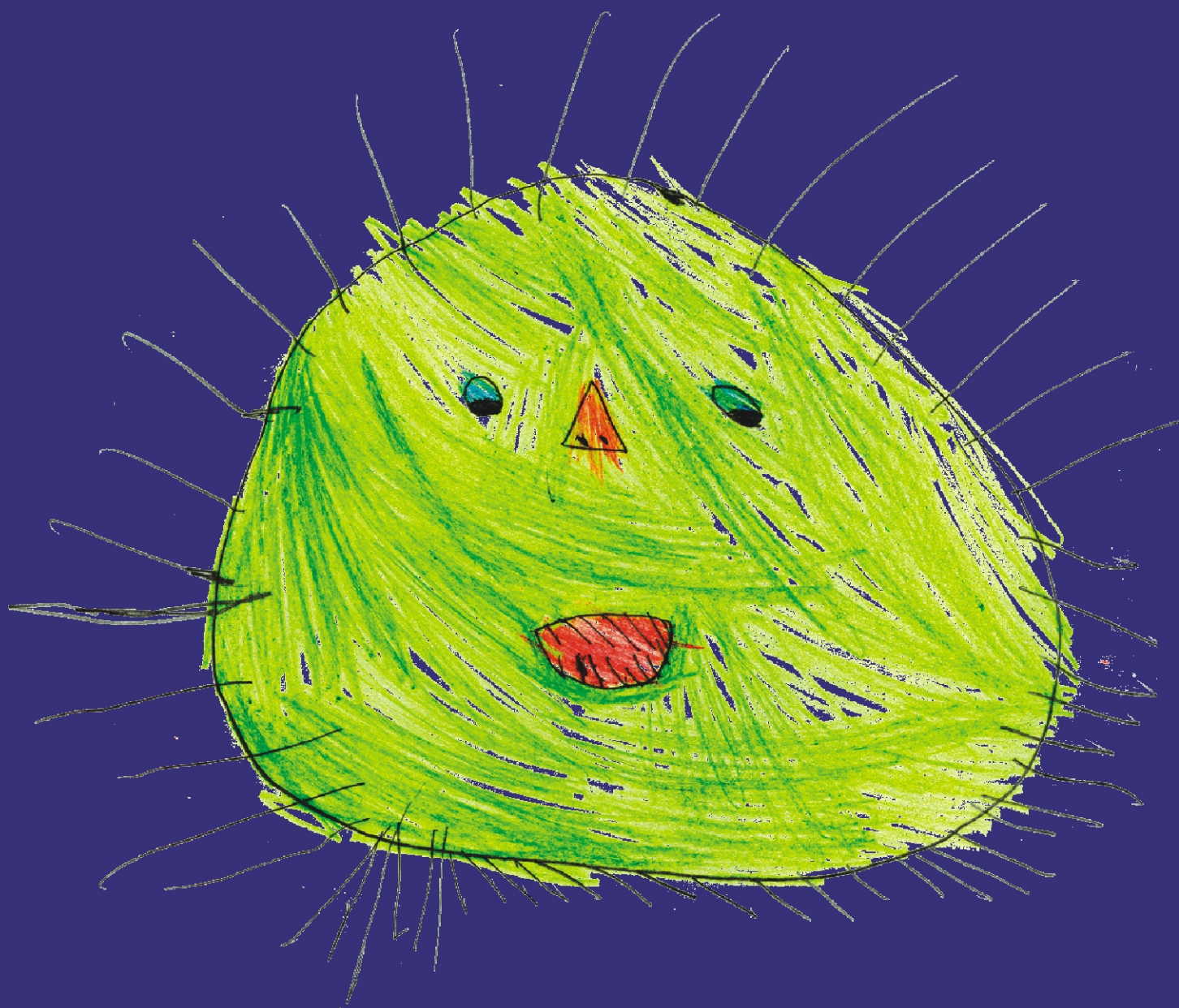
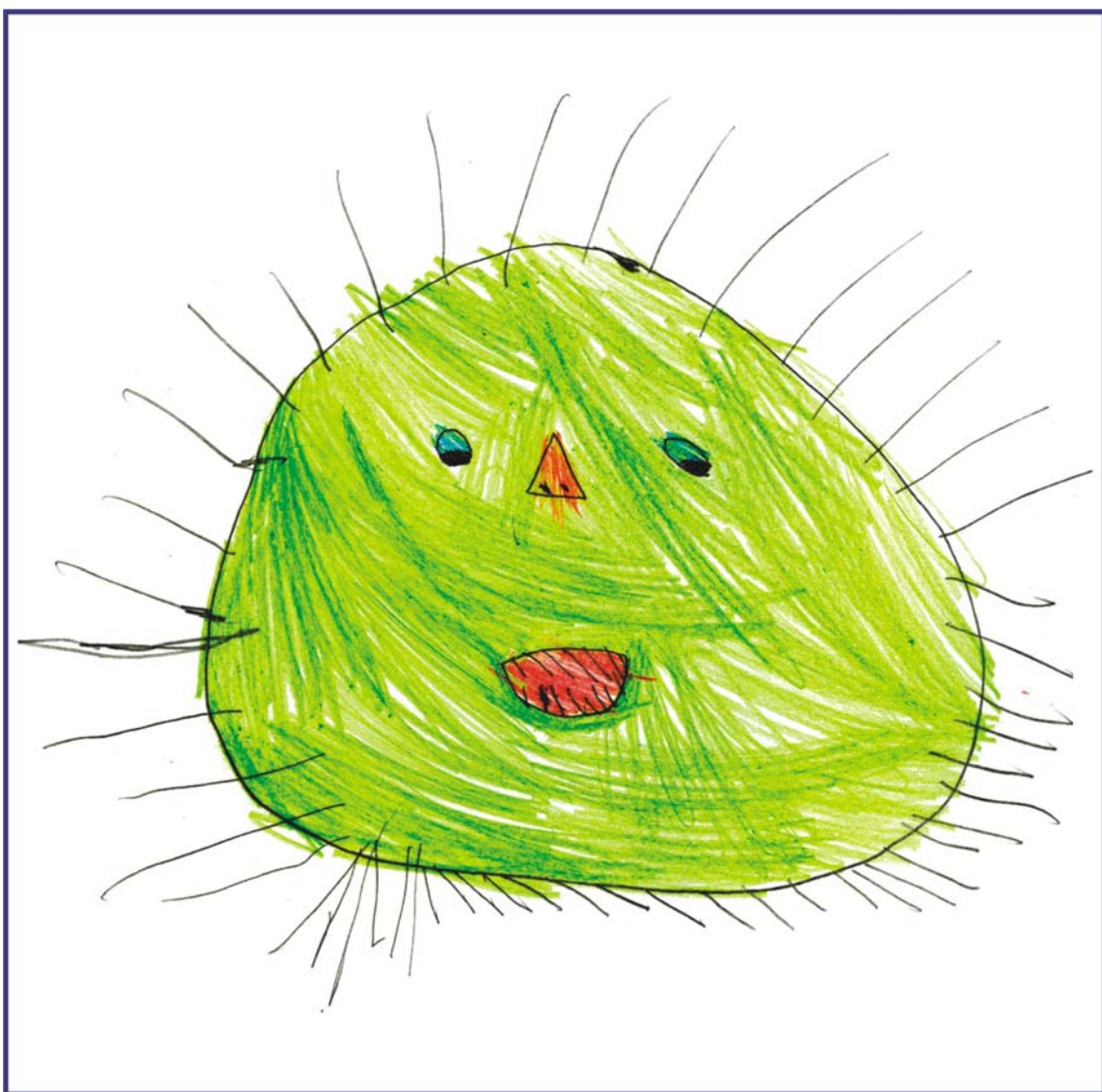




Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo

Normas Orientadoras



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

Normas orientadoras



Ficha Técnica

EDITOR

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo

TÍTULO

Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo
Normas orientadoras

DIRECTOR-GERAL

Luís Capucha

COORDENAÇÃO

Filomena Pereira

DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDOS

Alexandra Gonçalves
Ana Carvalho
Carmelina Possacos Mota
Cristina Lobo
Maria do Carmo Correia
Piedade Líbano Monteiro
Rita Serpa Soares
Teresa São Miguel

DESIGN

Manuela Lourenço

PAGINAÇÃO

Olinda Sousa

2008



Índice

Introdução.....	5
------------------------	----------

PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

1. Perturbações do Espectro do Autismo	9
1.1. Principais Características das PEA e sua Repercussão no modo de Aprender.....	11
1.2. O Papel da Família	13

ENSINO ESTRUTURADO

2. Ensino Estruturado.....	17
2.1. Estrutura Física	18
2.1.1. Organização do Tempo	20
2.1.2. Organização do Espaço	23

NORMAS ORIENTADORAS PARA UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO

3. Normas Orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado	31
3.1. O que são Unidades de Ensino Estruturado.....	31
3.2. A quem se Destinam as Unidades de Ensino Estruturado	31
3.3. Constituição de Unidades de Ensino Estruturado	31
3.4. Objectivos das Unidades de Ensino Estruturado	32
3.5. Recursos	32
3.5.1. Recursos Humanos.....	32
3.5.2. Recursos Materiais	33
3.6. A Organização e Gestão das Unidades de Ensino Estruturado	34
3.6.1. Gestão Administrativa e Pedagógica das Unidades	34
3.6.2. Processos de Transição entre Ciclos de Ensino.....	34
3.6.3. Processos de Transição para a Vida Pós-Escolar.....	34

Bibliografia	37
---------------------------	-----------

Introdução

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) consistem num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interacção associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio¹.

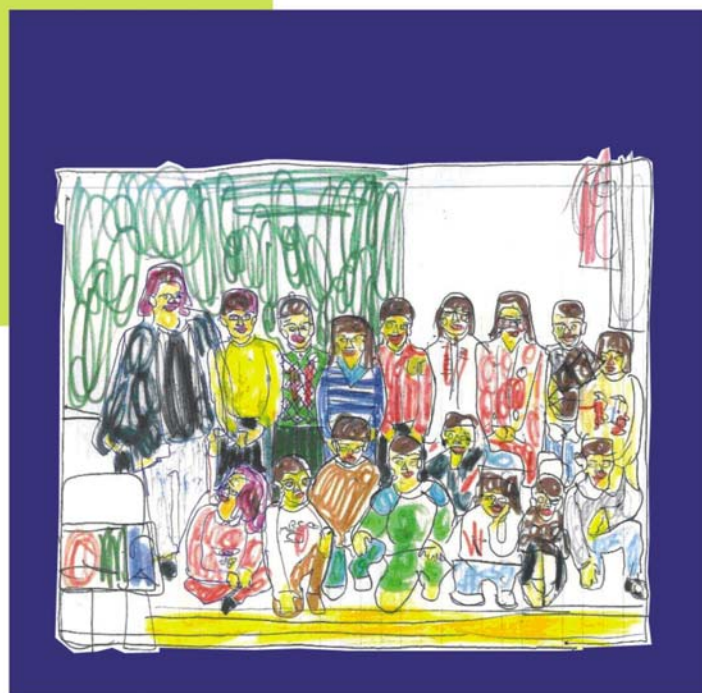
Reconhece-se, actualmente, que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente². Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender.

As Unidades de Ensino Estruturado podem constituir um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamento de escolas. Com base no ensino estruturado procuram tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interacção e aprendizagens. Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade.

As presentes normas orientadoras para as **Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo** (UEEA) constituem-se como um conjunto de princípios orientadores e de estratégias pedagógicas a implementar e pretendem ser um instrumento de apoio na organização e na gestão das referidas unidades.

¹ Jordan, 2000.

² Handleman e Harris , 2006; Howlin, 1997; Jordan, 2000; Sinclair, 1992.



Perturbações do Espectro do Autismo

1. PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

As PEA são disfunções graves e precoces do neuro-desenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias.

Apesar da multiplicidade de estudos existentes e de se reconhecer que apresentam uma causa biológica bem demonstrada, continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de autismo. No entanto, parece ser consensual³ que esta perturbação evidencia uma origem multifactorial, devendo ser considerados factores genéticos, pré e pós natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental.

Não obstante esta grande variação, tipicamente as PEA caracterizam-se por uma tríade clínica⁴ de perturbações que afectam as áreas da comunicação, interacção social e comportamento.

Utiliza-se a designação de *Espectro do Autismo*, referindo-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o facto de que, mais do que um conjunto fixo de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade. Apesar disso, utiliza-se com frequência autismo como sinónimo do espectro das perturbações.

Reconhecer esta variabilidade de combinações é fundamental para compreender as pessoas com autismo e as diferentes necessidades individuais. Não obstante estes indivíduos manifestarem um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existem duas pessoas afectadas da mesma forma e por isso podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo.

Embora não se saiba ao certo qual o número de indivíduos com autismo existente em todo o mundo, estudos recentes revelam que a sua prevalência é de 1 em cada mil, ocorrendo predominantemente no sexo masculino (3 rapazes para 1 rapariga⁵).

Presentemente, as PEA englobam:

³ Oliveira, 2005; Handleman e Harris, 2006.

⁴ Wing, 1996.

⁵ Oliveira, 2005.

- Perturbação autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico);
- Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger);
- Perturbação desintegrativa da segunda infância;
- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico);
- Síndrome de Rett.

O diagnóstico desta perturbação continua a ser realizado através da avaliação directa do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV⁶ e do CID-10⁷. Ambos os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento e baseiam-se na tríade de características atrás mencionadas.

Segundo o DSM-IV, os critérios clínicos para efectuar um diagnóstico de autismo são:

DSM-IV-TR

Critérios de diagnóstico para a “Perturbação Autística”

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 adequadas 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);

⁶ Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-IV-TR, 2002.

⁷ Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, da Organização Mundial de Saúde 1992-1994.

- 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 repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, actividades (manifestando pelo menos 1)

- Preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse 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 a 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.

1.1 Principais Características das PEA e sua Repercussão no Modo de Aprender

A forma como o autismo interfere no desenvolvimento do indivíduo faz com que a pessoa com PEA apresente um modo muito específico de pensamento e de funcionamento caracterizado por dificuldades em:

- compreender e responder de forma adequada às diferentes situações do meio ambiente;
- seleccionar e processar informação pertinente;
- responder a estímulos sensoriais (hipo ou hipersensibilidade).

O autismo tanto pode manifestar-se em indivíduos que apresentam dificuldades muito severas na aprendizagem como em outros com um nível intelectual elevado. Algumas pessoas com PEA poderão ter sucesso académico, serem bons alunos, terem êxito nas suas opções profissionais e ao mesmo tempo experimentar algumas dificuldades sociais e de comunicação, necessitando de ajudas para se

adaptarem. Outras apresentarão dificuldades na aprendizagem exigindo suporte para realizar as tarefas mais simples do dia a dia.

Além da referida tríade clínica das PEA – comunicação, interação social e comportamento – a identificação das características específicas desta perturbação, nomeadamente, nos défices de processamento sensorial, capacidade de atenção, sequencialização, motivação, resolução de problemas, memorização, cognição social e linguagem tem permitido reconhecer e tentar compensar os factores condicionantes da aprendizagem.

Identificar todas estas características é reconhecer que os alunos com PEA necessitam de respostas educativas diferenciadas que, sustentadas pelas áreas fortes, proporcionem a estimulação para a aprendizagem e ajudem a colmatar as dificuldades de comunicação, de interação e problemas de comportamento. Na prática estas características traduzem-se por algumas dificuldades, como as presentes no quadro que se segue.

- Comunicação expressiva;
- Comunicação não verbal;
- Compreensão;
- Perceber a tarefa como um todo;
- Sequencialização;
- Consequencialização;
- Concentração e atenção;
- Generalização;
- Abstracção e simbolismo;
- Motivação;
- Empatia;
- Cognição social;
- Alteração de rotinas;
- Gestão de imprevistos;
- Input sensorial;
- Imaginação;
- Capacidades especiais e interesses restritos;
- Comportamentos estereotipados e rígidos;
- Rotinas, preocupações e rituais;
- Alteração de sono/vigília;
- Particularidades do padrão alimentar;
- Outras.

1.2 O Papel da Família

Devido à sua especificidade, e em especial ao facto de os seus sintomas se manifestarem de forma constante, independentemente dos contextos ou situações, as PEA envolvem não apenas o indivíduo com esta problemática mas todos os contextos em que está inserido.

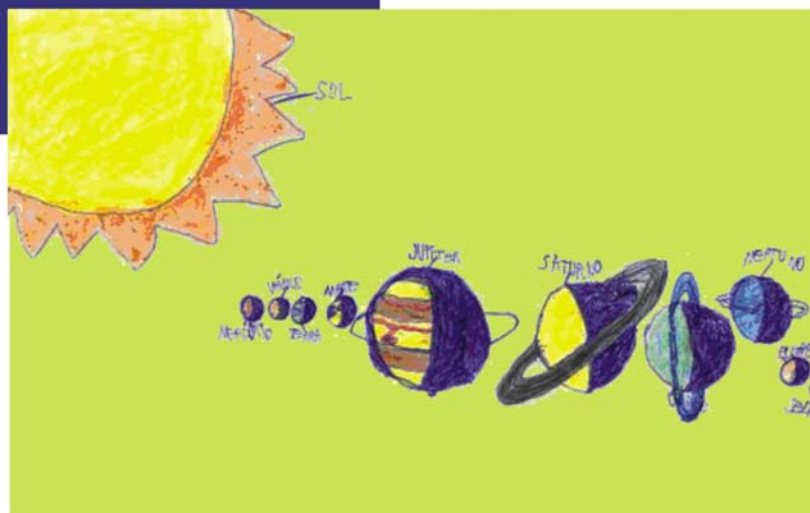
A ambiguidade desta perturbação bem como, muitas vezes, a *invisibilidade* das suas características, no que respeita aos aspectos físicos, faz com que, frequentemente, as competências e as emoções das famílias sejam sub-avaliadas ou mal interpretadas por aqueles que não conhecem esta problemática.

É importante que os profissionais e as escolas que atendem crianças e jovens com PEA tenham presente que estas famílias enfrentam dificuldades acrescidas.

Muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspectos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas em outros contextos da sua vida. Por essa razão, considerar a família em todo o processo é de grande importância, para:

- colaborar e participar na avaliação, considerando o conhecimento que tem do seu filho (a) (interesses, rotinas, rituais,...);
- conhecer as preocupações da família relativamente ao futuro;
- atender às suas necessidades/prioridades na organização e elaboração do PEI;

criar espaços de comunicação para a família poder expressar preocupações, desejos, percepções, necessidades, ... e para informar a família sobre os progressos, dificuldades e alterações do PEI decorrentes de avaliações e reavaliações.



Ensino Estruturado

2. O ENSINO ESTRUTURADO

O *ensino estruturado* consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH⁸. O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 70, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América).

A filosofia deste modelo tem como objectivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.

O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.

Numa perspectiva educacional o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – *processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais* – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento.

É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível:

- Fornecer uma informação clara e objectiva das rotinas;
- Manter um ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar;

⁸ TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

- Promover a autonomia.

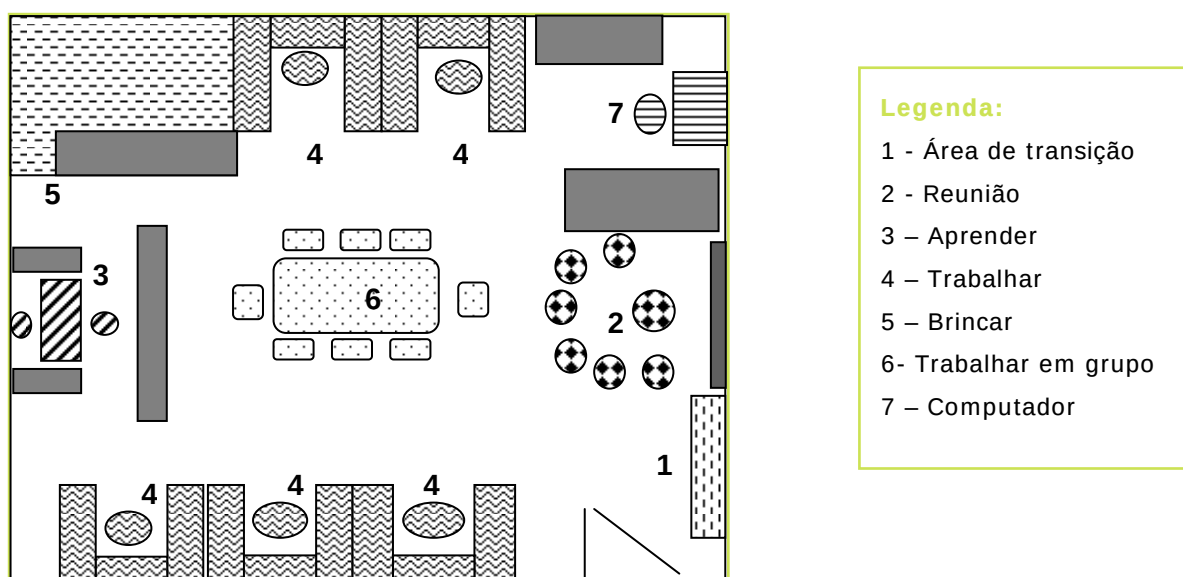
A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças.

2.1 Estrutura Física

A *estrutura física* consiste na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este, deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens.

A *delimitação clara das diferentes áreas* ajuda o aluno com PEA a *entender melhor* o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços.

Figura 1- Planta de uma UEEA



Numa Unidade de Ensino Estruturado podem ser criadas diferentes áreas. O espaço existente e as *necessidades* dos alunos estão na base da estruturação do espaço e na criação das que se considerem necessárias.

Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo:

Figura 2- EB1 de Celas (Coimbra) – Primeira escola do país a utilizar o Modelo de Ensino Estruturado



Figura 3- Escola EB1 Sofia de Carvalho (Lisboa) – Todos os espaços estão devidamente definidos e identificados



Figura 4- EBI Colmeias (Leiria) – O espaço está estruturado de modo a que os alunos compreendam a função de cada área e a utilizem de forma autónoma



2.1.1 Organização do Tempo

HORÁRIO INDIVIDUAL

O horário organiza o tempo e, simultaneamente, é um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos. É uma forma de fornecer ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-o na antecipação e na previsão. Como resultado, consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em se manter organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina.

Figura 5- O horário organiza o tempo



COMO CRIAR UM HORÁRIO

O horário é realizado em função de cada aluno e pode ser adaptado a vários níveis de funcionalidade. Independentemente do nível funcional de cada criança/jovem com PEA, a palavra escrita deve estar sempre presente nos horários que podem ser organizados com o recurso a:

- Objectos reais
- Partes de objectos reais
- Miniaturas
- Fotografias
- Imagens desenhadas
- Pictogramas
- Palavras escritas

Figura 6- Exemplo de um horário feito com objectos



Figura 7- A disposição do horário deverá ser no sentido vertical (de cima para baixo), ou na horizontal (da esquerda para a direita), por ser o sistema convencional da leitura e escrita existente no nosso país.



Figura 8- O aluno pode cumprir o horário retirando o cartão e levando-o para o local indicado no mesmo, ou assinala no horário escrito a sequência pela qual realiza as tarefas ao longo do dia.



PLANO DE TRABALHO

Enquanto o horário informa o aluno sobre a sequência das actividades que irão ocorrer ao longo do dia, o *plano de trabalho* indica as tarefas que tem de realizar em determinada área. Deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita (figura 9), consistindo numa rotina securizante que permite adquirir a noção de princípio meio e fim.

Figura 9- Exemplos de Plano de Trabalho.



O plano de trabalho possibilita a visualização das tarefas a realizar: o que fazer; quanto fazer; quando acabar.

Esta pista visual é essencial para o aluno aprender a trabalhar sem ajuda e adquirir autonomia.

O CARTÃO DE TRANSIÇÃO

O cartão de transição informa o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir.

Pode ser um objecto, o cartão do nome, símbolo do horário ou outra pista visual adequado ao nível de funcionalidade do aluno.

Encontra-se no final do plano de trabalho (figura 10) ou é entregue pelo adulto.

Figura 10- O Cartão de transição encontra-se no final do Plano de Trabalho.



Figura 11- No fim do horário há um local onde o aluno coloca o cartão de transição.



2.1.2 Organização do Espaço

ÁREA DE TRANSIÇÃO

A Área de Transição corresponde ao espaço onde estão os horários individuais que irão orientar as actividades diárias de cada aluno (figura 11). As pistas visuais informam sobre *onde*, *quando* e *o que fazer* durante o dia ou parte do dia.

É possível planificar de forma previsível as muitas mudanças que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina, mesmo em situações que possam parecer pouco significativas. Dar ao aluno a noção de sequência temporal, facilita a compreensão de ordens verbais, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia.

Figura 12- O horário informa o aluno do que vai fazer ao longo do dia.

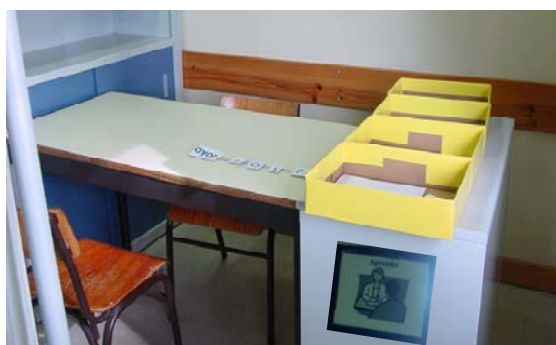


ÁREA DE APRENDER

A *Área de Aprender* é o espaço de ensino individualizado, limpo de estímulos distractores, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno. São utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também actividades que vão ao encontro dos interesses do aluno.

O plano de trabalho deverá estar visível (em cima da mesa) e os símbolos apresentados correspondem aos que estão nos tabuleiros com as tarefas a realizar, previamente organizadas. Desta forma, o aluno pega no primeiro símbolo do plano de trabalho e, dos tabuleiros colocados à sua esquerda, retira o correspondente ao símbolo que tem na mão, fixa-o no tabuleiro, ficando dois símbolos iguais lado a lado. Realiza a tarefa, coloca-a dentro do tabuleiro e arruma-o num local que corresponda a *acabado*. Procede de igual modo em relação às restantes tarefas, terminando o plano de trabalho quando os tabuleiros estiverem arrumados à sua direita.

Figura 13- Área de Aprender.



ÁREA DE TRABALHAR

É a Área na qual se pretende que o aluno realize de forma autónoma as actividades já aprendidas. Cada aluno deve ter a sua *área de trabalhar*.

Também aqui, existe um plano de trabalho que transmite ao aluno informação visual sobre o que fazer e qual a sequência (cada tabuleiro deverá corresponder a uma tarefa com todo o material necessário para a sua realização). Com base em rotinas funcionais (direita/esquerda, cima/baixo), o aluno desenvolve a noção concretizada de **princípio, meio e fim** (começar, fazer e acabar), tornando-se capaz de realizar uma tarefa ou sequência de tarefas.

Figura 14- Área de Trabalho.



ÁREA DE REUNIÃO

Esta é uma Área destinada a desenvolver actividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promovem a comunicação e a interacção social. A Reunião pode realizar-se em vários momentos do dia, desde que todos os alunos ou a maioria se encontrem na unidade.

Alguns exemplos de situações a trabalhar nesta área:

- Explorar o tempo, calendário, mapas de presenças;
- Explorar objectos, imagens, sons, fantoches;
- Aprender e cantar canções;
- Ouvir histórias;
- Aprender a escolher;
- Imitar batimentos, gestos, acções;
- Aprender a estar sentado;
- Organizar/relatar experiências vividas;
- Planificar e introduzir novos temas;
- Generalizar aprendizagens em conjunto.

Figura 15- Área de Reunião.



ÁREA DE TRABALHAR EM GRUPO

É a Área na qual todo o grupo poderá desenvolver trabalhos em conjunto. Prioriza-se o desenvolvimento de actividades expressivas como musicais, plásticas e outras; jogos de grupo (lotos, dominós, jogos da memória...), entre outras. Todos os alunos devem participar, independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interacção e de partilha com os seus pares (inclusive alguns colegas da turma), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens.

Figura 16- Área de Trabalhar em Grupo.



ÁREA DE BRINCAR OU LAZER

É o local destinado a:

- aprender a relaxar;
- fazer curtos momentos de espera;
- permitir as estereotipias;
- aprender a brincar (com a presença do adulto);
- trabalhar o jogo simbólico.

Deverá existir material que ajude a descontrair como tapetes, almofadas, sofás, brinquedos variados, música e outros materiais que se entendam adequados.

É o local privilegiado para a “inclusão inversa”, onde os pares da escola desenvolvem actividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo.

Figura 17- Área de Brincar ou Lazer.



ÁREA DO COMPUTADOR

Esta Área pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria, aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar uma actividade partilhada.

As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação.

Também contribui para melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação.

Figura 18- Área do Computador.





**Normas Orientadoras para
Unidades de Ensino Estruturado**



3. NORMAS ORIENTADORAS PARA UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO (UEEA)

3.1. O que são Unidades de Ensino Estruturado

As UEEA não são, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das Unidades de Ensino Estruturado enquanto recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas. Estas constituem uma resposta educativa específica para alunos com perturbações do espectro do autismo e podem ser criadas em qualquer nível de ensino.

3.2. A quem se destinam as Unidades de Ensino Estruturado

As UEEA destinam-se a apoiar a educação de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espectro, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem outras perturbações associadas.

3.3. Constituição de Unidades de Ensino Estruturado

Considera-se necessário criar uma Unidade de Ensino Estruturado sempre que existam alunos com PEA que necessitem de respostas educativas diferenciadas.

Atendendo às características do trabalho a desenvolver e no sentido de responder de forma adequada e eficaz às necessidades de cada um dos alunos, sugere-se que o número de crianças apoiadas por cada unidade não seja superior a 6 alunos.

As Unidades de Ensino Estruturado devem ser criadas em função:

- da diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a fornecer aos alunos com PEA;
- da concentração de alunos com PEA de um ou mais concelhos, de acordo com a sua localização e alternativas de transporte;

- da existência de um espaço físico (sala);
- da garantia da continuidade (processos de transição entre ciclos).

A constituição das Unidades de Ensino Estruturado deve resultar de um trabalho de equipa que inclua sempre que possível:

- as famílias dos alunos;
- os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas envolvidos na procura de respostas para atender a todos os alunos;
- os docentes de educação especial do agrupamento;
- os docentes do grupo, turma ou disciplina do aluno;
- outros técnicos (psicólogos, terapeutas,...) pertencentes ao agrupamento ou a outros serviços;
- serviços da comunidade que se considerem necessários para responder às necessidades individuais dos alunos com PEA.

3.4. Objectivos das Unidades de Ensino Estruturado

- Criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas;
- Proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;
- Informar clara e objectivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas;
- Promover situações de ensino individualizado direccionadas para o desenvolvimento da comunicação, interacção e autonomia.

3.5. Recursos

3.5.1. Recursos Humanos

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 6 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;

- duas auxiliares da acção educativa, 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.
- 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.

O Terapeuta e o Psicólogo poderão pertencer ao agrupamento ou a serviços exteriores à escola, designadamente instituições de educação especial ou centros de recursos especializados.

Relativamente ao trabalho desempenhado pelos técnicos referidos (terapeuta da fala e psicólogo), este deve ser feito em estreita e sistemática articulação com os restantes intervenientes no processo educativo (família, docente da turma/conselho de turma e docentes e auxiliares das UEEA), atendendo aos objectivos definidos, aos diferentes domínios e respeitando sempre as dinâmicas de trabalho intrínsecas a cada área de intervenção.

3.5.2. Recursos Materiais

Atendendo à forma diferenciada e específica de aprender dos alunos com PEA, é necessário elaborar e/ou adaptar material.

Assim, considera-se essencial nas UEEA a existência de material informático (computador, impressora, scanner, software educativo, software de comunicação aumentativa/alternativa...), máquina de plastificar, material audiovisual, material didáctico, material de desgaste (velcro autocolante, papel autocolante).

Para a estruturação do espaço físico considera-se necessário a existência de mobiliário que permita a criação de áreas com fronteiras bem definidas:

estantes/armários; mesas de trabalho individual; mesas de trabalho de grupo; cadeiras; sofá e outros.

3.6. A Organização e Gestão das Unidades

3.6.1. Gestão Administrativa e Pedagógica das Unidades

Cabe aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas a gestão administrativa e pedagógica das Unidades, sendo da sua competência:

- acompanhar a metodologia de intervenção desenvolvida nas UEEA, assumindo opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmica, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno;
- garantir a adequação dos recursos humanos, materiais e espaços físicos às necessidades das crianças e jovens com PEA;
- garantir que sejam proporcionados aos alunos com PEA os apoios necessários;
- organizar e apoiar os processos de transição do aluno entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino.

3.6.2. Processos de Transição entre Ciclos de Ensino

As escolas ou agrupamentos de escolas devem assegurar a existência de respostas adequadas e continuadas ao longo dos ciclos, permitindo planear e organizar atempadamente as transições. Para isso, é preciso preparar o aluno e a família para o momento de transição, proporcionando:

- informação clara e antecipatória;
- momentos de transição gradual;
- cooperação e articulação entre todos os intervenientes envolvidos no processo educativo.

3.6.3. Processos de Transição para a Vida Pós-Escolar

Adquirir competências escolares não significa implicitamente que o jovem consiga manifestar competências pessoais e sociais que lhe permitam a sua autonomia na sociedade e em concreto no mercado de trabalho.

Embora ao longo da vida persistam muitas das suas dificuldades na aquisição de flexibilidade na comunicação e interacção, muitas vezes, em situação estruturada e protegida pode ser possível criar condições para enquadrar estes jovens no mercado de trabalho ou em cursos de formação com vista à sua empregabilidade.

Para tal importa:

- planejar e organizar;
- atender aos interesses pessoais do aluno, garantindo sempre que possível a sua participação;
- criar condições para que o aluno possa descobrir as suas próprias capacidades e competências;
- garantir a participação das famílias nas decisões a tomar;
- estabelecer uma rede de parcerias entre vários serviços de forma a criar um suporte técnico que permita a viabilização profissional destes jovens;
- assegurar uma estreita colaboração entre a escola e o futuro local de trabalho, de modo a permitir que o jovem experimente condições reais de trabalho.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Texto Revisto*. 1ª ed., Lisboa Climepsi Editores, 2002.
- Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados Com a Saúde*, Décima Revisão, CID 10. Organização Mundial de Saúde 1992-1994.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Basil Blackwell Ltd, Oxford.
- Fuentes, J. (1992). *Autism and Special Educational Needs: Looking Ahead*. San Sebastian. Gautena.
- Handleman, J. S.; S. L. Harris (2006). *School-Age Education Programs for Children with Autism* Pro-ed, Austin Texas.
- Howlin, P. (1997). "Prognosis in Autism: Do Specialist Treatments Affect Outcome". In *Eur Child Adolescent Psychiatry*, 6 (2), pp. 55-72.
- Jacobsen, P. (2005). *Understanding How Asperger Children and Adolescent Think and Learn*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Janzen, J. (1996). *Understanding the Nature of Autism: A Practical Guide*. Texas: Therapy Skill Builders.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Moore, S. T. (trad. Inês de Souza Dias) (2005). *Síndrome de Asperger e a Escola Fundamental*. Associação mais 1. Brasil.
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal*. Tese de Doutoramento não publicada da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Peeters, T. (1997). *Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention*. Europe, Barcelona.
- Schopler, E.; R. Reichler; M. Lansing (1980). *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disable Children*. Volume II—Teaching Strategies for Parents and Professionals. University Park Press, Baltimore.
- Schopler, E. [et al.] (1984). *The Effects of Autism on the Family*. New York: Plenum Press.

- Schopler, E. (1987). "Autism Today and the Health Care Professionals' role". In *Feelings and Their Medical Significance*, Ross Laboratories, Ohio (USA).
- Schopler, E.; Bourgondien, M.; Bristol, M (1993). *Preschool issues in autism*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E. (1994). "A Statewide Program for Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)". In *Psychoses and Pervasive Developmental Disorders*. Vol. 3 - 1 January. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Schopler, E (1995). *Parental Survival Manual: A Guide crisis resolution in autism and related developmental disorders*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E.; R. J. Reichler; A. Bashford; M. D. Lansing; L. M. Marcus. (1990) *The Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)*. Austin: Pro-Ed.
- Schopler, E.; G. Mesibov (1995). *Learning and Cognition in Autism*. Plenum Press, New York.
- Simpson, R. L.; et al.(1997). *Social Skills for Students With Autism*. Council For Exceptional Children, Virginia, USA.
- Sinclair, J. (1992). "Bridging the gaps: An Inside view of Autism". In E. Shopler and G. Mesibov (Eds). *High Functioning Individuals with Autism*. Plenum Press, New York.
- Telmo, I. C. "A Integração de Crianças com Autismo nos Estabelecimentos de Ensino Regular – Realidade ou Mito?". In Educação Especial e Reabilitação, Revista da Faculdade de Motricidade Humana, Vol., I, n.º 3, Junho 1990, pp. 41-45. Universidade Técnica de Lisboa.
- Telmo, I. C. (2005). *Manual de Educação de Adultos em Autismo* Socrates-Grundtvig "Projecto lado a lado". Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo, Lisboa.
- Wing, L. (1996). *The autistic Spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable & Company, Ltd, London.

