropriados dos jovens com PEA.

7.2. Dados de avaliação da formadora da ação de formação sobre Sexualidade

De acordo com o modelo de questionário realizado, apresenta-se no Quadro 18, uma comparação das respostas fornecidas pelas três AO inquiridas, no respeitante à avaliação da intervenção da formadora.

Quadro 19

Avaliação da intervenção da formadora pelas AO

Formadora	AO 1	AO2	AO3
Domínio do tema	Muito bom	Muito bom	Bom
Métodos utilizados	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Linguagem utilizada	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Empenhamento	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Relação com os formandos	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Pontualidade e assiduidade	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Documentação disponibilizada	Muito bom	Muito bom	Muito bom
Aproveitamento do tempo	Muito bom	Muito bom	Muito bom

As AO indicaram que a formadora apresentou bom domínio do tema, pois a explicação dada era clara e todas as perguntas que surgiram eram respondidas pela mesma.

Os métodos utilizados - expositivo, interrogativo e ativo- foram bastante úteis para avaliação diagnóstica, para revisões, para controlo da sessão e para as AO consolidarem as aprendizagens. Favoreceu a reflexão, compreensão e a apreensão dos conteúdos dados.

A linguagem utilizada na explicação dos conteúdos pela formadora foi facilmente compreendida pelas AO.

A relação que a formadora manteve com as AO e os métodos utilizados permitiram a abertura a questões e participação, o que as deixou confortáveis para exporem todas as dúvidas que tinham relacionadas com as suas vivências na UEEAPEA.

O empenho da formadora foi visível pela constante pontualidade e assiduidade, documentação disponibilizada ao longo da formação e no final da mesma, e rigoroso e correto aproveitamento do tempo de cada sessão.

Por todos estes aspetos, as AO consideraram que o tempo que usaram para assistir a esta formação foi um bom investimento, e comentaram a importância da mesma formação ser passada também aos pais dos jovens, pois elas consideram que a educação sexual deve partir das famílias e ser posteriormente articulada, com a escola.

7.3.Dados de avaliação das sugestões e críticas

Quando foi pedido para as AO especificarem, de forma livre, quais os temas considerados mais importantes e a desenvolver com mais profundidade noutra sessão ou os aspetos mais conseguidos e a melhorar, apenas uma das docentes referiu que gostava de mais informação sobre gestão comportamentos mais complicados que vão aparecendo no dia-a-dia.

8. Reflexão e conclusões

Ao longo de todo este trabalho, escreveu-se sobre PEA, inclusão de crianças e jovens com PEA nas UEEAPEA, nas turmas regulares e sobre a importância do papel das AO no acompanhamento das aprendizagens dos jovens com PEA.

A inclusão escolar desta população pode proporcionar-lhes oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da sua competência social.

No enquadramento da escola inclusiva, todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo ou orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a serem educados em ambientes inclusivos.

“As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade” (Declaração de Salamanca, 1994).

Ao longo deste estudo/ estágio, procurou-se perceber quais as formações relevantes para a otimização do desempenho das AO nas UEEAPEA. Para tal, recorreu-se à recolha de dados através de observações realizadas durante o estágio na UEEAPEA e das entrevistas realizadas às AO e aos Docentes da UEEAPEA.

Analisaram-se os dados de acordo com os objetivos e o problema de partida do estudo, revisitando a fundamentação teórica sempre que necessário.

Na globalidade, é possível delimitar a conclusão geral segundo os seguintes eixos:

- 1) a Escola escolhida para o estudo é uma Escola Inclusiva, porque se adapta aos alunos com PEA e cria as condições necessárias para otimizar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, quer nas UEAPEA, quer nas turmas regulares;
- 2) reconhece ao aluno com NEE o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, o que proporciona aprendizagens equitativas e interações sociais adequadas;
- 3) promove a preocupação com o seu desenvolvimento global, dentro de um espírito de pertença e, de participação em todos os aspetos da vida escolar, nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas.

Uma das principais variáveis no processo de inclusão é a aceitação da criança/jovem com PEA pelos seus colegas. As atitudes dos professores e dos outros alunos têm um papel fundamental nessa inclusão. No entanto, uma atitude positiva para com as pessoas com PEA não é suficiente. Frequentemente, os aspetos desconcertantes das PEA interferem com uma atitude positiva por parte dos alunos sem NEE e até dos alunos intervenientes nos contextos. Para ultrapassar estes aspetos, os colegas e professores precisam entender o que são as PEA.

Para alguns alunos com PEA, aqueles cuja deficiência é menos profunda, a escola consegue razoavelmente concretizar a inclusão; no entanto, para aqueles cujas problemáticas são mais complexas, as dificuldades de comunicação, de aprendizagem, de comportamento e socialização são, por vezes, muito difíceis de resolver; por vezes, os pares acabam por cair em atitudes de segregação, não os incluindo nas suas brincadeiras e tarefas.

As vantagens no processo de inclusão para o desenvolvimento pessoal das pessoas – de todas as pessoas – são imensas. Na verdade, cremos que só numa sociedade caracterizada pela diversidade humana poderemos todos alcançar o máximo potencial humano.

De salientar que a UEEAPEA em estudo possui um corpo docente constituído por Docentes e AO com formação e prática específica em PEA, que lhes permitem cumprir as suas funções de modo bastante elevado.

As funções das AO são fundamentais para que os alunos com PEA se sintam apoiados, supervisionados e acompanhados durante toda a sua permanência na escola. Qualidades como capacidade organizativa e independência, gestão das emoções (calma, paciência, perseverança, etc.), gosto pela aprendizagem, firmeza nas atitudes, trabalho de equipa, tornam as funções das AO e o seu desempenho imprescindíveis na UEEAPEA.

Apesar de toda a formação que possuem, existem outras áreas a serem exploradas, para minimizar algumas dificuldades sentidas:

- gestão de comportamentos;
- educação sexual – sexualidade;
- problemas de adolescência;
- treino de atividades diárias ou outras, relacionadas com PEA.

Para colmatar a falta de formação das AO e Docentes da UEEAPEA em sexualidade, propôs-se uma formação em “SEXUALIDADE NAS PEA” com a duração de 4 horas.

Dessa formação, as AO puderam aprender alguns aspetos importantes a seguir enunciados.

- Todos têm direito a viver a sexualidade e receber esclarecimentos;
- Sexo e sexualidade são conceitos diferentes. Os jovens com PEA podem não realizar o sexo, mas nunca deixam de vivenciar a sexualidade;
- A educação sexual na deficiência pode ser uma tarefa difícil para os educadores, mas é algo necessário e possível;

- Para um bom trabalho de educação sexual é preciso seguir alguns passos: **1)** refletir sobre as finalidades da educação sexual; **2)** conhecer o aluno e sua família; **3)** estabelecer metas sobre o planejamento de ensino;
- Os objetivos da educação sexual para alunos com deficiência devem ser os mesmos dos programas para os demais alunos. O que precisa ser adaptado ou modificado, são os recursos pedagógicos para garantir que a informação seja acessível e compreensível;
- A família das pessoas com PEA, ao invés de superprotegerem os seus filhos, precisam reconhecer neles a sexualidade e ajudá-los a crescer e a viver esse aspecto da vida. Os familiares devem entender que o papel dos educadores não será ir contrariar os valores de cada família, mas oferecer informações e reflexões sobre a sexualidade;
- A sexualidade existe **SEMPRE** e será necessário orientar adequadamente as pessoas com deficiências, para evitar a reprodução de comportamentos inadequados;
- Sentimentos de angústia e sofrimento podem aumentar os níveis de vulnerabilidade das pessoas com PEA, sobretudo, se mantiverem situações de discriminação e preconceitos que são obstáculos para a plena inclusão social tão desejada.

Em termos de linhas futuras de atuação, seria interessante: 1) alargar estudos desta natureza a várias zonas do país; 2) fazer análises comparativas das diferentes necessidades de formação das AO e até mesmo dos pais dos jovens com PEA “á posteriori”; 3) seria, também, de toda a pertinência existirem equipas de formadores que pudessem ministrar essas

formações, ao longo do ano, com vista a melhorar o desempenho dos responsáveis de educação dos jovens com PEA, facilitando a sua progressiva inclusão na comunidade.

Considerando o carácter de baixa incidência e alta complexidade que caracteriza esta problemática, a partilha de procedimentos, estratégias de formação e supervisão, e dos resultados obtidos por um dispositivo de formação a nível nacional, permitiria aferir modos de atuação e partilhar elementos de análise que teriam mais probabilidade de favorecer uma intervenção mais contingente com as necessidades de alunos, docentes e outros profissionais que intervêm junto da população com PEA, com especial relevo para as Assistentes Operacionais.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, SA.

Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: torná-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Almeida, T. & Lourenço, M. L. (2007). Envelhecimento, amor e sexualidade: utopia ou realidade? *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 10 (1), 101-113, jan./abr 2007.

Retirado de

[http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&nextAction=lnk
&base=LILACS&exprSearch=456362&indexSearch=ID&lang=p](http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&nextAction=lnk&base=LILACS&exprSearch=456362&indexSearch=ID&lang=p)

Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *E-Research, Methods, Strategies and Issues*. USA: Person Education.

American Psychiatric Association- APA. (2002). *DSM-IV-TR. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores (trad. port.).

Aparas, T. (2008). *Sono-vigília em crianças com e sem perturbações do espectro do autismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Araújo, J. (2008). *As Perturbações do Espectro do Autismo na Região Autónoma da Madeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Associação de Amigos do Autismo (AMA) (2009). *O que é o Autismo*. Retirado de http://www.amaautismopt/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=124

Assumpção, J., Francisco, B. & Sprovieri, M. H. S. (1993). *Sexualidade e deficiência mental*. São Paulo: Moraes.

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dina livro

Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Camargo, S.P. & Bosa, C.A. (2009). Competências social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21 (1), 65-74. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. & Onofre, C. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro Autista na Escola do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação.

Centro Abcreal Portugal (2009). *O que é o Método ABA*, retirado de <http://www.abcrealportugal.org>

Charman, T. (2002). The prevalence of autism spectrum disorders. Recent evidence and future challenges. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 11 (6), 249-256. Retirado de <http://eprints.ioe.ac.uk/id/eprint/4369>

Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.

DGIDC (2008). *Unidades de Ensino estruturado para Alunos com Perturbações de Espectro do Autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

DSM-IV-R (2002) – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – 4 ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, S.F.S.N. (2010). *A adequabilidade do modelo teacch para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo*. Porto : Escola Superior de Paula Frassinetti.

Fournier, M. & Troger, V. (coord.) (2005). *Les Mutations de L'École. Le Regard des Sociologues*, Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Geraldes, S.A. (2005). *Necessidades dos pais de crianças com Perturbações do Espectro do autismo: estudo desenvolvido em três instituições especializadas da cidade do Porto*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Gillberg, C. (2005) *Transtornos do espectro do autismo*. Retirado de <http://www.caleidoscopio-olhares.org>

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para os alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

ICDL - Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (2000). *Clinical Practice Guidelines*. Bethesda, MD: ICDL Press.

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional – Ministério da Educação.

Jorge, L. M. (2003). *Instrumentos de avaliação de autistas – revisão de literatura*. Campinas, Brasil: PUC

Leonard, H., Dixon, G., Whitehouse, A. J., Bourke, J., Aiberti, K., Nassar, N., et al. (2010). Unpacking the Complex Nature of the Autism Epidemic. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*, 548 – 554. Retirado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946710000048>

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child, 2*(2), 217-230. Retirado de http://www.aspiresrelationships.com/articles_autistic_disturbances_of_affective_contact.htm

Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 28* (1),3-11. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Lippi, J. (2005). *Autismo e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento- Revisão histórica do conceito, diagnóstico e classificação*. Retirado de <http://www.psiqweb.med.br>

Maia, A.C.B. (2006). *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo: Editora Unesp

Maia,A. & Aranha,M. (2005). Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Interação em Psicologia*, 2005, 9 (1),103-116. Retirado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3290/2634>

Marques, T. (2002). Autismo: que intervenção? *Cidade solidária*, 8,99-104.

Marques, C. (2000).*Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Mello, A. (2005). *Autismo: Guia prático*. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde.

Mota, C., Carvalho A. & Onofre C. (2003). *Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida*. In Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. (Ed.), 7º Congresso Internacional Autisme.

Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L., & Solomon, M.(2003). Evidence-based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents in *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 523-540. Retrieved from

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, A. M. (2007). *Autismo infantil : tradução e validação da CARS (childhood autism rating scale) para uso no Brasil*. Rio Grande do Sul, Brasil: UFRGS.

Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pereira, M. (2006). *Guia de educação sexual e prevenção do abuso*. Coimbra: Pé de Página Editores.

Pereira, M. & Serra, H. (2005). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Santiago, D. (2005). *Dissertation abstracts international: The sciences and engineering*. Rio Piedras: University of Puerto Rico

Santos, I. & Sousa, P. (2009). *Como intervir na Perturbação Autista*. Retirado de www.Psicologia.com.pt

Schwier, K. M. & Hingsburger, D. (2007). *Sexuality- your sons and daughters with intellectual disabilities*. 3. ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co..

Soares, C. (2009). *O espectro do autismo*. Retirado de <http://purl.net/ese/f/handle/10000/281>

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strock, M. (2007). Autism Spectrum Disorders – Pervasive developmental disorders. *National Institute of Mental health: Department of Health and Human Services*. Retirado de <http://www.nimh.nih.gov>

Tamanaha, A.C, Perissinoto, J., & Chiari, B.M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol*, 13(3), 296-299. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000300015

Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Wing, L. & Potter, D. (2002). The Epidemiology of Autistic Spectrum Disorders: is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 8, 151-161.

World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva: WHO.

World Health Organization. (2006). *The world health report 2006: working together for health*. Geneva : WHO

Legislação

Decreto-Lei N°3/2008 de 7 de Janeiro

Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto

Lei n° 21/2008, de 12 de maio

DL n° 223/87 de 30 de maio

Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro

ANEXOS

Anexo I – tabela de observação

Espaço	Intervenientes	Funções/tarefas observadas
UEEAPEA Cantina	AO Alunos com PEA	<p>As AO... reuniram todos os alunos, considerados mais dependentes, em pequenos grupos, e acompanharam-nos até à porta da cantina. Deram-lhes a ordem para que passassem o cartão ou ajudaram-nos a fazê-lo, deixaram que alguns passassem à frente na fila.</p> <p>Ajudaram os outros a comportarem-se corretamente na fila e ensinaram-lhes a preparar o tabuleiro e a dirigirem-se para a mesa, sem os deixarem cair.</p> <p>Na mesa: ajudavam a usar corretamente os talheres; a uma aluna com tendência para comer com pressa, davam-lhe um toque no braço e uma ordem verbal para ela perceber que tinha de abrandar o ritmo; separavam ossos da carne ou espinhas do peixe, para evitar que se engasgassem ou que as comessem; cortavam-lhes a fruta e incentivavam-nos a comer.</p> <p>Supervisionavam os alunos autónomos.</p>
Intervalo	AO Alunos com PEA	<p>Acompanhavam os alunos mais dependentes ao recreio. Ficavam todos juntos, de pé, sem realizarem qualquer atividade, apenas numa atitude passiva.</p> <p>Incentivavam os alunos mais autónomos a interagirem com alguns colegas de turma.</p> <p>Supervisionavam esses alunos para que não ocorressem situações de perigo.</p>
UEEAPEA	AO Alunos com PEA	<p>Ajudavam os mais dependentes a perceberem, através do horário visual, que tarefas iriam fazer a seguir.</p> <p>Ajudavam no trabalho individual dos gabinetes, fazendo cumprir os planos de trabalho</p> <p>Corrigiam os trabalhos das caixinhas.</p> <p>Acompanhavam uma aluna com plano individual de transição à casa de banho para fazer a limpeza das sanitas, lavatórios e chão com esfregona.</p> <p>Acompanhavam-na, explicando a tarefa passo a passo de forma clara.</p>
Sala de atividades extracurriculares	Professora AO Alunos com PEA	<p>Acompanhavam os alunos às Atividades extracurriculares (dança criativa).</p> <p>Enquanto a professora dava a aula, as AO permaneciam sentadas num banco, numa atitude de supervisão.</p>

Anexo II – Guião de entrevista às AO da UEEAPEA

Temas	Objetivos	Questões
Caraterização das AO	Caracterizar as AO do ponto de vista pessoal e profissional	<p>Que idade tem?</p> <p>Quais as suas habilitações académicas?</p> <p>Quanto tempo de serviço tem?</p> <p>Há quantos anos trabalha em Educação Especial?</p> <p>Há quanto tempo trabalha com jovens com PEA?</p> <p>Há quanto tempo está a lecionar nesta escola?</p>
Formação	Identificar os conhecimentos que as AO possuem para o desempenho das suas funções na UEEAPEA	<p>Tem frequentado ações de formação que a auxiliem no desempenho das suas funções na UEEAPEA com estes jovens? Quais?</p> <p>Em sua opinião, deveria ter mais alguma formação específica para trabalhar com jovens com PEA?</p>
PEA	Identificar conhecimentos que as AO possuem sobre a problemática das PEA	<p>O que entende por PEA?</p> <p>Quais as características que as crianças e jovens com PEA podem apresentar?</p> <p>Quais as aprendizagens que os alunos com PEA realizam nas UEEAPEA?</p> <p>Quais as aprendizagens que os alunos com PEA realizam nas salas e turmas regulares?</p>
Inclusão	Conhecer a opinião das AO em relação à inclusão das PEA nas turmas regulares	<p>Quais os aspetos positivos que encontra no processo de inclusão dos jovens com PEA nas turmas regulares?</p> <p>Que dificuldades encontra no processo de inclusão dos jovens com PEA nas turmas regulares?</p> <p>Que estratégias utilizaria para promover a inclusão escolar de um aluno com PEA?</p>
Funções das AO	Conhecer as funções desempenhadas pelas AO	<p>Quais as suas funções específicas na Unidade com estes jovens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na entrada e saída da Unidade? • Nas "Unidades de Ensino Estruturado"? • Nas salas de aula regulares? • Nas refeições? • Nas atividades extracurriculares? • Nos intervalos?
Qualidade da intervenção	Analisar a motivação e as necessidades que as AO expressam relativamente ao desempenho da função	<p>Sente-se satisfeita com a qualidade das suas intervenções com os jovens com PEA?</p> <p>Que aspetos positivos/qualidades identifica na sua ação?</p> <p>Que dificuldades sente no desempenho das suas funções?</p> <p>Há algum aspeto que, se pudesse alterá-lo, melhoraria a qualidade da sua intervenção? Qual?</p>

Anexo III – Guião de entrevista às docentes da UEEAPEA

Temas	Objetivos	Questões
Caracterização dos docentes da UEEAPEA	Caraterizar os docentes da UEEAPEA do ponto de vista pessoal e profissional	<p>Que idade tem?</p> <p>Quais são as suas habilitações académicas?</p> <p>Possui formação especializada?</p> <p>Quanto tempo de serviço tem?</p> <p>Há quantos anos trabalha em Educação Especial?</p> <p>Há quanto tempo trabalha com jovens com PEA?</p> <p>Há quanto tempo está a lecionar nesta escola?</p>
Formação das AO	Identificar os conhecimentos que as AO possuem para o desempenho das suas funções na UEEAPEA.	<p>As AO que trabalham consigo possuem formação para trabalhar com jovens com PEA?</p> <p>Qual?</p> <p>Como tiveram acesso à mesma?</p> <p>Existe alguma formação em particular que considera que as ajudaria a melhorar o seu desempenho com esta população?</p>
Funções das AO	Conhecer as funções desempenhadas pelas AO	<p>Quais as funções específicas das AO na Unidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na entrada e saída da Unidade? • Nas UEEAPEA? • Nas salas de aula regulares? • Nas refeições? • Nas atividades extracurriculares? • Nos intervalos?
Estratégias para intervir com jovens com PEA	Identificar ajudas que poderão apoiar o desenvolvimento profissional das AO	Indique algumas estratégias que gostaria que as AO implementassem para promover a autonomia/independência e desenvolvimento global dos jovens com PEA.
Qualidade do trabalho das AO	Identificar as expectativas dos professores face ao trabalho das AO na UEEAPEA	<p>O desempenho das AO que trabalham em parceria consigo na UEEAPEA corresponde às suas expectativas?</p> <p>Que aspetos positivos/ qualidades identifica?</p> <p>Que dificuldades identifica?</p> <p>Na sua perspetiva, existe algum aspeto que, se fosse intervencionado, melhoraria a qualidade do trabalho das AO que trabalham na UEEAPEA?</p>

Anexo IV – Protocolo das entrevistas ao docente A

DOCENTE A

Entrevistadora: E

Docente: D

E: Sou educadora de infância e estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial: Gostaria que me concedesse esta entrevista com o objetivo de conhecer um pouco sobre as funções, formação e trabalho desenvolvido pelas Assistentes Operacionais que trabalham diretamente consigo. Espero não demorar mais de 45 minutos. Importa-se que eu grave esta entrevista? Tem alguma objeção a fazer?

D: Pode gravar! Não há qualquer problema.

E: Vamos então, dar início à nossa entrevista. Que idade tem?

D: Tenho 54 anos.

E: Quais são as suas habilitações académicas?

D: Mestrado.

E: Possui formação especializada?

D: Sim, tenho formação especializada

E: Quanto tempo de serviço tem?

D: 33 anos de tempo de serviço.

E: Há quantos anos trabalha em Educação Especial?

D: Não me recordo, mas há muitos.

E: Há quanto tempo trabalha com jovens com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)?

D: Trabalho há 9 anos.

E: Há quanto tempo está a lecionar nesta escola?

D: Leciono nesta escola há 9 anos.

E: As Assistentes Operacionais que trabalham consigo possuem formação para trabalhar com perturbações do espectro do autismo?

D: Possuem. Elas foram, não sei muito bem, não me lembro há quantos anos mas... alguns 5-6, não sei, sei que a DREC organizou uma formação e as escolas selecionaram o número de Assistentes Operacionais para fazerem uma formação relacionada com o autismo e elas

tiveram, penso que uma semana, com uma formação intensa dada, penso que eram elementos da equipa do autismo que ao mesmo tempo eram elementos da Drec. Ao mesmo tempo... ao mesmo tempo, não! Também nós, professores da escola, temos tentado organizar algumas formações, em momentos de paragem das atividades letivas; sempre que sentimos que há coisas que não estão tão bem fazemos reuniões pontuais, às vezes para esclarecer alguns assuntos e pronto, temos feito algumas mais organizadas, outras menos. Mas elas têm formação.

E: Ok, sim...reparei que elas sabem lidar com as crianças e estão à vontade.

D: Sim, Sim.

E: O meu objetivo será vir dar-lhes alguma formação. Gostava de saber se existe alguma formação ou algum tema específico que as ajudasse a melhorar o seu desempenho ou simplesmente a lidar melhor com este tipo de jovens.

D: Eu acho que ao nível da gestão do comportamento, quando os alunos entram em conflito uns com os outros ou quando não são capazes de gerir o seu comportamento; nós sabemos que é ao nível do comportamento, pelos problemas do ambiente, ou pela hipersensibilidade deles que ficam agitados e, é aí que elas muitas vezes falham, não sabem ou têm dificuldade em atuar porque o número de alunos também é elevado e elas têm, muitas vezes, dificuldades em se organizar e em dividir os alunos rapidamente entre elas e serem mais proactivas.

E: Sim, sim.

D: Às vezes, nós estamos mesmo a prever que aquela situação de estarem determinados alunos juntos vai gerar conflito

E: Exato.

D: E elas não conseguem ser proactivas e perceber que se determinado aluno estiver junto com outro pode começar a gerar conflito; elas podiam perceber logo isso e dividir para reinar, portanto, se estão duas podiam perceber: “ olha tu vais lá para fora com este e com este e eu fico aqui com este e com este”... ou perceber que quando está muito barulho é preferível ir para fora ou se estiver muito barulho lá fora é preferível ficar cá dentro, ou seja, acabam por não respeitar as características deles. Não deveriam deixar eclodir os conflitos, porque a seguir vem a agressividade física e torna-se difícil o controlo.

E: Ok, ok. Não deveria acontecer.

D: É o aspeto onde elas falham, mas tem mais...são as questões sexuais, a educação sexual, mas isso até nós temos dificuldade, não são só elas. Andamos à procura de formação nessa área, é uma lacuna, eu pelo menos sinto essa falta.

E: Ok, vou empenhar-me em organizar uma formação desse conteúdo. Relativamente às funções, por exemplo na entrada e na saída da unidade ou seja quando os miúdos chegam ou quando os miúdos saem, como é que se processa? A função delas é irem até à porta, ou são eles a entrarem e saírem autonomamente?

D: A entrada depende dos casos; nos casos em que há dependência e são os casos mais graves, já sabemos a hora, elas já sabem a hora de chegada da carrinha que os trás da Move Aveiro ou os pais e as AO normalmente dirigem-se ao portão e esperam que eles cheguem e depois trazem-nos para baixo; os outros alunos que são independentes acabam por vir juntos, gostam até de vir todos juntos, trazem-nos para a sala e esperam que a campainha toque e que nós cheguemos para normalmente fazermos uma pequena reunião com eles; elas assistem e ficam ali. Depois se entretanto chegam outros mais tarde, normalmente a portaria liga e, se há algum que seja dependente, a auxiliar acaba por ir busca-lo. Este processo, é trabalhado ao longo do ano, no sentido progressivo de uma maior autonomia para os mais dependentes ou seja, após o telefonema, a AO vai até meio do caminho e chega a um ponto que os dependentes já vem sozinhos.

E: O objetivo é irem ganhando autonomia.

D: O objetivo é dar autonomia ao aluno e isso vai acontecendo progressivamente.

D: No regresso a casa, ligam da portaria a dizer que o pai, avó ou a carrinha chegou. Normalmente eles já acabaram de lanchar e estão no lazer com a mochila e casacos prontos e, quando toca, elas levam-nos para o portão. As Ao estão sempre vigilantes e prontas a ajudar, mas tentam não interferir demasiado.

E: Muito bem!

D:Tentamos sempre que elas trabalhem a autonomia do aluno. Aqueles que são capazes, vão sozinhos; aqueles que ainda não são, mandam-nos ir à frente e pronto, vão indo! E eles vão indo e elas estão a supervisionar.

E:Nas unidades as AO devem ter várias funções; de uma forma geral, qual é, a função que elas têm na sala da unidade de ensino estruturado?

D:Começando pelo fim do dia, as AO preparam o início do dia seguinte; para além da limpeza elas preparam os horários dos alunos que ainda têm horário de parede em função das

atividades que eles vão; preparam os gabinetes dos alunos que ainda precisam do ensino estruturado com o plano de trabalho! No dia seguinte vão busca-los e a seguir assistem conosco à reunião, quando está um professor e muitas vezes está um professor sempre de manhã para fazer a reunião, em que tentamos trabalhar a saudação, os cumprimentos que é para eles se habituarem, saber qual o dia da semana, qual o estado do tempo, aquelas coisas simples mas que eles muitas vezes não sabem como é que está o tempo e eles muitas vezes dizem que está sol quando não está. Tentamos trabalhar essas noções de tempo, de dias da semana, o cumprimentar os outros, essas coisas que eles, muitas vezes, não sabem e são essenciais. E elas assistem conosco a isso. Depois eles são distribuídos, ou já foram para a turma. Os que ficam na unidade começam a trabalhar nos gabinetes e muitas vezes elas também estão e vão supervisionando também o trabalho porque os professores só não chegam, às vezes fica só um professor para muitos alunos, portanto elas também vão, mesmo no trabalho autónomo, elas vão estando e supervisionando. Quando não é necessário e os alunos já acabaram o trabalho, muitas vezes o trabalho delas também é pegar nos trabalhos de expressão, trabalhos mais manuais, o crochet, os teares ou tapete- este ano eles fizeram muito trabalhos de tapete, de tecelagem- e então elas orientam muito esse trabalho e muitas vezes vão para outra sala onde se fazem trabalhos mais práticos. Elas fazem muito esse trabalho, orientam muito esse trabalho. Depois os miúdos que já têm PIT (plano individual de transição), limpam os vidros, limpam a casa de banho, portanto também são elas que orientam. Depois orientam as refeições... levam-nos a almoçar e também há todo um trabalho de autonomia que elas fazem muito bem: esperar na fila, saber esperar na fila, saber passar o cartão, saber organizar o tabuleiro e depois ao nível da refeição, saber pegar nos talheres, todo esse trabalho feito em termos de autonomia dos alunos.

E: Exatamente.

D: Lavar as mãos antes de ir para a mesa, depois da refeição ir lavar as mãos, esses procedimentos todos, portanto tudo isso é orientado pelas AO. Nós vamos perguntando até porque temos esse objetivo nos nossos programas e vamos avaliando.

E: Hum, hum.

D: Algumas alunas são autónomas, mesmo assim é preciso supervisionar sempre; durante o período menstrual é preciso ter mais cuidado, as idas á piscina também são as AO que orientam e é uma altura boa para treinar o banho, a autonomia no banho e portanto são também as AO que orientam isso e sabem os passos todos que têm de dar, embora eu saiba

que elas não têm muitas condições porque são muitos alunos e pouco tempo e estão pressionadas pela carrinha que as tem que trazer.

O acompanhamento às aulas de educação física também é feito pelas AO; aí o treino do vestir e despir também é feito por elas portanto elas tem muitas atividades que fazem e que, ao nível dos alunos mais dependentes, que é o trabalhar...basicamente o que queremos para eles, é a sua autonomia, que é feito por elas, portanto as AO têm um papel muito, muito importante aqui na unidade porque se nós, professores, gastarmos muitas horas nesse trabalho, ficamos sem horas para outros tipos de apoio. Não é desvalorizar porque nesses alunos esse trabalho é muito importante e é o objetivo principal e nós temos algumas horas para isso mas como são tantos alunos nós não podemos gastar as horas todas nesse trabalho portanto elas são fundamentais.

E: E nas salas regulares?

D: Nas aulas regulares elas também acompanham especialmente na educação física, educação visual e tecnológica, sabemos o que é que os alunos vão fazer, os conteúdos que estão a trabalhar e depois vemos com elas e com o professor o que é que, de alternativa, eles podem fazer, mas muitas vezes são elas que dão sugestões de tarefas. E têm sempre ideias muito interessantes; é muito, muito importante o papel delas na unidade.

E: Ótimo.

D:E depois no recreio, também... vão lá fora, com eles. Nós muitas vezes pedimos para nos intervalos pequenos não ficarem no mesmo sítio e eles já andam por aí a brincar. Nos intervalos grandes, nós dizemos sempre: “deem uma voltinha” para não ficarem sempre ali o grupo dos meninos com NEE, ali os autistas todos juntos e elas circulam com eles. Quando está bom tempo é mais fácil, quando está a chover às vezes acabam por ficar na sala da unidade a ouvir música, passam um filme e portanto elas tem sempre coisas alternativas.

E: Claro.

D: Mas elas fazem um trabalho muito importante.

E: Há alguma estratégia ou estratégias que gostaria que as AO implementassem? Eu já percebi que elas não implementam, elas seguem diretrizes, podem dar ideias mas no fundo seguem diretrizes daí a pergunta; haverá outras estratégias para promoverem, a autonomia e a independência? Já me falou aqui de algumas coisas que vocês sugerem por exemplo nas entradas e nas saídas, no treino, mas há alguma coisa assim específica que as AO pudessem promover que ainda não foi promovido?

D: O problema é mesmo o número de alunos e há determinadas situações que elas acabam por ter que fazer por eles; como são muitos alunos e com o pouco tempo que têm na piscina, por exemplo, eu acho que elas podiam fazer melhor, e são elas próprias acabam por ter que ajudar, porque o tempo é pouco para tantos alunos.

E: Claro!

D: Portanto eu acho que não é, não é que elas não tenham consciência disso, elas tem mas são muitos alunos para o tempo. Penso que é mais o tempo que as limita nesse aspeto. Não é que elas não saibam que devem fazer de outra maneira porque nós já temos discutido isso, elas sabem só que o tempo é que não dá para tantos alunos.

E: Nem sempre permite, lá está.

D: Porque o vestir, mesmo o despir quando é aqui, por exemplo o despir o casaco sozinho, elas sabem, mas é o tempo para elas fazerem, na casa de banho também, elas vão supervisionar mas eu sei que elas deixam as alunas fazerem e portanto não é aí. É nas situações em que estão muitos alunos... penso que deveria haver mais tempo e elas promoverem mais autonomia, mas são muitos alunos para uma pessoa só, às vezes, portanto, acho que aí é o constrangimento do tempo.

E: Exatamente às vezes são outros constrangimentos que acabam por condicionar.

D: Acabam por fazer, até nós às vezes, se estão a dizer que ele tem que ir embora, se chegou a carrinha mais cedo e ele ainda está com dificuldade em ir apanhar a mochila, nós acabamos por ir buscar a mochila.

E: Claro é normal, pois, nem sempre é possível.

D: Com elas há muitas situações que no dia-a-dia acontecem quase sempre! Vão á piscina, estão 4 rapazes, dois não se conseguem vestir, quer dizer elas vão acabar por ter que os limpar; no banho elas acabam por ter que os limpar porque, se não o fizerem mas se lhe derem muito tempo e ela estivesse junta com ele, ele acabava por fazer; tendo apenas 15 minutos para se secar, para se vestir, muita coisa não é feita por ele.

E: Às vezes elas podiam até conseguir que eles fizessem sozinhos, mas em casa podia não haver essa tal disponibilidade dos pais

D: Oh, oh, eu nem vou falar da família.

E: Pois, exatamente.

D: A terapeuta ocupacional fotografou todos os passos do vestir e do despir e deu á família e a família não faz dizendo que ele demora muito tempo, e nunca tentou fazer. Já tentamos um

ano que um miúdo tinha que se vestir e despir, depois de dar uma corrida, mas este ano nem conseguimos ter horário e tempo de uma funcionária poder fazer isso.

E: Relativamente a estratégias para a inclusão, as AO são ensinadas para ter algumas estratégias?

D: Quanto à inclusão na turma dos alunos com PEA ligeira ou média não há assim problemas, não se notam grandes discrepâncias. Agora os casos graves, e nós temos já um grupo considerável de casos graves, a turma aceita-os sem problema, mas se dissermos que eles estão incluídos, eles não estão, não há inclusão, porque os miúdos estão lá, aceitam-nos, não os tratam mal, ninguém os trata mal, respeitam-nos, é verdade mas ninguém os chama para brincar, ninguém os chama para ir participar num jogo qualquer lá fora. Porque... os interesses deles não têm nada a ver com o miúdo com PEA.

A escola tenta o conceito de inclusão, é a escola que se adapta a estes meninos e que cria as condições para os aceitar, mas quanto à integração era o aluno que tinha que se adaptar às condições que a escola tinha, essa é a grande diferença.

E: Esse é o problema...

D: A escola tem as condições: o aluno chega e tem que se integrar e se adaptar aquelas condições, no conceito de inclusão! É a escola que cria as condições para ter aquele aluno. Portanto nesse conceito eu acho que a escola é inclusiva, e tenta criar todas as condições para que o aluno esteja bem.

E: Exato.

D: Agora se eu falar em termos de colegas, aí eu acho que não, porque os miúdos têm outros interesses, como é normal; Muitas vezes ficamos muito contentes nas visitas de estudo quando os miúdos tentam pegar nos colegas e levá-los com eles. Se nós tivermos alguma intervenção eu acho que aí os miúdos aceitam melhor se formos nós, professores do que se forem os funcionários, parece-me!

E: Pois.

D: Tenho mais essa noção. Se nós dissermos “olha e tal, levas o teu colega á casa de banho?”, vejo mais estas situações nas visitas de estudo porque estes casos vão pouco à turma não é? Mas nas visitas de estudo, aí são muito giros porque aí nós dizemos “olha leva o João à casa de banho, ou levas a Joana?” Nas miúdas é mais fácil porque quando somos nós a levar é mais fácil agora nos rapazes não temos, se não for nenhum professor, é mais complicado e os miúdos são impecáveis e chamam-nos e são capazes de lanchar ... pomo-los a lanchar e

eles lancham, levam o seu lanchezinho... porque é uma situação pontual e controlada, agora no dia-a-dia, não é assim.

E: Pois...

D: Porque eles têm os grupos deles, os interesses deles, as músicas deles que não têm nada a ver com os miúdos com PEA.

E: Pois, temos que ser realistas.

D: Agora acho que a escola criou as condições para a inclusão destes alunos.

E: Exato.

D: Os colegas, eu acho que... e não as AO, é o professor da turma que tenta incluir mas no recreio vemos assim os miúdos todos... não!

E: Pois, não é possível sequer.

D: Não, porque os interesses são outros.

E: Ainda falta estratégias para o desenvolvimento global destes jovens, a nível motor fazem a tecelagem, etc. e provavelmente vão às aulas de educação física e...

D: Sim, sim, sim...é a natação, é o boccia...é... quer dizer nós tentamos mas em termos globais, em termos motores, em termos intelectuais há muitas limitações mas nós tentamos e depois temos esta, tínhamos, agora não sei com as novas alterações não sei, tínhamos terapia da fala, tínhamos terapia ocupacional, trabalhamos mesmo depois em termos da linguagem, mesmo com os filmes que às vezes passamos aqui tentamos comentar com eles porque isto também temos aqui vários níveis.

E: Exatamente.

D: Nos temos vários níveis de alunos: os que vão a muitas disciplinas à turma e esses a gente sabe que estão incluídos e os colegas os tratam muito bem e como iguais e não temos problemas aí, agora tentamos trabalhar muito os aspetos motores e especialmente ver o que podem vir a fazer em termos de transição para a vida adulta.

E: Pois...

D: Também temos a cozinha onde muitas vezes vamos trabalhar e aí trabalhamos conceitos como as quantidades, o volume, o peso, o que é um quilo, essas coisas práticas. Há dois anos organizou-se um livro de receitas só com imagens e tudo com canecas, colheres, e qualquer miúdo mesmo que seja grave, olhando para as imagens consegue fazer a receita; nós tentamos também que eles na cozinha façam a limpeza do chão, limpem a loiça e a arrumarem, esse

tipo de coisas que lhes sirvam para o dia-a-dia. O que nos interessa dada a idade deles é o seu desenvolvimento global, é a autonomia e independência pessoal.

E: hum, hum.

D: Eles já chegam aqui, no 2º e 3º ciclo e portanto é aqui que nos interessa trabalhar o seu desenvolvimento e a sua independência e autonomia.

E: Exatamente.

D:O desenvolvimento global é no sentido da autonomia e independência portanto tudo o que for despir, vestir, saber na cozinha preparar uma sandes, aquecer o leite no micro-ondas, lavar a loiça, arrumar, são estas coisas do dia-a-dia que são importantes para um dia serem minimamente independentes.

E: Pois.

D: São esses os nossos objetivos.

E: Pois claro e é importante. Ora bem agora, qual é o papel ou a importância das Assistentes Operacionais no tal processo de inclusão de jovens com PEA nas turmas regulares?

D:Quando nós não podemos ir acompanha-los são elas que vão tentar gerir comportamentos e acompanhar a realização das tarefas. Também normalmente só vão nas áreas de expressão.

E: Claro.

D: Ou música ou educação física ou Educação Visual e Tecnológica e fazem-no muito bem até porque elas são muito boas. Em termos de desenho e de manuais elas são muito boas nisso.

E: Ótimo, sim senhor. O desempenho que elas têm na unidade corresponde às suas expectativas?

D: Corresponde, a única coisa que eu gostaria que não acontecesse às vezes, os conflitos não acontecessem, fossem mais proactivas.

E: Exato.

D: Como são três pessoas eu acho que ninguém quer assumir o comando, a liderança, é é um pouco falta de liderança na minha opinião. E portanto, isso faz com que ninguém, ninguém assuma. E, portanto, essa falta de liderança leva a que às vezes as coisas acabem por correr mal.

E: Correr mal, pois...

D: Porque elas são muito boas, sabem o que deve ser feito, mas eu já uma vez tinha proposto que houvesse alguém, uma delas assumisse o comando, mas na direção acharam que não, que não devia haver mas, na minha opinião, é essa falta de liderança.

E: Exato.

D: E isso acaba por depois... ninguém mandar e ficam as três um bocadinho sem saber o que fazer e, portanto às vezes as coisas correm mal por isso. Na minha opinião é isso... e o que me aborrece às vezes é eu chegar do intervalo e estar ali um amontoado de miúdos. É esse, essa entrada depois do intervalo, eu às vezes digo, sentem-nos na mesa e nem os deixem andar porque anda tudo a correr, tudo numa confusão e é motivo para ficar tudo agitado

E: Ah, sim.

D: E depois, primeiro que os acalme é muito difícil e é a coisa que mais me perturba e mais me desagrada.

E: Que qualidades favorecem o desempenho que as AO podem ter com os miúdos?

D: A calma, falar devagar, serem meigas e firmes.

E: E a nível de dificuldades, quais são os aspetos menos positivos que poderão condicionar, de alguma forma o desempenho delas?

D: Ou dificuldades inerentes a elas, ou externas a elas mas que vão dificultar, ou poderão dificultar. O número de alunos já tinha falado. Inerentes a elas a distração, não sei se com a conversa, mas distraírem-se... há coisas que com estes meninos tem de ser feitas logo, se a gente se distrai, nem que seja dois minutos, aquilo vai descambar. E, às vezes, isso acontece, as pessoas ficam a conversar e, portanto, essa falta de atenção, que não é premeditada, não é intencional, é um fator negativo...e muitas vezes a maneira como se fala, e essa falta de proatividade é que complica tudo!

E: Para terminar, na sua perspetiva existe algum aspeto que se fosse intervencionado, por alguém externo, melhoraria de alguma forma o trabalho que elas desempenham?

D: Talvez a organização do espaço, a proatividade.

E: Muito Obrigada 😊. Continuação de bom trabalho!

Anexo V - Protocolo das entrevistas ao docente B

Entrevistadora: E

Docente: D

E: Sou educadora de infância e estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial: Gostaria que me concedesse esta entrevista com o objetivo de conhecer um pouco sobre as funções, formação e trabalho desenvolvido pelas assistentes operacionais que trabalham diretamente consigo. Espero não demorar mais de 45 minutos. Importa-se que eu grave esta entrevista? Tem alguma objeção a fazer?

D: Pode gravar! Não há problema.

E: Vamos então, dar início à nossa entrevista. Que idade tem?

D: Tenho 50 anos.

E: Quais são as suas habilitações académicas?

D: Mestrado

E: Possui formação especializada?

D: Sim, possuo formação especializada.

E: Quanto tempo de serviço tem?

D: Tenho 26 anos de tempo de serviço.

E: Há quantos anos trabalha em Educação Especial?

D: Trabalho há 23 anos em Educação Especial.

E: Há quanto tempo trabalha com jovens com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)?

D: Trabalho há 10 anos com as PEA.

E: Há quanto tempo está a lecionar nesta escola?

D: há 10 anos que sou docente nesta escola

E: As Assistentes Operacionais que trabalham consigo possuem formação para trabalharem com jovens com Perturbações do Espetro do Autismo?

D: Sim, elas têm formação.

E: Qual? Como tiveram acesso à mesma?

A formação foi dada pela Direção Regional de Educação do Centro; dada pela equipa da consulta de autismo e pelos docentes que trabalham na Unidade de Ensino Estruturado. Todas as formações foram no âmbito das PEA. Foram formações curtas e que, muitas vezes, não

correspondem totalmente às necessidades porque, as pessoas esquecem a informação, deparam-se com problemas diferentes no dia-a-dia, que a formação deveria ser contínua...

E: Hum, hum exatamente.

D: Muitas vezes nós, professores, dizemos: "vamos fazer várias vezes as mesmas formações porque nunca é demais", porque há pormenores que, às vezes, nos passam ou que se podem acrescentar, ou que tem a ver com a nossa realidade atual; será sempre uma mais-valia.

E: Exatamente. Existe alguma formação ou tema em particular que acha que ajudaria as Assistentes Operacionais a melhorar a sua performance, no seu trabalho?

D: Sim temos tido o cuidado de, no início de cada ano ou no final, depende da organização, de fazer uma formação para as Assistentes Operacionais, com casos concretos que elas lidam todos os dias e lhes interessam. Mas há áreas que mesmo nós ainda não temos, não dominamos, como acho que deveríamos e andamos sempre à procura de formação nessa área, tem a ver, por exemplo com os problemas da adolescência e sexualidade. Principalmente nós aqui no 2º e 3º ciclo apanhamos aquela mudança de idade dos alunos e essa mudança é, às vezes, dramática em termos de comportamento.

D: As AO têm muita dificuldade na gestão dos comportamentos, mesmo com o nosso apoio de retaguarda, a nossa intervenção, há sempre situações que surgem e que não se está à espera; há também a questão da personalidade das próprias Assistentes Operacionais, umas são mais assertivas, outras são mais benevolentes e os miúdos aproveitam-se dessa benevolência e é quando surgem o maior número de incidentes, porque quando se é mais assertivo e se fazem as coisas todas mais estruturadas, a coisa funciona melhor, mas não é uma formação esporádica que vai resolver. Tem de ser uma formação contínua e resolver problema a problema; o essencial para as Assistentes Operacionais, e até para nós, é a formação dentro da nossa realidade, debatendo os problemas que nos surgem no nosso dia-a-dia. Temos uma reunião semanal e tentamos resolver essas questões mas, muitas vezes no dia-a-dia as respostas não surgem tão prontamente. Há outra área que nós chamamos a área de treino das atividades de vida diária que implica a higiene, implica a alimentação, o vestir e o despir, já utilizamos tabelas para elas se orientarem e orientarem os miúdos, porque os miúdos orientam-se com as tabelas e, ao mesmo tempo, também serve de orientação para o trabalho da Assistente Operacional.

E: Exato.

D: Para ir à piscina geralmente são elas que vão, e é no contexto que geralmente se faz esse treino do vestir e o despir, muito frequente, porque há pormenores...que escapam e que às vezes são fundamentais.

E: Ok, muito bem. Relativamente às funções delas, as específicas, selecionamos alguns dos momentos em que elas têm que atuar e separei-os por temas. Um deles era a entrada e saída da Escola; elas vão apanhar as crianças, jovens à porta ou poderiam vir os pais a entrar?

D: Bom, depende de cada miúdo. Nós não temos um sistema comum a todos os miúdos porque achamos que uns miúdos são mais autónomos e o que nós queremos exatamente é treinar a autonomia e maximiza-la. Portanto o que é que fazemos? Reunimos sempre com elas com o intuito de ver quais os grupos que necessitam supervisão mais próxima, ver quem é que precisa de uma supervisão alargada e de quem é que não precisa de supervisão. Elas têm de fazer essa gestão e elas já sabem. Pronto, no início de cada ano letivo, é mais complicado esta gestão, demora um bocadinho de tempo a implementar esta organização como deve ser, mas depois, no decorrer do ano, isto entra na rotina, entrando na rotina é mais fácil para todos. Elas vão buscar os mais dependentes, os que não conseguem chegar até à sala, não são muitos, e ao mesmo tempo vão treinando os outros no sentido de terem mais autonomia até chegar ao ponto de a própria senhora que está na portaria comunicar: “entrou o aluno tal, vejam o tempo que ele vai demorar a chegar à unidade”... até tirarmos completamente o apoio! Isso são elas que fazem com as nossas indicações, claro.

E: Hum, hum, ok. E quais são as funções específicas nas unidades de ensino estruturado? Devem ser muitas, correto?

D: Sim, são muitíssimas. Nas atividades extra letivas como por exemplo a natação, os nossos horários são muito preenchidos pelos tempos na turma, nós queremos que os miúdos vão à turma, mas os casos mais graves não podem ir à turma das disciplinas de alguns professores, ou seja nós” gastamos” algumas horas do nosso horário, em contexto de turma mais o contexto da unidade. Acabamos por ter pouca disponibilidade para as atividades extralectivas e são elas que fazem esse acompanhamento, como no Boccia, no desporto escolar, na natação, onde há áreas que são importantes trabalhar e que são depois trabalhadas aqui em reunião com elas, que é o treino do vestir e do despir, na piscina e a gestão de comportamento no boccia. Porque o boccia implica saídas para os campeonatos distritais e aí nós vamos, nessas deslocações, que não têm a ver com a rotina; A rotina do treino do dia-a-dia do boccia, não vamos, são elas.

E: Na Unidade como se processa essas atividades extracurriculares?

D: Elas são responsáveis por ir buscar os miúdos, por levar os miúdos, são responsáveis pela organização da sala; nós temos os horários dos miúdos com as atividades todas, portanto está tudo estruturado e no caso dos miúdos com um défice cognitivo maior, que ainda precisam daquele horário visual, elas orientam-se pelo horário que nós fornecemos e estruturam a atividade de acordo com o perfil de cada aluno, ou seja, se o aluno tiver um comprometimento maior, a atividade é feita só até ao intervalo, portanto o início da manhã até ao intervalo; os outros têm do início da manhã até á hora do almoço e outros já têm para o dia todo, até passarem para o horário de papel. Mas isso são elas que fazem, baseando-se no modelo que nós fizemos.

E: Ok, seguem os horários, encaminham-nos e tratam da organização dos materiais.

D: Exatamente! E depois ajudam-nos na gestão da sala porque é consultando o horário é fácil de perceber se eles vão para trabalho individual e elas fazem essa supervisão alargada da orientação das atividades connosco! Para além disso são responsáveis pela implementação/supervisão das atividades dos planos individuais de transição, das tarefas relacionadas com a limpeza, costura, encadernação e oficinas. Depois ainda tem a parte da cantina...nós também vamos, não de forma sistemática, mas revezamo-nos para ir uma de cada vez para observarmos o que não está bem, o que está a funcionar...

E: Para darem algumas diretrizes...

D: Exatamente! Também temos a área de terapia ocupacional que intervém muito nessa fase porque são jovens e portanto o objetivo dessa terapia é na área de autonomia na cantina e na preparação de pequenas refeições que lhes permitam autonomia e isso, ela também faz o acompanhamento às Assistentes Operacionais. Em todas estas atividades, as AO são fundamentais.

E: Exatamente! Como é que eles são treinados?

D: Voltamos outra vez ao perfil dos alunos, não é igual para todos, às vezes, é complicado e depois no 2º e 3º ciclo, enquanto no 1º ciclo todos têm aquele horário e vão todos à mesma hora, é mais fácil a organização, aqui não! Aqui vão uns ao meio dias, vão outros ao meio-dia e meia, vão outros à uma e meia e, portanto, a gestão dos pequenos é mais complicada. Temos miúdos que vão sozinhos, ou seja, chegam aqui e já sabem que levam o cartão e são autónomos; temos outros que precisam da supervisão alargada que são as AO que dizem: “leva o teu cartão e vai almoçar”, e depois vão lá fazer uma supervisão, mas não próxima.

E: Nas salas de aulas, elas só os encaminham às salas de aula regulares ou, por vezes, também ficam lá?

D: Sim, existem disciplinas onde elas também fazem esse acompanhamento. Por exemplo, na educação física elas vão com eles às aulas; alguns são só para o treino do vestir e do despir, orientar a tarefa, portanto as AO colocam-nos com a turma e depois vêm embora e depois voltam a ir dez minutos antes do final da aula; outras Ao vão mesmo para estar, para fazer também, para ajudar a professora na gestão dos comportamentos e, portanto, há uma interação muito próxima entre a professora da disciplina e elas. É o caso da educação física mas poderia ser o exemplo de EVT, que é a mesma coisa. Portanto há uma interação muito próxima entre a professora da disciplina, a professora da unidade e a assistente operacional que os acompanha, porque tem de estar, a comunicação tem de ser muito próxima para toda a gente perceber o que é que o miúdo está a fazer, quando e como vai fazer, de que maneira vai fazer!

E: OK! E nos intervalos, deve haver alguns que são autónomos e vão ter com os pares...

D: Nos intervalos temos alguns que brincam com os pares. Temos outros que aproveitam o intervalo para descomprimir, para as suas estereotípias, ou para fazerem o que gostam. Imagina, o caso do miúdo que adora ver camiões e, portanto, em todos os intervalos ele gosta de andar aqui em toda esta zona para ver o trânsito. Nós tentamos contrariar para ele não ficar ali tão isolado, mas eu reconheço que há momentos em que ele também precisa fazer aquilo que gosta. Há um intervalo em que ele pode fazer isso e não há problema. São rotinas e elas já sabem disso e, por isso, vão fazendo esses acompanhamentos. O grupo dos mais dependentes fica mesmo com elas. Elas promovem jogos, atividades para fazerem no intervalo e ficam com eles. No lazer também, quando acabam a refeição, há aquele espaço entre o terminar a refeição e o início das aulas, que nós chamamos de lazer, em que os miúdos podem ver televisão, ler, podem ir lá para fora e geralmente estão duas AO para se dividirem entre o interior e o exterior. Os miúdos já estão organizados para essas atividades. Dentro das escolhas dos próprios alunos, há uns que nem gostam de ficar aqui dentro, gostam de andar lá fora. Quando está a chover a coisa complica-se um pouco mais porque só há um telheiro e, portanto, temos que fazer outras atividades e isso implica com as rotinas e, às vezes, isso não é fácil.

E: Imagino eles a quererem ir lá para fora nem que esteja a chover e não poderem... deve ser difícil. Relativamente às estratégias, já percebi que, acabam por não implementar nada, elas no fundo seguem diretrizes e depende muito da personalidade de cada uma.

D: Elas seguem geralmente as nossas orientações mas há algumas que já conseguem sozinhas implementar algumas coisas baseadas em experiências anteriores; há outras que são mais hesitantes, têm mais insegurança e necessitam sempre da nossa aprovação ... é como em todas as profissões. Mas temos aqui algumas que já conseguem fazer as coisas sem grande intervenção nossa, portanto, já conseguem orientação baseada na experiência que têm. É que elas têm-se mantido mais ou menos as mesmas, que é uma mais-valia, conhecem os miúdos, já sabem a nossa forma de trabalhar e, portanto, é muito mais fácil. E temos investido bastante na formação delas e, por isso, até convém para os miúdos, também é muito bom.

E: Ah, sim! Porque eles ganham sempre afinidade com uma ou outra embora algumas mais que outras mas há sempre alguém que eles têm como referência.

D: Exatamente... é o porto seguro.

E: Em relação a estratégias, quais é que vocês gostariam que elas implementassem? No fundo vocês dão algumas diretrizes e supostamente gostariam que elas as executassem.

D: Sim depende muito da personalidade de cada um!

E: Em relação à autonomia/independência basicamente é o treino nas refeições, será o treino....

D: Treino nas casas de banho, nos balneários, nas refeições, na piscina, nós pedimos sempre que esses treinos sejam feitos em contexto porque faz mais sentido! Não vamos pôr aqui um miúdo a treinar como é que vai limpar a boca se não for na cantina. Despir de propósito o miúdo aqui na sala, não! Ele tem que ter um objetivo.

E: Relativamente à inclusão, neste caso mais nas salas regulares, há algum tipo de estratégia que vocês sugiram que elas façam, ou não?

D: Sim! Geralmente isso já é preparado antecipadamente nos conselhos de turma, portanto nós damos aos professores do conselho de turma... nos primeiros conselhos de turma que se fazem no início do ano letivo, quando há professores novos, damos-lhe sempre um conjunto de estratégias para implementarem com o aluno em causa, por exemplo, sentar o miúdo sempre no mesmo lugar, próximo da professora, um bocadinho distante da janela, se for um miúdo com hipersensibilidade auditiva pedir à professora para manter a turma mais calma, não haver grande agitação porque isso vai gerar alguma ansiedade. Essas estratégias que são pequenas coisas, são passadas aos professores da turma e portanto é mais fácil, os professores já têm conhecimento das estratégias, as Assistentes Operacionais também têm e, todos juntos,

acaba por ser mais fácil porque, de facto, tem de haver aqui uma linha condutora que seja comum.

E: Relativamente ao desenvolvimento global, que tipos de estratégias se desenvolvem aqui na Unidade? Há vários níveis, tipo motor, psicológico... se calhar há atividades específicas para o desenvolvimento motor.

D: Sim, há! Aliás todas as atividades podem servir para a parte motora. As nossas atividades já têm muito a ver com a faixa etária destes meninos. Não faz muito sentido, pormos os meninos a fazer tapetes, pormos os meninos a fazer os estojos com tecelagem, pormos os meninos a fazer encadernação e todas essas atividades exigem alguma destreza de movimentos! Até mesmo nas áreas que implementamos com eles e que tem a ver com a limpeza, culinária, todas elas tem essa função motora.

E: Na inclusão nas turmas regulares das crianças, qual é a importância das AO neste processo?

D: Toda a gente tem de estar dentro dos assuntos, perceber o que é que se vai fazer, como é que vamos fazer, que é para todos termos uma linguagem comum. Portanto a importância delas é fundamental, no entanto a inclusão de qualquer aluno depende de todos os intervenientes no processo.

E: O desempenho das AO está ou não de acordo com as expectativas que tem em relação ao que deve ser um bom desempenho das Assistentes Operacionais face a estes jovens?

D: Eu acho que sim, acho que elas têm um desempenho muito bom. Seguem muito as nossas orientações e elas são discutidas e às vezes até nos põem questões que temos, ou de reunir todas para encontrar uma possível solução ou pensarmos em possíveis soluções. Portanto elas têm um papel fundamental e o desempenho delas é bom. Agora é evidente, também depende do perfil delas.

E: Muito bem! Quais são as qualidades ou o que vê nelas que possa dizer: “ Sim, elas têm aspetos positivos e, por isso, correspondem às minhas expectativas”? E têm dificuldades que elas sentem, ou que todos nós sentimos e também as podem condicionar, ou seja quais são os pontos positivos ou os pontos menos positivos que podem dificultar o trabalho?

D: Elas já são muito experientes, já estão há muitos anos aqui na unidade, portanto já tem uma capacidade de organização praticamente independente; com uma pequena orientação elas organizam a estrutura sozinhas, portanto facilita-nos muito o trabalho. E fazem um bom trabalho em equipa também.

E: Boa!

D: E para além disso, conhecem os miúdos...

E: O que é que se pode querer mais?

D: Pois.

E: O que é que pode estar a existir que possa estar a condicionar-lhes... trazer-lhes algumas dificuldades?

D: Eu acho que as maiores dificuldades são mesmo na gestão dos comportamentos no dia-a-dia e que tem a ver com os problemas da sexualidade, que tem a ver com os problemas de ansiedade, que tem a ver com as alterações da rotina, e essa gestão não é fácil para elas, mas também não é fácil para nós, que às vezes as pessoas não pensam nisso, mas basta haver pequenas coisas, é isso que nós alertamos nos conselhos de turma. Quando os professores têm uma atividade que vai alterar a rotina, já sabem que têm de preparar essa alteração de rotina com antecedência, mas muitas vezes, há imprevistos, uma pessoa fica doente, de um momento para o outro e esses imprevistos, às vezes, são difíceis!

E: Podem dificultar.

D: Mas isso é para elas e para nós! Aí não tem a ver só com elas.

E: Exatamente. Agora para terminar, existe algum aspeto que, se fosse intervencionado, por mim ou por qualquer outra pessoa, poderia melhorar a qualidade do trabalho das Assistentes Operacionais?

D: Sim, sem dúvida; todas as semanas, na reunião de grupo são identificados vários aspetos a melhorar e propostas soluções a implementar. É um trabalho contínuo, embora ache que não existe um único aspeto a intervencionar, penso que a parte das questões sexuais gera, muitas vezes problemas de comportamento. Os miúdos são jovens, estão na altura das paixões, às vezes não conseguem gerir essas paixões da forma adequada como é lógico e começam a surgir questões de comportamento que por trás tem a ver com a parte sexual, a parte da sexualidade... não abordam as colegas da turma da melhor maneira, não se aproximam da melhor maneira, às vezes mesmo aqui na unidade criam alguns conflitos por causa das meninas e a gestão desses comportamentos todos não é fácil. E seria importante que tivéssemos todos, inclusive nós, formação nessa área.

E: Muito bem. É um assunto a desenvolver. Obrigada!

Anexo VI- Protocolo das entrevistas ao docente C

Entrevistadora: E

Docente: D

E: Sou educadora de infância e estou a frequentar o Mestrado de Educação Especial: Gostaria que me concedesse esta entrevista com o objetivo de conhecer um pouco sobre as funções, formação e trabalho desenvolvido pelas assistentes operacionais que trabalham diretamente consigo. Espero não demorar mais de 45 minutos. Importa-se que eu grave esta entrevista? Tem alguma objeção a fazer?

D: Não tem qualquer problema. Pode gravar.

E: Vamos então, dar início à nossa entrevista. Que idade tem?

D: Tenho 47 anos.

E: Quais são as suas habilitações académicas?

D: Possuo Mestrado.

E: Possui formação especializada?

D: Sim, sim, tenho formação especializada.

E: Quanto tempo de serviço tem?

D: 26 anos de tempo de serviço.

E: Há quantos anos trabalha em Educação Especial?

D: 20 anos sensivelmente.

E: Há quanto tempo trabalha com jovens com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)?

D: 8 anos.

E: Há quanto tempo está a lecionar nesta escola?

D: 8 anos também.

E: As Assistentes Operacionais que trabalham consigo possuem formação para trabalhar com jovens com PEA? Se sim, qual e como é que tiveram acesso a ela?

D: Sim elas frequentaram uma ação específica para este tipo de perturbação que foi promovida pelo Ministério da Educação.

E: Existe alguma formação ou algum tema em particular que considere que ajudaria a melhorar a prática das Assistentes Operacionais?

D: A formação nunca é demais e ajuda sempre num melhor desempenho das AO.

E: Ou seja... a formação, em si, já é importante. Será que há algum tema que fosse importante abordar mais especificamente para que ajudasse no desempenho do trabalho delas?

D: Especificamente neste caso nas Unidades de autismo elas têm todas uma formação para estar lá. É uma formação muito específica, aliás nós achamos até, em geral, que elas estão bem por dentro até porque a prática é o que lhes ensina todos os dias para além da formação base que tiveram. E é específica para estar nas salas do modelo Teacch.

E: Hum ok... então não é necessário... não acha que seja necessária qualquer formação?

D: Eu não acho que a formação seja demais, nem que seja uma repetição, não é isso... nós em cada formação que vamos, acho que é sempre fundamental revermos certos assuntos, portanto eu nunca acho que seja em demasia.

E: Exato, mesmo que seja uma repetição

D: Sim e acho que elas gostam. Normalmente elas apreciam muito esse tipo de formação e procuram e aí... há sempre qualquer coisa dirigido a elas, não só especificamente às que trabalham connosco na unidade.

E: Hum... hum... ok sim senhora. Relativamente às funções específicas que elas têm na unidade, qual é a função específica na entrada e saída da unidade ou seja, no portão, normalmente os pais batem á porta, elas normalmente vão lá receber os pais, os pais entram? Como é que funciona?

D: Normalmente não são os pais.

E: Ok.

D: Nós temos um protocolo com a camara e com os bombeiros porque estes miúdos vivem nas zonas periféricas, não são todos aqui propriamente de esgueira.

E: Ok.

D: Então vem numa carrinha da Move Aveiro, a uma hora mais ou menos estipulada, por volta das 8 já cá estão quase todos os miúdos que vêm transportados pela Move Aveiro. Logo que chegam a senhora da portaria avisa para o bloco E, que é onde estamos, e vai uma das AO, ou mais que uma, apanhar os miúdos ao portão.

E: Ok, ou seja, são recebidos á porta basicamente, quer na entrada, quer na saída...

D: E depois o processo de ida funciona mais ou menos da mesma forma.

E: E eles têm algumas atividades extracurriculares que também implique elas acompanharem?

D: Sim, sim! Acompanham os alunos à piscina por exemplo, que fica do outro lado, no 1º ciclo. Também têm a ida à quinta para fazerem Hipo culturismo...

D: Se tiverem o inglês, ou a educação física também os acompanham.

E: Sim, sim exatamente.

D: Não sei se fui explícita em relação...

E: Sim foi! Nas unidades de ensino estruturado qual é o tipo de funções das AO?

D: Depende de cada aluno, porque cada aluno poderá ter maior ou menor autonomia. De acordo com o que está estipulado no PEI, se há algum aluno que necessite de ser acompanhado para controlo comportamental, numa aula de educação visual, poderá ser a Assistente Operacional, uma que tenha uma relação com ele de firmeza, porque se calhar, nem todas têm a mesma relação, nem todos os alunos têm a mesma relação com todas as Auxiliares. Por uma questão de empatia pessoal, podemos ter que fazer ajustes e que deixar de ir determinada Assistente Operacional e ir outra porque a determinado momento pode haver algum frisson ou haver uma afeição tão grande que, por vezes, condiciona. Perdi-me, repita a pergunta, por favor.

E: Qual é a função específica delas nas salas da unidade?

D: Estou a falar quando eles se deslocam às salas de aula, estava a falar às salas de aula da turma. Em termos de unidade para fazerem os horários diários, o modelo Teacch implica o controlo das atividades, o controlo comportamental. Há diversos tipos de comportamentos nestes alunos, e por vezes, surge maior ou menor agressividade, e é preciso ajustar-se a esse nível, a limpeza também. Elas colaboram imenso connosco, elas são um braço direito, mesmo! Nas salas de aula das turmas regulares elas acompanham os alunos até à sala de aula e depois ficam lá se houver necessidade de um controlo comportamental, numa aula de educação visual, ou por um aluno não ser autónomo em termos de atividades, elas vão com eles até à sala e permanecem.

E: Na hora das refeições, qual é especificamente a função das AO?

D: Acompanhamento aos alunos que tem graves problemas de autonomia e de comportamento, que não sabem estar numa fila, que normalmente passam à frente porque não conseguem controlar o comportamento ou tem estereotípias.

E: Nas atividades extra curriculares, elas acompanham até às atividades, depois poderão dar alguma ajuda à professora que esteja a dar a atividade ou simplesmente estão numa atitude de observação?

D: Depende...se tivermos um aluno com pouca autonomia motora, as AO têm o papel de os incentivar, quando não querem participar

E: Está certo! Nos intervalos, qual será a função específica das AO?

D: Há alunos que se juntam com a turma de forma natural, espontânea e os outros também os procuram! É aprendizagem social deles com os outros e dos outros com eles. Agora os outros que não têm capacidade de integração e que não falam, que não têm uma conversa com os outros da turma, não conseguem partilhar experiências, ficam com as AO pelo intervalo, dão umas voltas...

E: Relativamente a estratégias, quais é que gostaria que as assistentes implementassem para promover, a autonomia/independência/inclusão ou até o desenvolvimento global?

D: Eu acho que isso é quase sempre discutido no dia-a-dia.

E: Qual é o papel ou a importância das Assistentes Operacionais no processo de inclusão dos jovens com Perturbações do espectro do autismo nas turmas regulares? Elas têm algum papel importante nisto?

D: Têm um papel fundamental de se enquadrarem no Programa Educativo Individual (PEI), naquilo que está realmente estipulado para ele, porque cada aluno é realmente um caso. Não podemos dizer... são importantes para todos porque já tive alunos em que elas nunca intervieram. Nunca foram à turma, isso não era necessário, era necessário da minha parte, claro, era em termos académicos que se impunha, da compreensão, de acompanhamento das atividades, portanto se fosse só por uma questão de incentivo ou acompanhamento comportamental até poderia passar por elas, ou não consoante o perfil, se há ou não há aquela empatia ou não, mas isso também pode acontecer connosco docentes.

E: O desempenho das AO que trabalham em parceria consigo na unidade corresponde às suas expectativas? Quais são os pontos fortes que identifica nelas que fazem com que realmente a faça dizer que o trabalho delas está verdadeiramente de acordo com as suas expectativas?

D: Sim, corresponde. Todas as pessoas são diferentes. Estamos a falar em perfil que cada Assistente Operacional precisa para estar em cada unidade de autismo. Ninguém é perfeito, nem todas as pessoas decerto têm as mesmas capacidades, portanto a partilha gera o enriquecimento. Um pai não substitui uma mãe ou uma avó... eu acho que cada um tem as suas características e as suas importâncias, agora penso que terão que ser pessoas com firmeza, com paciência, alguma calma e que saibam reagir também naquelas coisas que não estão previstas. São empenhadas, fazem o melhor delas e gostam daquilo que fazem.

E: Consegue identificar alguma dificuldade que possa, por vezes, condicionar alguma coisa no desempenho delas?

D: Eu acho que elas têm dificuldade. Há horas em que elas têm demasiados alunos na hora do almoço ou do lazer e fazem um grande esforço para aguentar.

E: Na sua perspectiva, havia algum aspecto que, se fosse intervencionado iria melhorar, de alguma forma a prestação delas na Unidade de Ensino Estruturado?

D: Eu penso que a formação formal é sempre muito importante e penso que devemos sempre lembrar-nos que a nossa relação com elas é importantíssima, o sentirem-se reconhecidas no dia-a-dia é crucial. Eu já as vi em alturas muito desalentadas, não reconhecidas e nós temos mesmo de sentir, que elas são importantíssimas e precisam de ser tratadas como tal. Nem sempre isso tem acontecido e eu acho que isso tem uma importância depois no desempenho diário.

Quando nós começamos a ver que é preciso intervir com determinada Assistente Operacional na forma como estrutura as tarefas da refeição ou na higiene, intervimos a esse nível, em áreas mais específicas, mas apenas em uma AO e não em todas. O insistir nestas coisas nunca é demais, mesmo que elas as saibam.

E: Claro, concordo.

D: Os momentos formais de formação são importantes mas é o dia-a-dia, a relação que temos com elas, o estarem à vontade connosco para pôr questões, expor dúvidas, o trabalho de equipa é fundamental.

E: Ok está certo! Obrigada.

Anexo VII – Inquérito de avaliação do formador/sessões

FORMAÇÃO: Sexualidade nas PEA

DATA: 04 A 06 de novembro

FORMADOR: Sandra Ladeira

1. AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS SESSÕES

SESSÕES	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom	4 Muito Bom
Objetivo das sessões				
Conteúdos definidos para as sessões				
Estruturação das sessões				
Carga horária				
Utilidade dos temas abordados				
Conhecimentos adquiridos				
Motivação e Participação				
Material de apoio				
Meios Audiovisuais				
Resultado Global Alcançado				

2. INTERVENÇÃO DO FORMADOR

Formador	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom	4 Muito Bom
Domínio do tema				
Métodos utilizados				
Linguagem utilizada				
Empenhamento				
Relação com os formandos				
Pontualidade e assiduidade				
Documentação disponibilizada				
Aproveitamento do tempo				

3. SUGESTÕES /CRÍTICAS

Temas considerados mais importantes, a desenvolver com maior profundidade ou a incluir noutra sessão. Aspetos mais conseguidos e a melhorar. Sugestões e outras observações

--

Anexo VIII – Tabela de análise de conteúdo da entrevista da AO1

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Idade	<ul style="list-style-type: none"> • 36 Anos
	Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> • 12º Ano de escolaridade • 17 Anos de tempo de serviço
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Anos a trabalhar em ensino especial • 5 Anos a trabalhar com jovens com PEA • 5 Anos a trabalhar na escola
Formação das AO	Formação específica em PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Várias, relacionadas com o trabalho na unidade
	Formações a frequenter	<ul style="list-style-type: none"> • Formações nunca são demais, vale sempre a pena ouvirmos experiências diferentes. • O que eu gostava, por exemplo em termos de formação era saber como agir com o X em termos de comportamento, como gerir os diferentes comportamentos negativos dele.
Conhecimento das AO sobre PEA	Definição	<ul style="list-style-type: none"> • Tem a ver com o comportamento, porque são pessoas aparentemente normais
	Caraterísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Talvez dificuldade em se integrar, em se socializar
	Aprendizagens no ensino estruturado	<ul style="list-style-type: none"> • Realizam muitas atividades sempre no sentido de se tornarem o mais autónomos possível. • Aprendem regras de saber estar e a serem mais autónomos.
	Aprendizagens nas turmas regulares	<ul style="list-style-type: none"> • Nas salas de turmas regulares, têm por norma sempre uma assistente operacional ou professor para ajudar. • Os alunos que têm mais capacidade só controlamos o comportamento.
Opinião das Ao sobre Inclusão	Aspetos positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ter na comunidade escolar ou nos colegas um modelo a seguir
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de sensibilidade por parte dos colegas e comunidade escolar em geral
	Estratégias de Promoção	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos alunos no início do ano à comunidade escolar
Funções das AO	Apoio no acolhimento e partida da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e supervisão • Aos menos autónomos fazemos o treino para a autonomia
	UEEAPEA	<ul style="list-style-type: none"> • Quando chegam lembrar para por a mochila na cadeira • Na sala ver horários e encaminhar para os blocos

Funções das AO (cont.)		<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar no trabalho dos gabinetes • Corrigir os trabalhos das caixinhas
	Sala de aula regular	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o aluno em questão garantindo o seu aproveitamento
	Refeições	<ul style="list-style-type: none"> • Nos menos autónomos, ajudar retirando ossos, espinhas da carne e peixe e dar auxílio, nos autónomos apenas supervisionar
	Atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão e participação
	Intervalos	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisionar e intervir quando necessário • Aos autónomos basta pedir-lhes para não saírem ou se afastarem do corredor.
Autoavaliação	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Bastante satisfeita • Só me sinto mais frustrada quando não consigo controlar os comportamentos do João Fernandes.
	Aspetos positivos/ Qualidades	<ul style="list-style-type: none"> • A experiência que vou adquirindo vai dando para melhorar a forma de intervir. • Tenho bom senso, sou ponderada, calma, sei estar, conheço as características das crianças, sei que se puser duas crianças juntas pode haver conflito.
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca recetividade por parte dos alunos • Dificuldade na gestão de comportamentos • Sobrecarga (falta de pessoal) • O facto de alunos com apoio invadirem a sala
	Melhoria da qualidade da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, aprender a gerir comportamentos de falta de educação dos alunos.

Anexo IX – Tabela de análise de conteúdo da entrevista da AO2

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Idade	<ul style="list-style-type: none"> • 41 Anos
	Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> • 9º Ano • 17 Anos de tempo de serviço
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Anos a trabalhar no ensino especial • 5 Anos a trabalhar com jovens com PEA • 5 Anos a trabalhar nesta escola
Formação das AO	Formação específica em PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino especial • Socorrismo
	Formações a frequenter	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de comportamentos • Educação sexual
Conhecimentos das Ao sobre PEA	Definição	<ul style="list-style-type: none"> • É um problema do sistema nervoso central e que se manifesta no comportamento, socialização
	Características	<ul style="list-style-type: none"> • Centram-se no eu • Dificuldades de integração social
	Aprendizagens no ensino estruturado	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de tarefas para se tornarem o mais autónomas possível • Aprender nos gabinetes de trabalho a concentração e repetição
	Aprendizagens nas turmas regulares	<ul style="list-style-type: none"> • Depende das capacidades de cada aluno, sendo acompanhados por Assistentes Operacionais e/ou Professores. • Os alunos mais autónomos fazem as mesmas aprendizagens que os outros • Os alunos menos autónomos vão apenas a E.F.- educação física- e EVT – educação visual e tecnológica - e possuem um programa adaptado.
Opiniões das Ao sobre Inclusão	Aspetos positivos	<ul style="list-style-type: none"> • A socialização e o exemplo/ modelo dos colegas
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Por vezes a aceitação por parte dos colegas e o número de alunos das turmas onde estão inseridos • Os alunos com PEA sofrem por saber que não conseguem fazer o que os outros fazem.

Opinião das Ao sobre inclusão (cont.)	Estratégias de promoção	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar os outros jovens que nunca tiveram destes alunos na turma
Funções das AO	Apoio no acolhimento e partida da escola	<ul style="list-style-type: none"> Supervisão, acompanhamento e ajuda
	UEEAPEA	<ul style="list-style-type: none"> Apoio com trabalhos de tecelagem Ajuda nos gabinetes Preparação dos gabinetes para o trabalho individual
	Sala de aula regular	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento
	Refeições	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento e ajuda a cumprir regras, separar ossos, espinhas, cortar fruta. Permitir que os menos autónomos não fiquem na fila.
	Atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento ao boccia Acompanhamento á natação e ajuda no banho e no vestir/despir
	Intervalos	<ul style="list-style-type: none"> Supervisionar, e intervir quando necessário
Autoavaliação	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> Sim muito.
	Aspetos positivos/Qualidades	<ul style="list-style-type: none"> Experiência que me ajuda a melhorar o trabalho a cada dia, paciência, firmeza, meiguice
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> A aceitação/recetividade por parte dos alunos
	Melhoria da qualidade da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> Quanto mais aprendermos melhor!

Anexo X – Tabela de análise de conteúdo da entrevista da AO3

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Idade	<ul style="list-style-type: none"> • 54 Anos
	Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> • 9º Ano • 17 Anos de tempo de serviço
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Anos a trabalhar no ensino especial • 5 Anos a trabalhar com jovens com PEA • 5 Anos a trabalhar nesta escola
Formação das AO	Formação específica em PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Autismo e outras deficiências
	Formações a frequentar	<ul style="list-style-type: none"> • São sempre importantes e eu gosto sempre de aprender mais para perceber o que se passa na cabeça deles
Conhecimentos das AO sobre PEA	Definição	<ul style="list-style-type: none"> • São crianças que vivem num mundo só deles! Tem vários níveis! Alguns são inteligentes, outros nem por isso, não socializam com os outros
	Características	<ul style="list-style-type: none"> • Não nos olham nos olhos, dificuldades de socialização, comunicação
	Aprendizagens no ensino estruturado	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar nos gabinetes • Seguem rotinas • Aprendem tarefas manuais: tapeçaria • Aprendem pequenas atividades domésticas
	Aprendizagens nas turmas regulares	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns já fazem os mesmos exercícios que os outros, e os com mais dificuldades têm um currículo adaptado
Opiniões das Ao sobre Inclusão	Aspetos positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização das crianças “ditas normais” para não terem tantos preconceitos
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Os que já passaram para o 11º ano pertencem a outra escola, mas estão aqui nessa escola na unidade e quando vamos lá, os outros olham-nos de lado
	Estratégias de promoção	<ul style="list-style-type: none"> • Serem acompanhados quando saem desta escola
Funções das AO	Apoio no acolhimento e partida da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos busca-los à portaria e alguns vêm sozinhos e quando chegam já sabem que têm de arrumar a mochila e ir assistir à reunião • Na partida o processo é igual

Função das AO (cont.)	UEEAPEA	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar nos trabalhos da escola • Ajudar nos trabalhos no gabinete, quando não são capazes de fazer sozinhos • Supervisionar • Ensiná-los nos trabalhos de tecelagem
	Sala de aula regular	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhá-los à sala • Supervisionar • Gerir comportamentos
	Refeições	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a preparar os tabuleiros • Acompanhar os mais dependentes • Insistir para comerem • Tentar que não estejam muito tempo no refeitório devido ao barulho
	Atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar até à carrinha • Treino do vestir e despir (ajuda verbal) • Treino do banho • Supervisão para ajuda ao professor
	Intervalos	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que os mais independentes brinquem com os outros • Supervisão dos mais dependentes
Autoavaliação	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Aspetos positivos/ Qualidades	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pelo trabalho • Dedicção • Meiga • Firme (mas devia ser mais)
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir comportamentos dos meninos novos
	Melhoria da qualidade da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Não ser tão sensível perante os adultos • Ser capaz de dizer aquilo que penso

Anexo XI – Tabela de análise de conteúdo da docente A

Categories	Subcategories	Unidades de registo
Perfil do entrevistado	Idade	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho 54 anos
	Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado. • Sim, tenho formação especializada
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • 33 anos de tempo de serviço • Trabalho há muitos anos em Educação Especial • Trabalho há 9 anos com jovens com PEA • Leciono nesta escola há 9 anos.
Formação das AO	Formação específica em PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Formação intensiva (1 semana) relacionada com o autismo dada pela DREC. • Formações/ reuniões pontuais em momentos de paragem das atividades letivas; dadas pelos professores da unidade, sempre que há coisas que não estão bem.
	Formações a frequentar	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do comportamento (conflitos) • Questões sexuais, a educação sexual
Funções das AO	Apoio no acolhimento e partida da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Nos casos em que há dependência e são os casos mais graves, já sabemos a hora de chegada da carrinha que os trás da Move Aveiro ou os pais e as AO normalmente dirigem-se ao portão e esperam que eles cheguem e depois trazem-nos para baixo, os outros alunos que são independentes gostam de vir juntos, trazem-nos para a sala e esperam que a campainha toque, que nós cheguemos para normalmente fazermos uma pequena reunião com eles; • “Depois se entretanto chegam outros mais tarde, normalmente a portaria liga e a auxiliar acaba por ir busca-lo. Este processo, é trabalhado ao longo do ano, no sentido progressivo de uma maior autonomia para os mais dependentes ou seja, após o telefonema, a AO vai até meio do caminho e chega a um ponto que os dependentes já vem sozinhos.” • . No regresso a casa, ligam da portaria a dizer que o pai, avó ou a carrinha chegou.(...)elas levam-nos para o portão. Aqueles que são capazes, vão sozinhos; aqueles que ainda não são, mandam-nos ir à frente e eles vão indo e elas estão a supervisionar.
	Na UEEAPEA	<ul style="list-style-type: none"> • “...para além da limpeza elas preparam os horários dos alunos que ainda têm horário de parede em função das atividades que eles vão ter; preparam os gabinetes dos alunos que ainda precisam do ensino estruturado com o plano de trabalho!”

Função das AO (cont.)		<ul style="list-style-type: none"> • Após a reunião matinal dada pelos docentes, as AP distribuem-nos pelas atividades enquanto os outros vão para a turma. “Os que ficam na unidade começam a trabalhar nos gabinetes e (...) elas vão supervisionando (...) mesmo no trabalho autónomo, elas vão estando e supervisionando. Quando os alunos já acabaram o trabalho, o trabalho delas é pegar nos trabalhos de expressão: o crochet, os teares ou tapete- e orientá-los nesse trabalho. • ”...os miúdos que já têm PIT (plano individual de transição), limpam os vidros, limpam a casa de banho, portanto também são elas que orientam.”
Na sala de aula regular		<ul style="list-style-type: none"> • Nas aulas regulares elas também acompanham especialmente na educação física, educação visual e tecnológica, sabemos o que é que os alunos vão fazer, os conteúdos que estão a trabalhar e depois vemos com elas e com o professor o que é que, de alternativa, eles podem fazer, mas muitas vezes são elas que dão sugestões de tarefas. • No acompanhamento às aulas de educação física, é feito o treino autónomo do vestir e despir.
Durante as refeições Durante as refeições (cont.)		<ul style="list-style-type: none"> • Levam-nos a almoçar • Orientam-nos a saber esperar na fila, saber passar o cartão, saber organizar o tabuleiro, saber pegar nos talheres, lavar as mãos antes de ir para a mesa, depois da refeição ir lavar as mãos.
Durante as atividades extracurriculares		<ul style="list-style-type: none"> • Orientar as idas á piscina - treino da autonomia do banho, supervisão durante o período menstrual.
Nos intervalos		<ul style="list-style-type: none"> • vão lá fora com eles e circulam para não estarem parados no mesmo sítio. • Quando está a chover às vezes acabam por ficar na sala da unidade a ouvir música, passam um filme. • os casos graves, a turma aceita-os sem problema, não os tratam mal, respeitam-nos, mas ninguém os chama para brincar, ninguém os chama para ir participar num jogo qualquer lá fora. Porque eles têm os grupos deles, os interesses deles, as músicas deles que não têm nada a ver com os miúdos com PEA.
Promoção da		<ul style="list-style-type: none"> • Nas situações em que estão muitos alunos (piscina) penso que deveria

Função das AO (cont.)	autonomia/independência	haver mais tempo para elas promoverem mais autonomia
	Promoção do desenvolvimento global	<ul style="list-style-type: none"> • Em termos globais, em termos motores, em termos intelectuais há muitas limitações mas nós tentamos ajuda-los com terapia da fala, terapia ocupacional, trabalhando a linguagem com os filmes que passamos e comentamos com eles • Trabalhar na cozinha conceitos como as quantidades, o volume, o peso, o que é um quilo; preparar uma sandes, aquecer o leite no micro-ondas, fazer a limpeza do chão, limpeza da loiça e a arrumação • Treino do despir, vestir • gerir comportamentos e acompanhar a realização das tarefas nas áreas de expressão.
Avaliação do trabalho das AO	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfeita: a única coisa que eu gostaria que não acontecesse eram os conflitos, que fossem mais proactivas.
	Aspetos positivos/qualidades	<ul style="list-style-type: none"> • A calma, falar devagar, serem meigas e firmes.
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • O número de alunos... • Distração • Maneira como se fala • Falta de proatividade
	Melhoria da qualidade do trabalho das AO	<ul style="list-style-type: none"> • a organização do espaço • a proatividade.

Anexo XII- Tabela de análise de conteúdo da docente B

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do entrevistado	Idade	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho 50 anos.
	Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado • Possui formação especializada
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • 26 anos de tempo de serviço. • Trabalha há 23 anos em Educação especial • Trabalha há 10 anos com as PEA. • Há 10 anos que é docente nesta escola
Formação das AO	Formação específica em PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Formação no âmbito das PEA dada pela DREC, pela equipa da consulta de autismo e pelos docentes que trabalham na Unidade de Ensino Estruturado. • Formações curtas e que, muitas vezes, não correspondem totalmente às necessidades • Formações, no início de cada ano ou no final, com casos concretos que elas lidam todos os dias e lhes interessam, dada pelos docentes da unidade.
	Formações a frequentar	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas da adolescência e sexualidade • Gestão dos comportamentos • Formação contínua dentro da nossa realidade, debatendo os problemas que nos surgem no nosso dia-a-dia • Treino das atividades de vida diária: a higiene, a alimentação, o vestir e o despir
Funções das AO	Apoio no acolhimento e partida da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais os grupos que necessitam supervisão mais próxima, supervisão alargada e de quem é que não precisa de supervisão. • Elas vão buscar os mais dependentes, os que não conseguem chegar até à sala, e ao mesmo tempo vão treinando os outros no sentido de terem mais autonomia até chegar ao ponto de a própria senhora que está na portaria comunicar: “entrou o aluno tal, vejam o tempo que ele vai demorar a chegar à unidade”...

Funções das AO (cont.)		até tirarmos completamente o apoio!
	Na UEEAPEA	<ul style="list-style-type: none"> • Responsáveis por ir buscar os miúdos, por levar os miúdos, são responsáveis pela organização e gestão da sala; orientam os miúdos com um défice cognitivo maior para o horário visual e estruturam a atividade de acordo com o perfil de cada aluno. • Responsáveis pela implementação/ supervisão das atividades dos planos individuais de transição, das tarefas relacionadas com a limpeza, costura, encadernação e oficinas.
	Na sala de aula regular	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento nas aulas de educação física para o treino do vestir e do despir, orientar a tarefa, fazer com os alunos, ajudar a professora na gestão dos comportamentos. • ... nos primeiros conselhos de turma que se fazem no início do ano letivo, quando há professores novos, damos-lhe sempre um conjunto de estratégias para implementarem com o aluno em causa, por exemplo, sentar o miúdo sempre no mesmo lugar, próximo da professora, um bocadinho distante da janela; se for um miúdo com hipersensibilidade auditiva pedir à professora para manter a turma mais calma, não haver grande agitação porque isso vai gerar alguma ansiedade. Pronto, essas estratégias que são pequenas coisas, não é, são passadas aos professores da turma e portanto é mais fácil, os professores já tem conhecimento das estratégias, as assistentes operacionais também têm e, todos juntos, acaba por ser mais fácil
	Durante as refeições	<ul style="list-style-type: none"> • Temos miúdos que vão sozinhos, sabem que levam o cartão e são autónomos; • Temos outros que precisam da supervisão alargada que são as AO que dizem: “leva o teu cartão e vai almoçar”, e depois vão lá fazer uma supervisão, mas não próxima.
	Durante as atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e gestão de comportamento no boccia • Acompanhamento e treino do vestir e do despir no desporto escolar,
Nos intervalos	<ul style="list-style-type: none"> • Nos intervalos temos alguns que brincam com os pares. Temos outros que aproveitam o intervalo para descomprimir, para as 	

Funções das AO (cont.)		<p>suas estereotípias, ou para fazerem o que gostam</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo dos mais dependentes fica mesmo com elas. Elas promovem jogos, atividades para fazer. Na hora do lazer, colocam os alunos a ver televisão, ler, podem ir lá para fora e geralmente estão duas AO para se dividirem entre o interior e o exterior.
	Promoção da autonomia/independência	<ul style="list-style-type: none"> • Treino da autonomia nas casas de banho, nos balneários, nas refeições, na piscina – sempre em contexto
	Promoção do desenvolvimento global	<ul style="list-style-type: none"> • Colocá-los a fazer tapetes, estojos com tecelagem, encadernação, limpeza, culinária,
Avaliação do trabalho das AO	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Sim elas têm um desempenho muito bom.
	Aspetos positivos/qualidades	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de organização praticamente independente; • Conhecem os miúdos • Conhecem a nossa forma de trabalhar • Bom trabalho em equipa
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos comportamentos no dia-a-dia e que tem a ver com os problemas da sexualidade, que tem a ver com os problemas de ansiedade, que tem a ver com as alterações da rotina
	Dimensões para melhoria da qualidade do trabalho das AO	<ul style="list-style-type: none"> • Questões sexuais

Anexo XIII- Tabela de análise de conteúdo da docente C

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do entrevistado	Idade	<ul style="list-style-type: none"> Tenho 47 anos.
	Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> Possuo Mestrado. Sim, sim, tenho formação especializada.
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> 26 Anos de tempo de serviço. Há 20 anos sensivelmente que trabalho em Educação Especial Trabalho à 8 anos com jovens com PEA 8 Anos (lecciona na escola)
Formação das AO	Formação específica em PEA	<ul style="list-style-type: none"> Ação específica para este tipo de perturbação promovida pelo Ministério da Educação.
	Formações a frequenter	<ul style="list-style-type: none"> Formação sobre alguma coisa dirigida a elas.
Funções das AO	Apoio ao acolhimento e partida da escola	<ul style="list-style-type: none"> Vêm numa carrinha da Move Aveiro, por volta das 8. Logo que chegam a senhora da portaria avisa para o bloco E e, uma das AO, ou mais que uma, apanham os miúdos no portão. Procedimento de saída muito semelhante.
	Na UEEAPEA	<ul style="list-style-type: none"> Fazerem os horários diários Controlo das atividades Controlo comportamental Limpeza
	Na sala de aula regular	<ul style="list-style-type: none"> Acompanham-nos ao inglês, educação física e educação visual. Acompanhamento de uma AO que tenha com ele uma relação de firmeza, para controlo comportamental Acompanhamento dos alunos até à sala de aula e ajuda em termos de atividades a alunos dependentes
	Durante as refeições	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento aos alunos que tem graves problemas de autonomia e de comportamento, que não sabem estar numa fila, que normalmente passam à frente porque não conseguem controlar o comportamento ou tem estereotípias.
		<ul style="list-style-type: none"> Acompanham os alunos à piscina à quinta para fazerem Hipo

Função das AO (cont.)	Durante as atividades extracurriculares	<p>culturismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivam alunos com pouca autonomia motora, quando não querem participar em atividades
	Nos intervalos	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que alguns alunos se juntem com a turma de forma natural, espontânea • Acompanhamento, dando umas voltas pelo recreio, dos alunos que não têm capacidade de integração e que não falam, que não têm uma conversa com os outros da turma, não conseguem partilhar experiências.
	Promoção da autonomia/independência	<ul style="list-style-type: none"> • Discutidas no dia-a-dia
	Promoção do desenvolvimento global	<ul style="list-style-type: none"> • Discutidas no dia-a-dia
Avaliação do trabalho das AO	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Sim!
	Aspetos positivos/Qualidades	<ul style="list-style-type: none"> • Firmes, com paciência, calma, saber reagir a imprevistos, empenhadas e gostam daquilo que fazem.
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Demasiados alunos na hora do almoço ou do lazer
	Dimensões para melhoria da qualidade do trabalho das AO	<ul style="list-style-type: none"> • Os momentos formais de formação são importantes mas é o dia-a-dia, a relação que temos com elas, o estarem à vontade connosco para pôr questões, expor dúvidas, o trabalho de equipa é fundamental. • Insistir no treino de tarefas de refeição e higiene, nunca é demais

Anexo XIV- Tabela de análise de conteúdo da docente D

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do entrevistado	Idade	<ul style="list-style-type: none"> Tenho 42 anos de idade
	Habilitações académicas	<ul style="list-style-type: none"> Doutoramento Possuo formação especializada
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> Tenho 18 anos de tempo de serviço Trabalho à 13 anos em educação especial Trabalho com jovens com Perturbações do Espectro do Autismo à 4 anos Leciono nesta escola à 4 anos
Formação das AO	Formação específica em PEA	<ul style="list-style-type: none"> Ações de formação específicas para trabalharem em contexto da unidade, dadas por docentes ou pelo ministério da educação.
	Formações a frequenter	<ul style="list-style-type: none"> Formação relacionada com a Perturbação do Espectro do Autismo
Funções das AO	Apoio no acolhimento e partida da escola	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento dos alunos quando necessário, de acordo com os horários definidos nos respetivos PEI. Supervisão dos alunos sempre que necessário.
	Na UEEAPEA	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento e supervisão dos alunos nas atividades dos planos individuais de transição, nas tarefas de limpeza, costura, encadernação; Organização dos espaços em função do modelo Construção de material específico necessário
	Na sala de aula regular	<ul style="list-style-type: none"> De acordo com a especificidade do aluno e o definido no horário individual, conforma o PEI- Programa Educativo Individual

Função das AO (cont.)		<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e supervisão dos alunos mais graves nas aulas de educação física (vestir, despir) e EVT. • Apoio na elaboração de atividades propostas pelos professores da turma e gestão de comportamentos.
	Durante as refeições	<ul style="list-style-type: none"> • De acordo com a especificidade do aluno e o definido no horário individual, conforma o PEI- Programa Educativo Individual • Alunos mais independentes apenas têm a supervisão, ao longe, das AO • Ajudar os alunos a saber estar na fila da cantina, a preparar o tabuleiro, a usar corretamente os talheres • Aos alunos com dificuldades na alimentação, as Ao vão introduzindo os alimentos de forma faseada.
	Durante as atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanham os alunos ao boccia e á natação, sempre que estes não são autónomos • Constante supervisão para os defenderem de se magoarem.
	Nos intervalos	<ul style="list-style-type: none"> • Principalmente com o grupo de alunos mais graves, há um acompanhamento e supervisão das Ao para que não ocorram situações de perigo. • Os alunos autónomos são incentivados a interagir com os seus colegas.
	Promoção da autonomia/ independência Promoção do desenvolvimento global	<ul style="list-style-type: none"> • Não tenho estratégias. As estratégias a implementar são definidas nas reuniões semanais de trabalho de articulação curricular de todo o grupo de trabalha na UEEA. • Com o número de alunos que existem na unidade considero que elas já fazem o possível
Qualidade do trabalho das AO	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
	Aspetos positivos/	<ul style="list-style-type: none"> • Boa vontade, espírito de participação, partilha, capacidade

Qualidade do trabalho das Ao (cont.)	qualidades	de trabalho, abnegação, gosto em aprender.
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas inerentes à formação e/ou falta de formação em termos de saúde, sexualidade.
	Dimensões para melhoria da qualidade do trabalho das AO	<ul style="list-style-type: none"> • Dar-lhes formação, científica, credível em qualquer domínio relacionado com as perturbações do espectro do autismo, mas especificamente no domínio da saúde e sexual.

Anexo XV – Plano de formação sobre sexualidade

Diapositivo 1

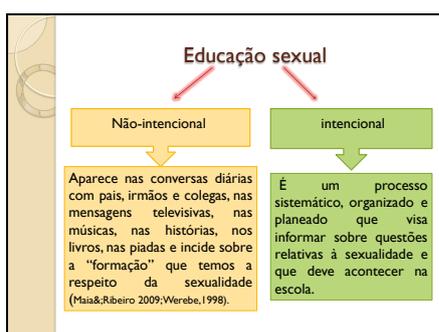


Diapositivo 2

Bloco I - Conteúdos

- Educação sexual nas escolas
- Objetivos da educação sexual
- Proatividade na educação sexual
- Materiais para a Educação Sexual
- Questões a trabalhar com os jovens com PEA

Diapositivo 3



Diapositivo 4

Educação sexual nas escolas

O que pensam?
Sentem-se preparados para orientar os vossos alunos?
Que formação académica tiveram nessa área?
O que faltou ou falta para o ajudar?

Diapositivo 5

Educação sexual nas escolas

Para trabalhar com a educação sexual na escola, os docentes e AO esbarram-se com:

- dificuldades pessoais sobre o assunto;
- dificuldades no diálogo com os alunos e, até mesmo com os pais;
- não receberam esclarecimentos pedagógicos sobre educação sexual, sexualidade e desenvolvimento humano.

Diapositivo 6

Objetivos da Educação Sexual

- Fornecer informações precisas, oportunas e compreensíveis em várias situações, repetidamente.
- Ensinar a discriminação entre comportamentos sexuais adequados e inadequados, a diferença entre uma relação de afeto e amizade e uma relação de abuso e violência, estimulando a aprendizagem de relacionamentos de amor e respeito mútuo. (Amor Pan, 2003; Giac & Freitas, 1996; Gherpelli, 1995; Maia, 2006; Maia & Ribeiro, 2009).

Diapositivo 7



Proatividade na educação sexual

- A maioria dos alunos com deficiência recebem educação sexual só depois de terem tido um comportamento sexual impróprio, ofensivo ou potencialmente perigoso. (Griffiths, 1999)

Para educar sexualmente indivíduos com autismo, deve-se ser:

- claro durante a instrução
- Fornecer exemplos visuais e verbais claros
- Evitar eufemismos

Diapositivo 8



Materiais para educação sexual

- **Recursos para criar o próprio material:**
 - livros de medicina e enfermagem
 - livros de educação sobre sexualidade
 - Google Image
 - Planejamento familiar
 - fotos e vídeos
- Evite a poluição visual e torne óbvios os estímulos relevantes
- Disponibilize múltiplos exemplos do mesmo conceito para permitir a generalização

Diapositivo 9



Questões a trabalhar com os jovens com PEA

- Autoestima e imagem corporal
- Intimidade e proximidade física
- Noção de privacidade
- Competências emocionais, relacionais e sociais
- Estabelecimento de limites face a si próprio e aos outros

Diapositivo 10



Questões a trabalhar com os jovens com PEA

- Prevenção das infeções sexualmente transmissíveis
- Usar corretamente os métodos contraceptivos
- Relações interpessoais e namoro
- Questões emocionais e afetivas relacionadas com a vivência da sexualidade
- Segurança pessoal

Diapositivo 11



Questões a trabalhar com os jovens com PEA

- Conhecimentos sobre anatomia e fisiologia humana
- Comunicação de sentimentos e necessidades sexuais
- Atitudes positivas e não culpabilizantes face aos seus sentimentos e comportamentos sexuais
- Entendimento e aceitação dos sentimentos e necessidades dos outros

Diapositivo 12



Questões a trabalhar com os jovens com PEA

- Favorecer uma atitude informada, crítica e saudável relativamente ao:
 - planeamento familiar
 - violência relacional e sexual
 - situações de discriminação

Diapositivo 13

Bloco II - Conteúdos

- Diferença entre sexo e sexualidade
- Mitos sobre a sexualidade
- Sexualidade nas PEA
- Ensinar a sexualidade nas PEA , porquê?

Diapositivo 14

Sexo e sexualidade- há diferenças?

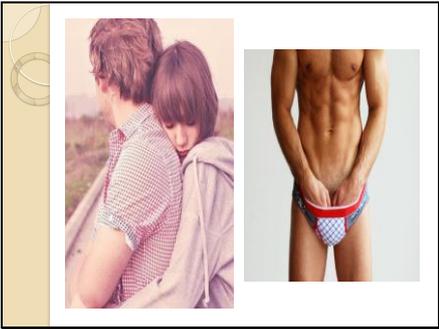
O que entendem por sexualidade?

Quando pensam em sexualidade, que ideias vos surgem no vosso pensamento?

Diapositivo 15



Diapositivo 16



Diapositivo 17



Diapositivo 18



Diapositivo 19



Diapositivo 20

 **Sexo e sexualidade- há diferenças?**

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a Sexualidade é

(...) uma energia que nos motiva para encontrar amor, contacto, ternura, intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental.

(Cit. por Pereira, 2006:15)

Diapositivo 21



Diapositivo 22

 **Sexo e sexualidade- há diferenças?**

SEXUALIDADE
=
Masturbação
Relações sexuais
Órgãos genitais

Neste conceito de sexualidade, é esquecido que o prazer sexual está em todo o corpo e não somente nos genitais e, principalmente, que SEXO é uma parte da SEXUALIDADE.

Diapositivo 23

 **Direito à sexualidade**

- A sexualidade é uma dimensão da personalidade.
- Não se pode negar à pessoa portadora de deficiência a liberdade de viver e expressar a sua sexualidade.

Rocha (s.d)



Diapositivo 24

Mitos acerca da sexualidade nas PEA

- 1- Pessoas com PEA são assexuadas; não têm sentimentos, pensamentos e necessidades sexuais
- 2- Pessoas com PEA são hipersexuadas: os seus desejos são incontroláveis e exacerbados

Diapositivo 25

I-Pessoas com PEA são assexuadas

- Há a crença de que as pessoas com PEA são dependentes e infantis e, portanto, não seriam capazes de usufruir uma vida sexual adulta.
- Perceber as pessoas com PEA como crianças é infantilizá-las e isso dificulta o seu crescimento e amadurecimento. É importante reconhecê-las como adolescentes, jovens ou adultos dotados de desejo sexual.

(França-ribeiro, 2001; Denari, 2002; Kaufman; Silverberg; Odette, 2003; Shakespeare, 2003; Giami, 2004; Maia, 2006)

Diapositivo 26

I-Pessoas com PEA são assexuadas

- O corpo do adolescente com PEA passa pela puberdade como o de outras pessoas independentemente das suas limitação ou prejuízos cognitivos.
- As pessoas com PEA podem expressar comportamentos infantilizados, porém o corpo apresenta necessidades e desejos característicos dos adolescentes e precisa ser reconhecido como tal.

Diapositivo 27

I-Pessoas com PEA são assexuadas

- Ninguém se torna assexuado em função de uma incapacidade física, sensorial ou mental.

(Maia & Aranha, 2005:103)

- Ao negar-se a sexualidade às pessoas com PEA, despreza-se-lhes o direito de viverem o erotismo, a afetividade, relacionamentos amorosos e/ ou sexuais, ou ainda de constituírem família e exercerem a maternidade ou a paternidade.

Diapositivo 28



2- Pessoas com PEA são hipersexuadas

- Muitas pessoas julgam que a sexualidade da pessoa com PEA é exagerada quando se deparam com a masturbação pública ou os toques e assédios inapropriados.
- Estes comportamentos sexuais são interpretados e julgados como "exagerados" e "aberrantes", mas ocorrem por terem poucas informações sobre sexualidade e poucas oportunidades de socialização.

(Assumpção, J.; Sprovieri, 1993; Maia & Aranha, 2007; Schwier; Hingsburguer, 2007)

Diapositivo 29



Sexualidade nas PEA

- A sexualidade, independentemente de nos referirmos às pessoas com deficiência ou não, é um assunto difícil na nossa sociedade porque é mantida sobre muitos tabus e repressões sociais.
(Ferreira, 2011)
- A sociedade concebe que o amor e a sexualidade são exclusivos das pessoas jovens, com boa saúde e fisicamente atraentes, relegando os autistas, ao amor platônico, ou ainda, a abstinência sexual.
(Almeida e Lourenço, 2007)

Diapositivo 30



Sexualidade nas PEA

- A sexualidade de pessoas com PEA não é atípica, diferente ou ausente.
- O erotismo é algo inerente a todo ser humano inclusive àquele com deficiências.
- Sexo e sexualidade são conceitos diferentes. Pode-se não realizar o sexo, mas nunca se deixa de vivenciar a sexualidade.

Diapositivo 31

Sexualidade nas PEA

- As limitações na resposta sexual, no desejo, na excitação e no orgasmo nada têm a ver com a deficiência; muitos indivíduos sem deficiência, têm problemas nestas questões.
- Pessoas com e sem deficiência são sexuadas e podem viver uma vida afetiva e sexual gratificante
- Precisam é receber educação sobre saúde sexual e prevenirem-se do contágio de doenças sexualmente transmissíveis e outras ocorrências da vida sexual ativa.

Diapositivo 32

Sexualidade nas PEA

- Quando a sexualidade é ignorada ou negada, surgem comportamentos sexuais inadequados (Assumpção Jr. & Sprovieri, 1993 Maia, 2006)
- Quando a sexualidade é devidamente orientada:
 - melhora o desenvolvimento afetivo;
• torna a passagem da puberdade/adolescência/ vida adulta mais tranquila e feliz;
 - facilita a capacidade de relacionamento;
•Melhora a auto-estima;
•Permite a construção da identidade ;
•Permite a adequação à sociedade.

Diapositivo 33

Sexualidade nas PEA

- As pessoas com PEA possuem dificuldades em ler e compreender os pensamentos complexos e emoções dos outras pessoas e a expressar adequadamente os seus sentimentos:
 - No desenvolvimento da maturidade social
 - Autocontrole emocional
 - Na comunicação social
 - No pensamento abstrato
 - Na resolução de problemas

Diapositivo 34



Ensinar a sexualidade a jovens com PEA? Porquê?

- Baixas capacidades de leitura impedem-nos de aprender através de materiais escritos
- Não possuem conhecimentos básicos sobre sexualidade
- Não sabem a quem, nem quando colocar questões sobre a sexualidade
- Para evitar a propagação do HIV e DST's
- Para se tornarem pessoas sexualmente saudáveis

Diapositivo 35



Ensinar a sexualidade a jovens com PEA? Porquê?

- Internet e outros meios de comunicação acessíveis
- Mesmas hormonas e necessidades que os seus pares
- Baixa autoestima
- Para evitar o abuso sexual
- Poucas oportunidades de socialização e de ter experiências sociais-sexuais, devido ao défice nas habilidades sociais

Diapositivo 36



Bloco III- Conteúdos

- Comportamentos sexuais inadequados nos autistas – como os evitar?
- Masturbação
- Automutilação na masturbação
- Como evitar o abuso sexual?
- Meninos e meninas e a puberdade

Diapositivo 37



Comportamentos sexuais inadequados dos autistas

- Masturbação em locais públicos
- Introdução de objetos indesejáveis via vaginal, anal ou até mesmo, no orifício peniano (automutilação)
- Tocar nas partes íntimas em público
- Despir-se em público
- Tocar, beijar ou abraçar uma pessoa estranha
(Haracopos & Pederson, 1992)

Diapositivo 38



Como evitar comportamentos sexuais inadequados?

Para lidar com as expressões sexuais inadequadas, precisamos saber:

- quando ocorrem,
- em que lugar
- qual a frequência
- qual o estímulo (interno ou ambiental) desencadeante da conduta

A partir desses dados, podemos criar estratégias para tentar evitar, modificar e adequar a expressão ou comportamento sexual.

Diapositivo 39



Masturbação

- É normal e não deve ser condenado
- Exploração dos órgãos genitais para o auto prazer começa na infância
- A maioria dos autistas aprendem a fazê-lo sozinho, embora alguns possam ter dificuldade em atingir o orgasmo
- Masturbação ineficaz pode contribuir para comportamentos ritualísticos em algumas pessoas com autismo
- Masturbação pode ser a única saída realista para a liberação sexual para algumas pessoas com autismo (Ailey et al, 2003; Koller, 2000; Nehring, 2005; Volkmar & Wiesner, 2004)

Diapositivo 40

Prevenção de problemas

- Designar onde não há problema em se masturbar:
 - quarto individual (porta fechada)
 - Evite o uso de ensino na casa de banho
- Ensinar as regras para o tempo / lugar apropriado
- Fornecer tempo privado
- Programe um tempo privado e ajude a pessoa a entender o horário (Baxley & Zendell, 2005; Koller, 2000; NICHCY, 1992; Volkmar & Wiesner, 2004)

Diapositivo 41

Lidar com os problemas

- Interromper o comportamento, mas não punir ou exagerar na reação
- Relembre o aluno das regras de masturbação apropriada, referindo-se aos elementos visuais que ele / ela usa
- Redirecionar o aluno a:
 - Atividade que requer o uso das mãos
 - Atividade física
 - Atividade que requer foco intenso
 - Para o seu quarto, se disponível
- Reforçar o aluno quando ele / ela está envolvido em um comportamento adequado (Baxley & Zendell, 2005; Koller, 2000; NICHCY, 1992; Volkmar & Wiesner, 2004)

Diapositivo 42

Como evitar a automutilação na masturbação?

O ambiente para a masturbação deve ter:

- objetos macios, como almofadas e travesseiros.



Diapositivo 43

Como evitar a automutilação na masturbação?

É apropriado observar:

- Grau de ansiedade da pessoa
- Estabelecer o número de vezes em que se deve masturbar (diariamente ou num horário determinado).

Diapositivo 44

Como evitar o abuso sexual?

- Ensine que recusar a ser tocado é um direito
- Ensine que ter segredos sobre ter sido tocado não é bom
- Ensinar habilidades de autodefesa
 - Quem pode / não pode tocar o indivíduo e onde no seu corpo
 - Como e quando dizer "não"
 - Como pedir ajuda
 - Como recordar acontecimentos distantes e transmitir onde um indivíduo o/a tocou

(American Academy of Pediatrics, 1996; Nehring, 2005; Roth & Morse, 1994; Volkmar & Wiesner, 2004)

Diapositivo 45

Como evitar o abuso sexual?

- Os pares, se forem devidamente sensibilizados, poderão ajudar a alertar os adultos para eventuais situações lesivas para o jovem com PEA que:
 - não se consegue expressar
 - não descodifica determinado comportamento como suspeito
 - discrimina a diferença entre "afeto" e "abuso".



Diapositivo 46

Discriminações entre público / privado

- Seja claro sobre as regras sociais e familiares sobre privacidade
 - Restringir a nudez em partes comuns da casa
 - vestir e despir no quarto ou casa de banho
 - fechar as portas e janelas para atividades privadas
 - ensinar o uso do robe
- Os cuidadores devem modelar batendo em portas fechadas antes de entrarem
(American Academy of Pediatrics, 1996; NICHCY, 1992; SIECUS, 2001)

Diapositivo 47

Discriminações entre público / privado

- Alguns conceitos para ensinar:
 - Nudez vs. usar roupas
 - lugares onde se pode ficar nu (e onde não se pode)
 - Que partes do corpo são privadas
 - Que tipo de atividades são privadas
 - Quando e onde se podem fazer atividades privadas

(American Academy of Pediatrics, 1996; Nehring, 2005; Volkmar & Wiesner, 2004)

Diapositivo 48

Meninas e a puberdade

Meninas: menstruação – 12 anos (média)



The illustration consists of four panels. The top-left panel shows a girl in a blue shirt holding a pink tampon. The top-middle panel shows a girl in a yellow swimsuit looking in a mirror. The top-right panel shows a girl in a yellow swimsuit standing. The bottom panel shows a close-up of a girl's face, looking thoughtful.

Diapositivo 49

Como ajudar as meninas a encarar a menstruação?

- Insistir na boa higiene, tomando banho todos os dias, lavando as axilas e a região vaginal.
- Colocar corante alimentar vermelho nas cuecas da jovem para mostrar como é o sangue quando ela começar a menstruar.
- Ser o modelo, mostrando como usar e trocar o penso; outras meninas da escola podem servir de modelo.

Diapositivo 50

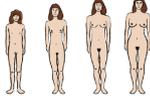
Como ajudar as meninas a encarar a menstruação?

- Marque o penso e as cuecas com cor diferente para mostrar onde o penso deve ser colocado.
- Compre tipos diferentes de pensos, com abas, sem abas, grossos, finos, grandes, pequenos, com fragrância.
- Faça um planejamento visual da frequência com que os pensos devem ser trocados. No horário escolar tente que a troca dos pensos coincida com os intervalos.

Diapositivo 51

Como ajudar as meninas a encarar a menstruação?

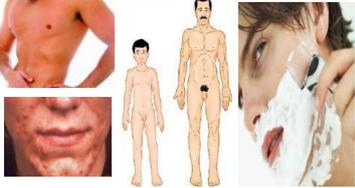
- Assista a vídeos sobre a saúde dos adolescentes.
- Se a jovem entende melhor com fotos, mostre-lhe um livro sobre menstruação.
- Use sempre palavras como vagina, seios e menstruação.



Diapositivo 52

Meninos e a puberdade

- Meninos – ejaculações – 14 anos (média)



Diapositivo 53

Como ajudar os meninos a encarar a ejaculação?

- Ensine-lhe a importância da higiene diária: tomar banho todos os dias e lavar a cabeça, axilas e região genital.
- Não reaja com excesso! Use voz calma quando ocorrerem ejaculações noturnas! Troque os lençóis com a ajuda dele.
- Relacione as ejaculações noturnas a outras mudanças que ocorrem durante a puberdade.

Diapositivo 54

Como ajudar os meninos a encarar a ejaculação?

- Vá à biblioteca ou livraria para ler sobre a anatomia do homem e suas mudanças durante a puberdade.



- Use palavras como pênis, testículos e pelos púbicos

Diapositivo 55



Bloco IV - Conteúdos

- Objetivos a trabalhar com a família
- O que a família deve entender
- Como é que a família pode afetar a sexualidade
- Como é que a família pode discutir a sexualidade

Diapositivo 56



Família

- Têm a responsabilidade de serem os primeiros agentes no processo educativo.
- Têm o direito e dever de proporcionar a adequada educação sexual aos seus filhos.
- Têm dificuldades em encarar os filhos como seres sexuados.
- Têm medo que a educação sexual provoque o desenvolvimento da sua sexualidade (Marques,2005:62).

Diapositivo 57



Objetivos a trabalhar com a família

- Trabalhar o medo e a ansiedade dos pais quanto ao futuro sexual dos filhos
- Esclarecer sobre a variação das condições e manifestações sexuais
- Orientar sobre os limites para a adaptação do comportamento sexual

Diapositivo 58



Objetivos a trabalhar com a família

- Diminuir o preconceito e incentivar a comunicação dos pais quanto à sexualidade
- Auxiliar na compreensão da sexualidade como um direito à saúde sexual

Diapositivo 59



O que a família deve entender...

- Não existe uma relação direta entre conhecimento sobre sexualidade e início do relacionamento sexual
- A adolescência é um período marcado pela curiosidade e exploração e é uma fase saudável
- A informação permite ao adolescente desenvolver uma postura mais crítica;

Diapositivo 60



O que a família deve entender...

- Um comportamento não é tão excessivo se for reconhecido, aceite e apropriado num dado contexto, e não proibido
- As necessidades e desejo sexual não devem ser repreendidos e/ou ignorados - devem ser direcionados

Diapositivo 61



Como é que a família pode afetar a sexualidade?

- Passam informações negativas sobre a sexualidade devido ao medo e preconceito (Albuquerque, 2007:75)
- Evitam a exposição do filho(a) com deficiência para proteger o próprio núcleo familiar.
- Não dão privacidade à pessoa com deficiência, o que dificulta o entendimento do que é privado ou público: no quarto é proibido fechar a porta ou apagar a luz; Pais, irmãos não batem à porta do quarto; Os banhos são supervisionados.

Diapositivo 62



Como é que a família pode afetar a sexualidade?

- Optam por negar, reprimir ou infantilizar a existência do crescimento do filho ou filha na puberdade.
- Lutam para manter seus filhos assexuados.
- Administram remédios anti psicóticos para a diminuição da agressividade e de condutas auto destrutivas, que podem inibir a libido, a ereção e a ejaculação.
(Mitchell&Popkin, 1983; Hertof, 1987)

Diapositivo 63



Como é que a família pode discutir a sexualidade?

1. Iniciar este tema quando o filho atinge a puberdade mesmo que não pareça ter a capacidade cognitiva para perceber.
2. Para crianças com um nível de maturidade baixo, começar por mostrar imagens de como funciona e como é constituído o sistema reprodutor feminino/masculino e as diferenças entre eles.
3. Explicar-lhes com fotos, as transformações que ocorrem desde o nascimento no nosso corpo.

Diapositivo 64

Como é que a família pode discutir a sexualidade?

5. Explicar o que é e não é um comportamento apropriado
6. Indicar as partes do seu corpo que não podem ser tocadas por outras pessoas
7. Explicar a masturbação e atribuir-lhe um lugar para o fazer
8. Explicar a relação sexual e como uma mulher pode ficar grávida

Diapositivo 65

Como é que a família pode discutir a sexualidade?

9. Pesquisar online fotos de doenças sexualmente transmissíveis, preservativos e outros métodos preventivos
10. Discuta a importância do uso do preservativo
11. Colocar a filha sobre controle de natalidade
12. Responder a todas as perguntas do filho e estar preparado para entrar nos detalhes que forem necessários

Diapositivo 66

Referências bibliográficas

- Alley, S., Marks, B., Crisp, C., Hahn, J. (2003). Promoting sexuality across the life span for individuals with intellectual and developmental disabilities. *Nursing Clinics of North America*, 38, 239-252.
- Almeida, T.; Lourenço, M. L. (2007) Envelhecimento, amor e sexualidade: utopia ou realidade? *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 101-113, jan./abr.
- American Academy of Pediatrics Committee on Children with Disabilities (1996). Sexuality education of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, 97(2), 275-278
- Assumpção, J., Francisco, B.; SPROVIERI, M. H. S. (1993). *Sexualidade e deficiência mental*. São Paulo: Moraes.
- Bailey, D. & Zindel, A. (2005). *Sexuality Education for Children and Adolescents with Developmental Disabilities: An Instructional Manual for Educators of Individuals with Developmental Disabilities, Sexuality Across the Lifespan*. Tallahassee, FL: Florida Developmental Disabilities Council, Inc.
- Buscaglia, L. F. (1997). Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro, 3 ed. Editora Record.
- Denari, F. E. (2002) Sexualidade & deficiência mental: reflexões sobre conceitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.8, n. 1, p. 9-14.
- França-Ribeiro, H. C. (2001). Sexualidade e os Portadores de Deficiência Mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.7, n.2, p.11-27.
- Gus, R. (1992). A sexualidade do pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (1), pp.65-74

Diapositivo 67

Referências bibliográficas

- Giroti, A. (2004) O eixo e a fim: sexualidade, deficiência mental, instituição. Tradução Lydia Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Haracopos, D. & Pedersen L. (1992). Diagnostic observation scheme for autistic youngsters and adults. Not in print (in Danish)
- Haracopos, D. & Pedersen L. (1992). Questionnaire of sexual behaviour among autistic people. Not in print yet (in Danish)
- Kaufman, M.; Silverberg, C.; Odette, F. (2003). The ultimate guide to sex and disability – for all of us who live with disabilities, chronic pain e illness. 2. ed. California/USA, Cleis Press.
- Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, 18(2), 125-135.
- Maia, A. C. B. (2001). Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n. 1, p.35-46.
- Maia, A.C.B. (2006). *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo: Editora Unesp.
- Maia, A.C.B.; Ribeiro, P.R.M.(2010). Desafazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v16 (2), 159-176.
- Maia, A. Aranha, M. (2005). Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no cotidiano escolar. *Interação em Psicologia*, 20(05), 9 (1) 103-114.
- Moraes, S.C. (2006). As representações dos professores sobre a sexualidade dos alunos com síndrome de down.

Diapositivo 68

Referências bibliográficas

- Nehrberg, W. (2005). *Care Curriculum for Specializing in Intellectual and Developmental Disability: A Resource for Nurses and Other Health Care Professionals*. Sudbury, Massachusetts: Jones & Bartlett Publishers.
- NICHICY News Digest, vol. 1 (3), 1992. Disponível on-line em nichicy.org
- Pinel, A. C. (1993). Educação sexual de deficientes. In: RIBEIRO, M. (Org.). Educação sexual: novas ideias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rocco dos Tempos, p. 36-47.
- Pothos, S.M.S. (2004). Sexualidade e deficiência mental: revendo pesquisas. vol.8 (nº2), PP199-206
- Redha, J. (s.d). *Viver a sexualidade é um direito de todos*. Consultado a 25 de Agosto de 2013 <<http://www.muradantia.pt/ocae/cm/sexualidade1.html>>
- Roth, S. & Morse, J. (1994). *A Life-Span Approach to Nursing Care for Individuals with Developmental Disabilities*. Baltimore, MD: Row H Books Publishing Co.
- Sexuality Information & Education Council of the United States (2001). *SECIUS report: Sexuality education for people with disabilities*, 2(2), 1-25.
- Schwan, K. M.; Henggeler, D. (2007). *Sexuality: your sons and daughters with intellectual disabilities*. 3. ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co..
- Skuse, T. (2003) I haven't seen that in the Ramayana: the sexual stories of disabled people. In: Weeks, J.; Holland, J.; Waites, H. (Org.). *Sexuality and Society – a reader*. Cambridge: Polity Press, p.144-152.
- Volkmar, F. & Wiseoney, L. (2006). *Healthcare For Children on the Autism Spectrum: A Guide to Medical, Nutritional, and Behavioral Issues*. Bethesda, MD: Woodbine House.