



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação Especial

As representações/perceções dos alunos sobre a aprendizagem na
sala de aula, face às Perturbações do Espectro Autista

Isa Duarte de Pacheco e Pereira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial Domínio Cognitivo e
Motor

Orientadora:

Professora Doutora Maria Manuel Nunes, Instituto Superior de Ciências Educativas

Outubro de 2013



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação Especial

As representações/perceções dos alunos sobre a aprendizagem na
sala de aula, face às Perturbações do Espectro Autista

Isa Duarte de Pacheco e Pereira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial Domínio Cognitivo e
Motor

Orientadora:

Professora Doutora Maria Manuel Nunes, Instituto Superior de Ciências Educativas

Outubro de 2013

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Maria Manuel Nunes, pela sua preciosa orientação, profissionalismo, disponibilidade, atenção e pelo rigor científico com que sempre me orientou ao longo deste trabalho.

Agradeço ao meu marido pelo apoio, pela motivação e compreensão da importância que este desafio representou.

Agradeço aos meus padrinhos, todo o seu apoio e amor incondicionais.

Agradeço aos colegas, professores titulares de turma e diretores de turma, pela disponibilidade em colaborarem comigo. Aos encarregados de educação, que autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo e aos alunos que se disponibilizaram para colaborar nesta investigação, através do preenchimento de questionários.

Agradeço às Direções dos três Agrupamentos de Escolas, dois dos quais situados em Odivelas e um em Lisboa, que me abriram portas para a realização deste estudo.

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, me acompanharam e apoiaram na elaboração deste trabalho.

RESUMO

A revisão da literatura sugere que a percepção e o comportamento dos pares face às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) influenciam significativamente a sua inclusão. Deste modo as representações/percepções dos pares assumem um papel importante no sucesso do processo de inclusão.

Para este estudo formulou-se o seguinte problema: «Será que as representações/percepções que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala de aula variam, consoante têm alunos com Perturbações do Espectro Autista (PEA) na sala de aula?»

Através de um estudo do tipo comparativo, de carácter quase-experimental, com grupos amostrais independentes, (consoante as hipóteses formuladas), pretendeu-se conhecer as representações/percepções dos alunos do ensino regular, do 1º, 2º e 3º ciclo de escolaridade, face à aprendizagem na sala de aula, em turmas com e sem alunos com PEA e saber se estas variam consoante o contacto, o nível de escolaridade e o género, relativamente ao total da escala e a quatro dimensões: interdependência aluno/aluno; interdependência professor/aluno; negociação e meta-aprendizagem.

Para a realização do estudo procedeu-se à recolha dos dados através de um instrumento, composto por uma ficha de caracterização dos sujeitos, e uma escala de percepções (tipo *Likert*), construída por Leitão (2012).

A recolha da amostra dos sujeitos (n= 269) foi realizada por conveniência, variando as suas idades entre os nove e os dezassete anos de idade.

Tentou-se analisar os dados obtidos, confirmar ou não as hipóteses levantadas e retirar as respetivas conclusões. O tratamento e análise de dados foram do domínio da estatística descritiva e quantitativa, utilizando-se também testes de significância. Todo o tratamento estatístico dos resultados foi efetuado através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), na versão 19.

Os resultados obtidos revelaram que, no total da escala, na Dimensão 2 – Interdependência Professor/Aluno e na Dimensão 4 – Meta-Aprendizagem, há diferenças estatisticamente significativas para a variável “nível de escolaridade”. São os alunos do 3º ciclo que têm representações mais favoráveis sobre a aprendizagem na sala de aula com alunos portadores de PEA, no total da escala e na Dimensão 4. Na

Dimensão 2 são os alunos do 1º ciclo que têm representações mais favoráveis sobre a aprendizagem na sala de aula com alunos portadores de PEA. Para as variáveis “contacto” e “género”, apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas verificam-se representações mais positivas nos alunos que têm contacto com pares portadores de PEA e nos alunos do género feminino.

Palavras-chave: Representações Sociais; Relacionamento entre Pares; Aprendizagem na Sala de Aula; Inclusão e Perturbações do Espectro Autista.

ABSTRACT

The literature review suggests that the perception and behavior of peers towards children with Special Educational Needs (SEN) significantly influence their inclusion. Thus the peer's representations / perceptions play an important role in the success of the inclusion process.

The problem statement for this study is “Will the student's representation/perceptions about the learning process on classroom vary, depending on having students with Autistic Spectrum Disorders (ASD) in the classroom?”

Through a comparative, quasi-experimental design study, with independent samples, (depending on the assumptions made), it was intended to discover the representations/perceptions of regular students, 1st, 2nd and 3rd cycle of schooling, towards the learning process in classroom, in classes with and without students with ASD and whether these vary depending on the contact, level of education and gender, considering the total scale and in four dimensions: interdependence student/student; interdependence teacher/student; negotiation and meta-learning.

The data collection was made through an instrument made by a sheet characterization of the subjects and a perceptions scale (type *Likert*), built by Leitão (2012).

The collection of the individual's sample (n = 269) was made for convenience, ranging their ages from nine to seventeen years old.

It was attempted to analyze the data in order to confirm or disconfirm the hypotheses and draw the respective conclusions. It was used descriptive statistics and significance tests to treat and analyze the data. All statistical analysis of the results was performed by *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, version 19.

The results revealed that the total scale, the Dimension 2 - Interdependence Teacher / Student and the Dimension 4 – Meta-Learning have statistically significant differences for the variable “level of education”. The 3rd grade students evidenced to have more positive representations about the learning process on classroom with students with ASD in total scale and in Dimension 4. In Dimension 2 the 1st grade students evidenced to have more positive representations about the learning process on classroom with students with ASD. For the variables “contact” and “gender”, although not observed statistically significant differences, there are more positives

As representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula,
face às Perturbações do Espectro Autista

V

representations in the students who have contact with peers with ASD and in females students.

Keywords: Socials Representations; Relationship Between Peers; Learning in the Classroom; Inclusion and Autistic Spectrum Disorders.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	IV
LISTA DE SIGLAS	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	4
1. Representações Sociais.....	4
1.1. O conceito de Representações Sociais	4
1.2. Os processos de formação das Representações Sociais	7
1.3. As Representações Sociais no campo educativo.....	9
2. Relacionamento entre Pares	11
3. Aprendizagem.....	14
3.1. O conceito de Aprendizagem	14
3.2. Teorias da Aprendizagem.....	16
3.3. Aprendizagem na Sala de Aula	17
4. Inclusão.....	21
4.1. Inclusão Escolar - breve perspetiva histórica.....	22
5. Perturbações do Espectro Autista.....	29
5.1. Definição de autismo.....	29
5.2. Evolução histórica do conceito de autismo	31
5.3. Caraterização do autismo	34
5.4. Etiologia	36

5.5. Diagnóstico.....	37
5.5.1. Instrumentos de diagnóstico	38
5.6. Incidência e Prevalência.....	39
5.7. Tratamentos e Terapêuticas.....	40
5.8. Intervenção Educativa	41
6. Objeto de Estudo.....	44
6.1. Enunciação do problema	44
6.2. Objetivos do estudo.....	47
6.2.1. Objetivo geral	47
6.2.2. Objetivos específicos.....	47
6.3. Definição das hipóteses de investigação	47
6.4. Relevância do estudo.....	48
CAPÍTULO II - MÉTODO	51
1. Plano de investigação.....	51
2. Sujeitos.....	52
2.1. Definição e seleção dos sujeitos.....	52
2.2. Caraterização dos sujeitos	53
3. Medidas.....	57
3.1. Definição e caraterização das variáveis	57
3.2. Fundamentação dos sistemas de análise.....	59
4. Procedimentos.....	63
5. Tratamento de dados	65
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
1. Apresentação dos resultados.....	66

1.1 Análise descritiva do instrumento	66
1.2 Análise da testagem das hipóteses	71
2. Interpretação e discussão dos resultados	79
CONCLUSÕES	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	96
Anexo A - Questionário acerca das Percepções dos Alunos sobre a Aprendizagem na Sala de Aula	
Anexo B - Questionário acerca d`A Representação dos Alunos sobre a Aprendizagem na Sala de Aula	
APÊNDICES	105
Apêndice A - Questionário de caraterização da turma	
Apêndice B - Documentos de autorização para a implementação de Inquérito em Meio Escolar	
Apêndice C - Pedido de autorização às Direções dos Agrupamentos	
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Informado	
Apêndice E - Número de questionários preenchidos pelos alunos para a amostra	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do género no total da amostra.....	53
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por género e nível de escolaridade	53
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por género e idade	53
Gráfico 4 - Distribuição da idade no total da amostra	54
Gráfico 5 - Distribuição do nível de escolaridade no total da amostra.....	55
Gráfico 6 - Alunos que frequentam escolas com UEEA	55
Gráfico 7 - Distribuição dos alunos que frequentam escolas com UEEA por nível de escolaridade	56
Gráfico 8 - Distribuição dos alunos que frequentam escolas com UEEA por género...	56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Total da Escala	67
Tabela 2 - Dimensão 1 - Interdependência Aluno / Aluno	68
Tabela 3 - Dimensão 2 - Interdependência Professor / Aluno	69
Tabela 4 - Dimensão 3 - Negociação	70
Tabela 5 - Dimensão 4 - Meta-Aprendizagem	71
Tabela 6 - Resultados da testagem H01	72
Tabela 7 - Resultados da testagem H02	74
Tabela 8 - Resultados do teste Tukey	76
Tabela 9 - Resultados do teste Kruskal-Wallis	75
Tabela 10 - Resultados da testagem da H03	77

LISTA DE SIGLAS

- **D** - Dimensão
- **H** – Hipótese
- **NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- **PEA** – Perturbações do Espectro Autista
- **PEI** – Programa Educativo Individual
- **SPSS** – *Statistical Package for the Social Sciences*
- **TEACCH** – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*
- **UEEA** – Unidade de Ensino Estruturado de Autismo
- **VD** – Variável Dependente
- **VI** – Variável Independent

INTRODUÇÃO

*«A verdadeira deficiência
é aquela que prende o ser humano por dentro
e não por fora,
pois até os incapacitados de andar
podem ser livres para voar.»*

(Thaís Moraes, poema não publicado.)

De acordo com Morgado (1997), a escola enquanto estrutura da sociedade «(...) espelhará sempre as circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais próprias a cada momento da evolução dessas sociedades.» (p. 13). Logo, sempre que abordamos a “tema” escola, não podemos deixar de o fazer à luz, quer do contexto, quer do momento histórico, em que nos situamos. Por consequência, ao abordarmos as NEE, no geral, e as PEA, em particular, temos igualmente que contemplar a realidade em que nos situamos.

Desde há muito que a resposta educativa para os alunos com PEA suscita grandes questões, grande parte das quais relacionadas com as aprendizagens realizadas por estes e o contexto que as favorece. Surgem as Unidade de Ensino Estruturado de Autismo (UEEA) e a inclusão nas salas de aula como resposta a esta necessidade. No presente estudo procuramos saber que representações/percepções têm os alunos sobre a aprendizagem na sala de aula, face aos seus pares portadores de PEA.

Sendo a escola um local onde as crianças convivem lado a lado, uma pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com NEE e os seus pares, desenvolvendo, nestes últimos, a capacidade de aceitação e valorização das diferenças.

Vários estudos têm vindo a ser realizados, no sentido de realçar os ganhos que estas crianças obtêm, tanto a nível do seu desenvolvimento pessoal e social, como a nível da sua qualidade de vida, se forem incluídos nas turmas do ensino regular, numa filosofia de escola inclusiva.

Face ao exposto surgiu, como ponto de partida para este estudo, o seguinte problema: «Será que as representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula variam, consoante têm alunos com PEA na sala de aula?»

Neste contexto, o objetivo deste estudo é contribuir para um maior conhecimento acerca das representações/percepções dos alunos do 1º, do 2º e do 3º Ciclo do Ensino Básico face às PEA, através da análise das representações/percepções, quer no total, quer nas diferentes dimensões da escala utilizada: interação aluno/aluno; interação professor/aluno; negociação e meta-aprendizagem.

Surgem como objetivos específicos: conhecer as representações/percepções dos alunos do 4º, do 5º e do 9º ano de escolaridade sobre a aprendizagem na sala de aula, face às PEA e compará-las de acordo com o nível de ensino, o género e o contacto. Tendo-se, para tal, formulado três hipóteses.

Pretendemos, deste modo, contribuir para uma melhor compreensão dos possíveis obstáculos que se colocam à inclusão, nomeadamente sobre o papel que certas variáveis exercem nas representações/percepções dos pares face à inclusão de alunos com PEA.

O trabalho apresenta-se estruturado em três grandes capítulos, que surgem após o resumo e a introdução ao mesmo, na qual é feita uma síntese geral sobre o tema.

No capítulo um, “Formulação do Problema”, efetua-se uma revisão da literatura e apresenta-se o objeto de estudo. Num primeiro momento fazemos uma abordagem ao conceito de Representações Sociais. Aborda-se o Relacionamento entre Pares e aprofunda-se o conceito de Aprendizagem. Seguidamente, faz-se uma incursão sobre a perspetiva sócio-histórica da evolução das ideias que levaram à passagem da segregação social à integração e à Inclusão escolar nos dias de hoje. Num momento seguinte, colocamos o enfoque nas PEA. Posteriormente, centramos a reflexão em torno da questão do objeto de estudo.

No capítulo dois, “Método”, define-se o desenho metodológico do estudo desenvolvido e os procedimentos desenvolvidos para levar a cabo o mesmo. Toda a informação foi tratada informática e estatisticamente através do programa SPSS, na versão 19.

No capítulo três, “Apresentação e Discussão dos Resultados”, apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos, através dos inquéritos por questionário feitos aos alunos sobre o tema em estudo: representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA.

Ao finalizar, expomos as conclusões. Aqui apresentamos algumas ilações com base na reflexão em torno dos dados obtidos, as limitações ao estudo e recomendações para futuros trabalhos.

As referências bibliográficas, constam em seguida, finalizando-se com os anexos e os apêndices do trabalho realizado.

CAPÍTULO I - FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

1. Representações Sociais

*«Tudo que vemos é outra cousa.
A maré vasta, a maré ansiosa,
É o eco de outra maré que está
Onde é real o mundo que há.»*

(Pessoa, como citado em Vala & Monteiro, 1993, p. 354)

1.1. O conceito de Representações Sociais

A noção de representação social surge pela primeira vez em 1961 com Serge Moscovici, na sua tese de doutoramento: «A Psicanálise – sua imagem e seu público». Por referência à psicanálise Moscovici, na sua tese, trabalha fundamentalmente a natureza do pensamento social, ilustrando o modo de constituição e os mecanismos funcionais das representações sociais.

Segundo Arruda (2002) Moscovici iniciou a sua pesquisa com um cariz biográfico, baseando-se na sua própria história de vida. Tendo testemunhado a opressão nazista durante a II Guerra Mundial questionou-se acerca de como é possível ao ser humano mobilizar-se a partir de algo que supera a própria razão.

Vala & Monteiro (1993) lembram ainda que Moscovici se auto questionava acerca do modo como o homem constrói a realidade.

«A resposta a tais perguntas gerou sua obra inicial, na qual começamos a perceber um desmonte de velhas divisórias tão conhecidas da ciência psicológica: a fronteira entre razão e senso comum, razão e emoção, sujeito e objeto. A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social. Assim, Moscovici propõe uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos.» (Arruda, 2002, p.131).

Negreiros (1995) enfatiza que o conceito de representação social, devido à sua complexidade, ao seu cariz polifacetado e por ser um conceito híbrido, torna-se difícil

de sintetizar. Nele entrecruzam-se noções, quer de origem sociológica (ideologia, cultura, norma e valor), quer de origem psicológica (imagem, pensamento, opinião e atitude).

Assim, «Ao abordarmos a literatura sobre as representações sociais, constatamos que a diversidade encontrada corresponde à complexidade do próprio conceito de representação social e é apreendida de diversos ângulos.» (Negreiros, 1995, p. 20).

Moscovici (1969), numa perspetiva mais ampla, considera que através da interação social dos indivíduos, estes constroem teorias sobre os objetos sociais, viabilizando a comunicação e a organização do comportamento. Deste modo, as representações sociais não só se alimentam das teorias científicas, como também dos grandes eixos culturais, das ideologias, das experiências e das comunicações quotidianas.

Indo ao encontro desta perspetiva Jodelet (1984) entende o conceito de representação social como «Uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.» (Jodelet, 1984, p. 36).

Numa perspetiva mais específica, Moscovici (1981), considera a capacidade de apropriação do conhecimento. Entendendo as representações sociais como «Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.» (Moscovici, 1981, p. 181).

Abrieux (1987) concluiu que a representação não é um reflexo de um objeto, mas sim um produto do confronto da atividade mental de um sujeito e das relações complexas que este mantém com o objeto.

Cabecinhas (2004) refere que «As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupais, as ações de resistência e de mudança social». (Cabecinhas, 2004, p. 2).

Sendo através das representações sociais que se difunde e assimila o conhecimento, se constroem identidades pessoais e sociais e se regula o comportamento entre e dentro de grupos.

Deste modo, as representações sociais, as expectativas que todos os sujeitos constroem acerca das suas práticas e da realidade que os rodeia ajudam a explicar e a compreender algumas das suas atitudes e comportamentos.

Na opinião de Jodelet (1989, *in* Cabecinhas, 2004) as representações sociais são fenómenos complexos ativados na vida social, constituindo-se de elementos informativos, cognitivos, ideológicos e normativos.

Constata-se que se um determinado grupo partilha as mesmas representações, a comunicação entre os indivíduos desse grupo estará facilitada. No entanto, existem grupos com representações sociais diferentes de um mesmo objeto. Isto ocorre porque a cognição humana não existe no vazio social, é mediada pelos sistemas de representação cultural, e também pelos grupos sociais nos quais os indivíduos se inserem e que lhes fornecem um conjunto de códigos, valores e ideologias que são reflexo das suas pertenças e posições sociais específicas. Deste modo, podemos falar de uma grande diversidade de representações para um mesmo objeto, conforme as influências sociais de cada indivíduo.

Logo, as representações sociais determinam a forma como a cultura de um determinado grupo social se reflete em cada um dos indivíduos que o formam, de acordo com os seus ideais e valores. Assim, poder-se-á dizer que os indivíduos constroem as representações a partir das suas vivências.

As representações sociais são o saber prático que permite conduzir o comportamento do indivíduo, são um conhecimento socialmente elaborado e partilhado.

Em suma, as representações sociais permitem que se compreenda melhor o comportamento dos indivíduos. Através delas o indivíduo determina a sua posição perante diferentes situações ou acontecimentos, na medida em que influenciam a relação e a comunicação de um indivíduo com outros, sendo que a influência do social está presente em todos os aspetos através do contexto sociocultural. As representações sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser.

Não obstante, não devemos definir o conceito de representação ignorando o conceito de percepção (ou imagem). Embora tidos como “semelhantes” distinguem-se entre si, o que se torna uma dificuldade acrescida na definição do conceito de representação.

Após as visões apresentadas anteriormente por diversos autores, relativamente ao conceito de representação, podemos, de uma forma sumária, considerá-lo como algo objetivo. Numa perspetiva clássica a representação surge como um mecanismo possível de analisar em termos de aprendizagem, resultando do esquema estímulo/resposta. Torna-se mais concreta do que a percepção (imagem), pois para haver representação pressupõe-se a existência de um objeto que, causando um estímulo aos sentidos, conduz à ação. A representação põe fim à dicotomia sujeito/objeto presente no conceito de percepção.

Já ao conceito de percepção (imagem) é atribuído um cariz subjetivo, pois cada indivíduo, dadas as suas características idiossincráticas, desenvolve a sua própria percepção. Moscovici (1981) chega a referir-se às percepções como “sensações mentais”, devido às impressões que sujeitos e objetos deixam no cérebro de um indivíduo. Abric (1987) acrescenta ainda que a percepção se traduz num reflexo, mais ou menos, exato e elaborado relativamente à realidade exterior.

1.2. Os processos de formação das Representações Sociais

De acordo com a revisão da literatura, as representações sociais formam-se com base em processos sociocognitivos (a objetivação e a ancoragem) e em fatores sociais. Segundo Moscovici (1961, *in* Vala & Monteiro, 1993) objetivação e ancoragem encontram-se intrínsecamente ligados, embora não sendo sequenciais.

A objetivação tem a ver com a forma pela qual se organizam os elementos constituintes da representação e com o percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural, exterior ao indivíduo. A objetivação é um processo que envolve três etapas. Inicialmente há uma seleção e descontextualização da informação sobre o objeto. Seguidamente verifica-se uma redução da informação relativa ao objeto em estudo, por parte dos sujeitos, no sentido de a tornar mais breve e supostamente mais precisa - de acordo com Moscovici (1961, *in* Vala & Monteiro, 1993) esta etapa corresponde à esquematização estruturante. Numa terceira etapa surge a naturalização, revelando que os conceitos são categorias naturais que se materializam. «Não só o abstracto se torna concreto através da sua

expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 361).

Se, por um lado, a objetivação permite compreender como as palavras são transformadas em realidades exteriores aos indivíduos, por outro lado, a ancoragem explica a funcionalidade das representações.

A ancoragem, que simultaneamente precede e se situa na sequência da objetivação, é um mecanismo «(...) segundo o qual as inovações são assimiladas pelo pensamento social através de um processo de redução aos esquemas que já estão estabelecidos no próprio pensamento.» (Negreiros, 1995, p. 18).

A ancoragem designa as modalidades de inserção social e as funções que daí decorrem, isto é, revela a inserção social e cultural do indivíduo, mostrando as relações que o unem a uma dada cultura.

Os fenómenos descritos no processo de ancoragem são próximos dos fenómenos inerentes ao conceito de categorização. Assim, «Conhecer é, então, classificar e dar um nome – rótulos e um conjunto de classes é o que oferece um sistema de categorização.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 362).

O modelo de ancoragem remete-nos para o modelo piagetiano em que num primeiro momento – assimilação – se incorpora um novo objeto num sistema de categorização pré-existente e num segundo momento – acomodação – se reelabora o sistema pré-existente transformando-o e permitindo, assim, a elaboração de uma nova representação.

Sendo os processos de objetivação e ancoragem sociocognitivos, ou seja, processos cognitivos regulados por fatores sociais, destacaremos como os fatores sociais contribuem para a construção das representações sociais.

Como parte integrante da estrutura social, as representações estão sujeitas a clivagens que remetem para diferenciações e relações de dominação. Estas diferenciações refletir-se-ão na construção de diferentes representações sociais relativas ao mesmo objeto, advindo das condições económicas e dos sistemas de orientação (tal como normas e valores) que cada sociedade possui.

Como conhecedor desta pluralidade, e de como esta origina uma multiplicidade de representações sociais, Moscovici (1976-1979) enunciou três fatores que afetam a

emergência e o funcionamento das representações sociais: a dispersão da informação (ou seja, a diferença entre a informação presente e a que seria necessária para o sujeito ter um conhecimento efetivo do objeto); a focalização que o indivíduo ou o grupo faz do objeto (a qual varia entre grupos e entre indivíduos, consoante o seu grau de implicação e interesse) e a pressão à inferência (que obriga a uma preparação constante de respostas, levando o indivíduo a agir, comunicar e relacionar-se a todo o momento. Originando uma passagem abrupta de um processo de constatação a um processo de inferência).

1.3. As Representações Sociais no campo educativo

Nos últimos anos, o conceito de representações sociais tem sido referido com bastante frequência em estudos de diversas áreas científicas, nomeadamente ao nível da Sociologia e da Psicologia Social. A partir destas áreas científicas, é possível relacionar este conceito com o contexto educativo. Assim, as representações sociais passam a servir de ferramenta para outros campos da ação humana, como é o campo da educação. No entanto, de acordo com Gilly (1975) as pesquisas existentes neste campo são ainda escassas, mas não menos importantes.

Gilly (1975) afirma que o campo educativo permite observar e analisar a forma como as representações sociais se constroem e se transformam. Analisou a representação que os alunos têm, face à escola e ao professor. Concluiu que, desde o pré-escolar até ao secundário, o que os alunos mais esperam por parte dos professores é que estes sejam compreensivos e atenciosos. Apenas quando avançam em termos de nível de escolaridade, já no ensino secundário, é que os alunos atribuem mais valor à capacidade explicativa dos professores, sem que, no entanto, a dimensão mais valorizada deixe de ser a relação de empatia. Após a realização de um estudo, o autor reforça que no término do 1º ciclo os alunos atribuem uma forte representação ao nível da afetividade, para com o seu professor.

As representações dos alunos variam, portanto, consoante a sua idade e o seu nível de escolaridade.

As representações sociais têm servido como processo mediador entre as práticas pedagógicas do professor e o universo cultural dos alunos. Assim, as representações sociais expressam o sentimento que os professores e os alunos têm sobre a escola e sobre a aprendizagem, que se manifestam nas atitudes, comportamentos e palavras que permitem compreender as relações sociais e as respostas educativas estabelecidas no processo pedagógico.

Os comportamentos não podem aparecer separados do seu contexto, seja ele social ou institucional, e logicamente do contexto de educação e socialização de cada indivíduo.

O conceito de representação social assume grande importância neste estudo, na medida em que as representações que os alunos têm acerca da educação são influenciadas pelo meio social onde estão inseridos.

É ainda de salientar que as representações sociais permitem reconhecer os papéis que os agentes educativos, sejam eles alunos e professores, representam no contexto escolar.

2. Relacionamento entre Pares

É urgente

*«criar oportunidades para todos poderem aprender juntos,
no respeito pelas diferenças individuais,
sejam elas oriundas ou não de deficiências,
no respeito pelas diversidades étnicas,
culturais, linguísticas, ou outras (...).»*

(Leitão, 2003, p. 10).

Primeiramente urge a necessidade de definir o que se entende por grupo, num sentido mais lato, e por grupo de pares, especificamente. «Não é fácil distinguir entre uma coleção de indivíduos (...) e o grupo organizado. (...) Há muitas definições de grupo. (...) De um modo geral acentuam as ideias de interacção, interdependência e consciência mútua.» (Jesuíno como citado em Vala & Monteiro, 1993, pp. 259-260).

O grupo de pares remete para o contexto escolar, concretizando-se no grupo turma em que um determinado indivíduo se encontra inserido.

Ao abordarmos a temática do relacionamento entre pares, não podemos jamais deixar de a perspetivar num quadro mais abrangente, no qual se situa. Ao falarmos de pares, e do relacionamento entre os mesmos, necessitamos de repescar outros termos e conceitos que o condicionam. Tal como a escola, a sala de aula, o(s) professor(es) e os alunos que constituem um grupo turma. Nunca esquecendo que «Cada sala de aula constitui uma unidade social distinta (...). Cada sala de aula tem um clima social diferente do de todas as outras.» (Sprinthall & Sprinthal, 1990, p. 475). Colocando-se, deste modo, um forte enfoque na sala de aula, perspetivada como uma unidade social, pois é nela que ocorrem as interações e se desenvolvem variados processos: ensino-aprendizagem; socialização; desenvolvimento afetivo e assunção de papéis e estatutos diversos.

De acordo com Morgado (1997) o grupo turma deve constituir a unidade funcional de referência das estruturas educativas, defendendo que a organização e o funcionamento das escolas deve girar em torno dos diferentes grupos de alunos e não o inverso, como se verifica amiúde. «O entendimento do grupo turma como unidade funcional implica que não se considere a gestão da sala como ao serviço de um mero somatório de relações individuais, mas fundamentalmente como uma forma de

potenciar os *esforços cooperados de um grupo* envolvido no processo de ensino/aprendizagem.» (p. 40). O autor enfatiza ainda a importância, revelada por diversos estudos, do clima afetivo da sala de aula para o sucesso do trabalho educativo. Salientando a elevada importância de propiciar um clima relacional facilitador, estabelecendo-se igualmente modelos de trabalho que privilegiem a cooperação entre pares, valorizando a partilha dos esforços individuais.

Ao falarmos de um grupo não podemos deixar de referir o «(...) modo como as pessoas afectam e são afectadas pelos outros.» (Sprinthall & Sprinthal, 1990, p. 476). Vários estudos, desenvolvidos no âmbito da psicologia social, têm revelado uma relação controversa quanto à facilitação ou inibição social que surge face à pertença de um indivíduo num grupo. Se por um lado há sujeitos cujo rendimento melhora na presença de outros – facilitação social – o contrário também se verifica, ou seja, algumas pessoas vêem o seu desempenho ser prejudicado quando estão presentes outras pessoas – inibição social. Verificando-se uma forte controvérsia ao nível da produção ideacional. Paralelamente, «Trabalhar num grupo tem dois efeitos principais: aumenta os sentimentos de competição e motivação, por um lado, e aumenta os sentimentos de ansiedade e provoca distrações, por outro.» (Sprinthall & Sprinthal, 1990, p. 477).

Não obstante, esta disparidade pode vir a dissipar-se com o desenvolvimento da coesão grupal. «Quando se desenvolve a coesão, os membros do grupo tendem a unir-se mais e a ter mais um sentido do “nós” do que do “eu”.» (Sprinthall & Sprinthal, 1990, p. 478).

Também o processo de socialização está intrínsecamente associado à posição do sujeito face ao grupo. «A socialização é o processo de aprendizagem dos costumes e regras da sociedade e é obtida por intermédio das pressões para o conformismo.» (Sprinthall & Sprinthal, 1990, p. 483). Segundo os autores é através das interações entre os membros de um grupo que se formam as normas grupais. Começando a surgir os estatutos e as relações de papel estabelecem-se novas expectativas para o comportamento de cada sujeito. «Toda a sala, dentro do contexto da situação social mais ampla, marca o seu próprio ritmo, e cada membro individual participa no processo.» (Sprinthall & Sprinthal, 1990, p. 483).

A sala de aula é formada por um conjunto de indivíduos interdependentes. O grupo tem a capacidade de exercer uma pressão tão forte face ao comportamento

subjacente ao papel dos seus elementos, que ao desenvolver determinadas expectativas acerca de um dos seus elementos, normalmente esse elemento age de acordo com as expectativas que recaem sobre si, «as expectativas do grupo transformam-se numa profecia que se auto-realiza.» (Sprinthall & Sprinthal, 1990, p. 494).

A revisão da literatura sugere-nos que a percepção e o comportamento dos pares face às crianças com NEE influenciam significativamente a sua inclusão. Nas escolas, os pares podem assumir representações favoráveis ou desfavoráveis face à inclusão de crianças com NEE, nomeadamente às portadoras de PEA. Assim, o grupo social de referência e as condutas de socialização tornam-se preponderantes.

Nas PEA, as alterações na interação social, ao nível da comunicação e do comportamento, nomeadamente com os pares, é facilmente detetável. Estas crianças, na generalidade, apresentam comportamentos bastante típicos, os quais originam frequentemente representações sociais negativas.

No relacionamento com os pares, a interação, a comunicação e o comportamento são fortes indicadores que levam a inferir um conjunto de juízos de valor em relação ao indivíduo, que podem desencadear representações positivas, ou pelo contrário, sugerir representações negativas, nomeadamente ao nível da aprendizagem em contexto de sala de aula.

Sabendo que as PEA trazem inerentemente dificuldades na relação, o que afeta significativamente todos os aspetos sociais, a iniciativa de inclusão destes alunos no grupo turma tem que partir dos alunos do ensino regular.

Assim, é necessário conhecer o melhor possível as suas representações, positivas e negativas, relativamente aos aspetos sociais e escolares dos seus pares com PEA, para, posteriormente, se poderem incentivar as representações positivas e modelar aquelas que ainda são negativas, beneficiando ambas as partes com esse facto.

3. Aprendizagem

*«Aprendizagem (...)
é procura, e caminho, questionamento,
procura constante de outras perguntas e de outras respostas.
Construção e reconstrução de uma identidade própria,
interactiva e cooperativamente construída,
ela própria geradora de novos problemas
e de novas soluções.»
(Leitão, 2003, p. 9).*

3.1. O conceito de Aprendizagem

Mazur (1990), referido por Tavares *et al.* (2007), afirma que geralmente a aprendizagem se traduz numa mudança que ocorre num indivíduo, causada pela experiência.

Segundo Tavares & Alarcão (2002), mencionados por Tavares *et al.* (2007), « (...) a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. É um processo, uma vez que ocorre ao longo de um período de tempo; (...) é uma construção pessoal; (...) é experiencial, interior à pessoa.» (p.108). Através de manifestações exteriores é possível constatar se o sujeito aprendeu, sendo estas reveladas apenas se no seu interior tiver ocorrido um processo de transformação e mudança.

De acordo com Trindade (2002) aprender consiste num processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. Processo este que tem início a partir do confronto entre a realidade objetivável e os significados que cada indivíduo constrói acerca da mesma, entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais pré-existentes. O autor acrescenta ainda, com base nos princípios teóricos elaborados por Charlot (2001), mencionado por Trindade (2002), que «(...) aprender significa que qualquer indivíduo estabelece relações epistemológicas diferenciadas com o saber, as

quais deverão ser compreendidas, no entanto, em função das relações sociais e identitárias que aquela mesma relação supõe e suscita.» (Trindade, 2002, p.16)

Trindade (2002) evoca novamente Charlot (2001) ao lembrar que não é possível falar de saber, mas sim de relações constitutivas do saber, ou seja, este não pode ser dissociado dos tipos de relação que o pressupõem. Pois perspetivando o saber como relação, todos os projetos de intervenção educativa deviam ser norteados pelo objetivo principal de estimular, apoiar e organizar o estabelecimento da relação entre os alunos e o saber. O que por sua vez nos faz questionar o que se entende por aprender e que protagonismo se atribui aos alunos no âmbito do processo de aprendizagem. Não sendo possível circunscrever o relacionamento entre o aluno e o saber a um único tipo de relação possível, podendo este relacionamento processar-se «(...) em função das particularidades de cada indivíduo e do tipo de relação específica que este estabelece, ou é capaz de estabelecer, com o saber, com os outros e com o mundo.» (Trindade, 2002, pp. 15-16).

De acordo com esta perspetiva aprender significa que qualquer indivíduo estabelece diferentes relações epistemológicas com o saber (relações de apropriação que o sujeito estabelece com o seu mundo e do tipo de atividade de aprendizagem que o sujeito estabelece neste âmbito). Charlot (2001), referido por Trindade (2002), afirma que as relações epistemológicas são sustentadas por três processos: o processo de “objetivação-denominação”, em que há um saber-objeto e o sujeito tem consciência da sua apropriação do saber em questão; o processo de “imbricação do Eu na situação”, no qual o sujeito aprende a dominar uma atividade ou a utilizar corretamente um determinado objeto e o processo de “distanciação-regulação”, em que aprender significa ser capaz de regular a relação entre o sujeito e o saber.

Apesar das especificidades e diferenças entre estes processos todos permitem configurar o ato de aprender, de uma forma geral, e de aprender na escola, em particular. Têm em comum o facto de pressuporem que o aluno se envolve em atividades estimuladoras da sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Embora, segundo alguns autores, atualmente se torne mais pertinente falar em aprendizagens do que em aprendizagem existem três denominadores comuns, ao nível das experiências educativas, que poderão propiciá-las: o sujeito; a atividade e a consciência que o sujeito possa desenvolver relativamente à aprendizagem.

Conclui-se que para falar de aprendizagem é preponderante reconhecer o protagonismo dos alunos no desenvolvimento deste processo.

3.2. Teorias da Aprendizagem

Neste ponto apresentam-se de forma genérica as várias teorias que influenciam a aprendizagem na sala de aula, bem como as implicações que estas podem ter do percurso dos alunos.

As teorias psicológicas da aprendizagem são múltiplas e variadas, tendo, no entanto, em comum a conceção de que os processos de aprendizagem desempenham um papel fulcral no desenvolvimento do ser humano.

A aprendizagem foi abordada de diferentes formas pelas diversas correntes de psicologia, variando igualmente na época cronológica e nos paradigmas referenciais em que foram desenvolvidas.

As várias teorias da aprendizagem podem sintetizar-se em três paradigmas principais: o comportamentalista (behaviorista); o construtivista e o maturacionista/biológico.

Para o paradigma comportamentalista a aprendizagem ocorre como resultado das influências do meio ambiente que rodeia o sujeito. Valoriza-se a importância dos estímulos acompanhados de reforços adequados, para que se obtenha um maior número de respostas desejáveis. Segundo este princípio, ao professor cabe o papel de emissor de estímulos, devendo transmitir, demonstrar, avaliar e corrigir conhecimentos.

De acordo com o paradigma construtivista a aprendizagem surge como resultado de uma interação entre o sujeito e os objetos, a qual produz uma modificação de estruturas cognitivas, que permitirão uma progressão de estádios de desenvolvimento. Ao professor incumbe a função de mediador entre o indivíduo e os objetos, orientando os processos de aprendizagem.

No paradigma maturacionista/biológico a aprendizagem é encarada como resultado de um processo genético a nível físico e mental, remetendo-se o papel do meio para um plano muito secundário. A criança aprende de acordo com o seu ritmo

maturacional e biológico. O professor é visto como um facilitador da aprendizagem, uma vez que se crê que a criança aprende de forma autónoma.

3.3. Aprendizagem na Sala de Aula

A aprendizagem no contexto da sala de aula foi evoluindo ao longo dos anos e o papel dos agentes educativos foi-se igualmente modificando.

No final do século XIX e início do século XX o Movimento da Escola Nova trouxe ao trabalho do professor uma nova perspetiva, preconizando métodos verdadeiramente revolucionários.

No tempo anterior a este movimento, a aprendizagem era vista como a capacidade de repetir e memorizar conteúdos académicos, normalmente afastados das vivências dos alunos e que, por isso, dificilmente lhes fariam algum sentido.

O novo movimento teve por base não só o ensino de conteúdos programáticos, como a formação destes enquanto cidadãos, ou seja, a formação tinha em vista não só a parte intelectual, mas também a parte afetiva, emocional e social visando a formação de melhores sociedades.

Deste modo, nos dias que correm, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico e ativo, em que os indivíduos não são simples recetores passivos, mas sim processadores ativos de informação. Todos os indivíduos, à sua maneira e de acordo com as suas idiossincrasias, são capazes de aprender a aprender, isto é, são capazes de encontrar respostas para situações ou problemas, quer mobilizando conhecimentos de experiências anteriores em situações idênticas, quer projetando no futuro uma ideia ou solução que têm no presente.

A par do Movimento da Escola Nova, com a mudança de posição dos diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, as novas teorias inclusivas adquirem um papel bastante importante na sala de aula.

Ainscow (1995) propõe que se preste 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 da escola;
- planificação realizada colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e
- política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Neste sentido, Ainscow (1995) considera que o processo de ensino-aprendizagem depende da colaboração e do esforço de todos os membros da escola.

Assim, «(...) a filosofia organizacional de uma abordagem inclusiva visará o desenvolvimento estratégico e programático bem como a utilização dos recursos disponíveis». (Porter, 1998, como citado em Ferreira, 2011, p. 9). Ainscow (1995) refere que esses recursos são os alunos.

A aprendizagem na perspetiva da escola inclusiva deverá ser, à luz destes autores, uma aprendizagem onde todos os alunos participem e onde aqueles com mais potencial académico ajudem os colegas com dificuldades escolares.

Para Ainscow (1995) os professores deverão ser estimulados a utilizar os recursos naturais que têm, ou seja, os próprios alunos que representam uma fonte de experiências, inspiração e desafio.

Com o Movimento da Escola Nova pretendia-se a formação global do aluno, tanto ao nível intelectual, como afetivo, emocional, social, entre outros. O objetivo da educação não se prendia apenas com a formação do intelecto, mas também com o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade, por forma a fomentar a construção de uma sociedade melhor.

De acordo com Leitão (2003) os problemas de aprendizagem são essencialmente de natureza contextual. Pelo que se torna preponderante priorizar o contexto da sala de aula como palco da aprendizagem escolar. O autor valoriza a criação de melhores condições de aprendizagem, para que professores e alunos construam uma «cultura de liberdade e democracia, de partilha, de solidariedade, de ajuda mútua, onde todos podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.» (Leitão, 2003, p. 10).

O autor enfatiza ainda a necessidade de se criar condições sociais de aprendizagem que propiciem a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, bem como, a organização de parcerias pedagógicas.

Leitão (2003) evoca Senge (1990), que se refere à escola, enquanto instituição, como sendo uma organização que expande permanentemente a sua capacidade de construir o seu próprio futuro. Indo ao encontro desta perspectiva fatores como a heterogeneidade, a diversidade, os desafios colocados pelos e aos alunos, podem «funcionar como uma fonte de inspiração e de compreensão sobre a forma como as práticas na sala de aula e o sistema educativo no seu conjunto podem ser melhoradas. Até porque, como a própria investigação reconhece, o maior impacto na aprendizagem dos alunos deriva dos esforços do professor (...).» (Leitão, 2003, p.11).

Trindade (2002) enfatiza a centralidade que deve ser conferida ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor um outro papel. Sendo que «(...) os alunos ocupam um papel central nas escolas e que a aprendizagem é a principal finalidade das intervenções educativas que aí ocorrem (...).» (Trindade, 2002, p.15).

A aprendizagem é considerada como um processo dinâmico. «Uma classe é algo mais que os 30 ou 40 indivíduos (...). É uma formação social, uma colectividade criada ao acaso das circunstâncias com um fim preciso (...). É ao mesmo tempo um conjunto de individualidades, cada uma das quais com as suas capacidades e reacções próprias e um grupo em cujo seio se vai desenvolver uma vida colectiva particular que não é a adição das qualidades e defeitos de cada um dos seus componentes. (...) Em cada classe, produzem-se diversas relações cuja natureza e manifestações determinarão a sua atmosfera, o seu espírito, a sua coesão, os laços de companheirismo, a formação de grupos ou clãs». (Dottrens, 1974, pp. 53-54).

No mesmo sentido Abreu, et al. (1990), constataam que cada vez mais a importância do ambiente da sala de aula é condicionado por aspetos físicos e por aspetos afetivos.

Para Ainscow (2009), o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Apesar de já ter sido bastante discutido e debatido, ainda não há unanimidade sobre a natureza do conceito de educação inclusiva.

Contudo, é assente no conceito de inclusão, que surge a mudança de atitudes dos diferentes intervenientes no processo de aprendizagem.

Uma vez assumida a conceção da educação para todos, é necessário torná-la realidade. «(...) existe a crença de que sabemos mais do aquilo que pomos em prática. O nosso objectivo deve consistir em utilizar melhor o conhecimento actualmente existente.» (Ainscow, 1995, p. 3).

Assim sendo, os professores enquanto gestores do currículo têm o dever de organizá-lo e desenvolvê-lo tendo sempre em consideração as características, interesses, necessidades e experiências de todos os seus alunos.

Em Portugal, de acordo com Correia (2008), mais de metade dos alunos com NEE Significativas, não está a auferir de uma educação adequada às suas características e necessidades.

4. Inclusão

*«Afinal, agora que os conheço,
acho que não somos tão diferentes como julgávamos.»*
(Vala & Monteiro, 1993, p. 332).

O conceito de inclusão é relativamente recente e só nos últimos tempos começou a ser uma preocupação da nossa sociedade, começando pelas nossas escolas.

Segundo Wilson (2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006) inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia.

De acordo com Louro (2001), a inclusão implica «Que as necessidades das pessoas com deficiência são satisfeitas pelos programas e serviços regulares e caso não sejam haverá medidas específicas que são postas à sua disposição. As necessidades das pessoas com deficiência deverão ser tidas em consideração quando da elaboração dos programas e serviços, tornando-os verdadeiramente inclusivos». (Louro, 2001; p. 290)

A inclusão e a educação especial «caminham lado a lado para, não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEES, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente». (Correia, 2008; p. 19).

A Declaração de Salamanca preconiza que «as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.» (UNESCO, 1994; p. 9). O princípio base desta declaração é a criação de Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Ainda nesta declaração vem referido que «Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. (...) O sucesso das escolas inclusivas que

favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade.» (UNESCO, 1994; p. 11)

Com isto, surgiu uma nova perspectiva, desta vez centrada no currículo, que «confere à escola a responsabilidade de se estruturar de forma a poder responder eficazmente a todas as crianças. (...) olhar para as características de cada um e responder da melhor forma às suas características específicas - sejam elas de ordem sócio – cultural, de ordem física, de ordem emocional ou de ordem intelectual.» (Louro, 2001; p. 103).

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, «A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas» está fortemente agregada a uma prévia inclusão das crianças / jovens, em contexto escolar. (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 2).

4.1. Inclusão Escolar - breve perspectiva histórica

Através de uma análise retrospectiva da literatura constatamos, que ao longo da história da humanidade, os modelos económicos, sociais e culturais impuseram às pessoas portadoras de deficiência uma inadaptação social potenciadora da instalação de tabus, preconceitos e ignorância que contribuíram para a emergência e manutenção de mitos, gerando atitudes de segregação, rejeição, medo e vergonha.

Segundo Lowenfeld (*in* Moniz, 1993), a deficiência tem sido perspectivada ao longo dos tempos de formas distintas, as quais correspondem a períodos diferenciados na história. Para este autor, estes períodos abordam a dimensão sócio-histórica da

deficiência, sendo designados como as fases da separação, proteção, emancipação e integração do deficiente.

Desde a Idade Média que as práticas educativas, relativas ao atendimento das crianças com NEE têm evoluído de forma significativa. Assim, na Idade Média, dizia-se que as pessoas com deficiência eram possuídas pelo demónio, chegaram a ser consideradas criminosas e loucas acabando por serem internadas em orfanatos, manicómios, prisões e outras instituições estatais. Ficavam junto de delinquentes, velhos e pobres, indiscriminadamente. Jiménez (1993), refere que podemos situar os primórdios da Educação Especial nos finais do século XVIII, caracterizando-se como uma época de plena ignorância e rejeição de pessoas portadoras de deficiência, na qual se pratica o infanticídio com as crianças nascidas deficientes.

«Em finais do século XVIII, princípios do século XIX são criadas as primeiras instituições especializadas para crianças com deficiência, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial». (Bautista, 1997, p. 22). De uma fase assistencial de carácter segregativo, em que o objetivo era o isolamento da sociedade e os cuidados prestados eram de carácter asilar ou hospitalar, passou-se, progressivamente, para preocupações de carácter educativo. Por influência do modelo médico, pensava-se que o melhor seria que a educação decorresse em instituições especializadas que oferecessem uma resposta adequada às necessidades específicas, de acordo com a natureza do caso. As preocupações centravam-se mais nos aspetos médico-terapêuticos do que nos aspetos sociais. No fim do século XIX, princípios do século XX, começa a notar-se uma certa proteção para com as pessoas com deficiência mental. No decorrer do século XIX, criaram-se escolas especiais para cegos e surdos e no final do mesmo século foram criadas as instituições para atendimento de pessoas doentes mentais.

De acordo com Rodrigues (2001) e Santos & Morato (2002) a criação das escolas especiais, que procuravam compensar os *handicaps* dos deficientes de acordo com a conceção clínica de intervenção, deu uma resposta social e educacional segregativa a estas crianças, com as quais a escola dita regular manteve uma relação de indiferença. Correia (2003) enfatiza que as escolas especiais respondiam, da mesma forma e com os mesmos valores que a escola tradicional, às diferenças por categorias e

com um ensino homogêneo em resposta a um ideal de aluno médio, o qual sabemos que não existe.

O século XX caracterizou-se por um crescente aparecimento das classes especiais e pela rotulação das crianças portadoras de deficiência. As escolas especiais aumentaram e são diferenciadas dependendo das etiologias de deficiência, sendo separadas das escolas regulares, com os seus programas próprios, técnicas e profissionais especializados, formando assim um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral. Para Jiménez (1993), esta separação deve-se ao início da obrigatoriedade e expansão da educação básica. «É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nasce assim uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual.» (Jiménez, 1993, p. 25).

Na década de trinta, nos Estados Unidos da América, inicia-se a formação de professores de Educação Especial nas Universidades, formam-se as primeiras Associações para pessoas com Deficiência, em 1934 e é publicada a revista «Excepcional Children» em 1935, primeira revista para crianças com deficiência. Na segunda metade do século XX, a Educação Especial desenvolve-se em larga escala tanto a nível da qualidade, quanto da quantidade dos recursos humanos e financeiros. Os direitos dos deficientes tornaram-se uma preocupação fundamental dos professores de Educação Especial nos anos 70, sendo que neste período proliferam as medidas legislativas sobre esta matéria.

A crescente valorização dos direitos humanos e o surgimento de conceitos de igualdade de oportunidades, o direito à diferença, de solidariedade e justiça social, determinam a evolução da educação especial no contexto mundial e nacional.

Por volta dos anos 60/70 do século XX, nos Estados Unidos, surge um movimento de descontentamento dos pais com o modelo de Educação Especial vigente. O resultado favorável desta manifestação por parte dos pais, levou a que diferentes países da OCDE introduzissem na sua legislação o direito à educação das crianças com *handicaps* nas escolas regulares, sempre que possível. Assim, a resposta educativa a estas crianças começou a ser desenvolvida num ambiente o mais normalizado e menos restrito possível. Impõem-se, assim, conceitos de normalização a par dos conceitos de escola para todos e integração, evoluindo-se para a substituição de referenciais teóricos

do modelo médico-psicológico, que categorizava os alunos segundo a sua deficiência, pelo paradigma educacional, cujo enfoque se centra nas aprendizagens escolares.

A partir desta década, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte. «A normalização constitui uma crença ético-filosófica que reforça a ideia de que todos os indivíduos, mesmo os portadores de deficiência, dificuldades, disfunções ou outras condições desfavoráveis, devem ser integrados num envolvimento ecológico e educacional, o mais próximo possível do normal, favorecendo a equidade do acesso a oportunidades educacionais adequadas e funcionais.» (Fonseca, 2002, p. 20).

Na educação dá-se a substituição da prática segregadora pela prática e experiência integradora, ou seja, é a era da desinstitucionalização. Trata-se de integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar dos outros indivíduos considerados “normais”.

Na opinião de Bautista (1997) a filosofia da integração escolar fundamenta-se, basicamente no princípio de normalização. Segundo este autor, normalizar equivale a aceitar a pessoa deficiente, tal como ela é, reconhecendo-lhe igualdade de direitos e oferecendo-lhe os serviços fundamentais para que possa desenvolver ao máximo as suas capacidades e viver de um modo o mais normal possível. Mas para Mayor (*in* Jiménez, 1993) a institucionalização constitui ainda uma necessidade para alguns casos como: crianças com graves e complexas incapacidades, que precisam de tratamento médico, terapêutico, educacional e outros, crianças com graves dificuldades de aprendizagem, transtornos comportamentais que necessitam de uma educação continuada e especializada e crianças com severos desajustes e sem atenção dos pais.

Prosseguindo a caminhada da integração, foi promulgada uma lei, em 1975, a Public Law 94-14, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos, considerada uma das mais importantes para a história da educação. Como referem Sprinthal & Sprinthal (1990), o aspeto com maiores implicações nesta lei está contido na frase “alternativa menos restritiva”, que significa que todos os alunos terão que ser educados num meio o mais normal possível, tendo a escola de se adaptar, pois esta tem o dever de incluir e não de excluir.

No Reino Unido é publicado o relatório Warnock (1978) no qual uma das recomendações mais importantes foi desvalorizar a caracterização de crianças com deficiência, em termos educativos, sendo substituída pelo conceito de “Necessidades

Educativas Especiais”, do mesmo modo que define Educação Especial como «(...) o conjunto de processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas.» (Warnock, 1978, pp. 46-47). Correia (2003), relativamente ao conceito de NEE, refere que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e também com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Relativamente à Educação Especial em Portugal, até 1940, é assinalada pela existência de instituições e asilos onde as crianças e jovens com deficiência, precisando de proteção e acolhimento, eram isolados da sociedade em geral, agrupados de acordo com o tipo de deficiência.

Segundo Sanches & Teodoro (2006), Portugal iniciou a integração escolar no início dos anos 70. Criando e regulamentando as Equipas de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) em 1988, para os professores de Educação Especial e o regime educativo especial para os alunos com NEE (Decreto 319/91, de 23 de agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa, nesta área. Em 1972, o Ministério da Educação criou as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário (DEEB/DEES).

Em Portugal, até 1986, «(...) a integração tinha essencialmente como destinatários os “portadores” de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. (...) O apoio educativo centralizava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não previa modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.» (Correia, 1999, p. 26).

Em 1986, é publicada a Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo em que se assiste a uma mudança no que respeita a esta ideia de “Escola Integrada”. Deste modo, um dos principais objetivos reconhecidos é «assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades» (Artigo 7º, alínea j. p. 3070). Tendo em vista responder aos princípios consagrados na Constituição Portuguesa, referidos no ponto um, do (artigo 71º, p. 50) «Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na constituição, com

ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados». Esta lei, pretende assim, consagrar os princípios da educação para todos, perspectivando uma igualdade de direitos e oportunidades.

Relembremos que Warnock Report (1978, referido por Sanches & Teodoro, 2006) introduziu o conceito de *special educational needs*, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência. Passaram a ser critérios pedagógicos os desencadeadores da ação educativa, a Educação Especial, e não critérios exclusivamente médicos. Foi com o Education Act (1981, referido por Sanches & Teodoro, 2006) que o conceito foi oficialmente definido, em Inglaterra: «uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela». (Sanches & Teodoro, 2006, p. 2).

«A política educativa portuguesa começa a mudar, no sentido de reforçar o papel da escola e do professor do ensino regular, no que concerne à responsabilização da educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais.» (Costa, 1996, como citado em Candeias et al., 2009, p. 39).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo a Educação Especial deve organizar-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino regular, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoios de educadores especializados. Prevê, também, que a Educação Especial se processe em instituições específicas quando, comprovadamente, seja necessário.

Para Sanches & Teodoro (2006), a rutura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca. Em Portugal, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, defende o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, com a individualização de intervenções educativas através de Programas Educativos Individuais (PEI) e de planos educativos para responder às necessidades desses alunos.

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, a qual afirma que «a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças

independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.» (UNESCO, 1994; p. 6).

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, define as medidas educativas para estes alunos: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula e de avaliação; currículo específico individual e tecnologias de apoio. Visa disponibilizar condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida. A partir deste momento, a Educação Especial passou a ter uma clara orientação para a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida ativa. Para Correia (2008) a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a promoverem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais. Esta perspetiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do professor, passando a intervir mais diretamente com os alunos com NEE, ao papel do psicólogo, de todos os agentes educativos e dos pais, que devem ter uma participação mais ativa. «Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades». (Correia, 2005, como citado em Candeias et al., 2009, p. 38).

5. Perturbações do Espectro Autista

*«É preciso ir procurar a criança onde ela existe
e não onde nós gostaríamos que ela existisse.»*

(Morgado, 1997, p. 39).

5.1. Definição de autismo

O vocábulo autismo tem origem na palavra grega “autos”, «(...) que significa “o próprio”, acrescido do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado, o substantivo autismo indica, *latu sensu*, uma 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, 2006, p. 9).

A primeira pessoa a utilizá-lo foi o psiquiatra Eugen Bleuler, em 1911, para se referir a um dos critérios adotados, na sua época, para a realização de um diagnóstico de esquizofrenia.

Atualmente o autismo é considerado um problema neurológico ou cerebral, que se caracteriza por um decréscimo da comunicação e das interações sociais. Os sinais de autismo surgem até aos trinta e seis meses de idade, da criança.

Para além dos padrões repetitivos de comportamento que distinguem o autismo, verifica-se uma trilogia de dificuldades assente no distúrbio comportamental do indivíduo. Desvios qualitativos: na área da comunicação (dificuldade da criança usar, com sentido, todos os aspetos da comunicação verbal e não verbal, como gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal); da interação social (dificuldade de socialização – este é o ponto fulcral no autismo, caracterizado pela dificuldade em relacionar-se com os outros, pela incapacidade de partilhar sentimentos, emoções e/ou gostos, responsável pela fraca consciência da outra pessoa, diminuição da capacidade de imitar e de se colocar no lugar do outro e de compreender os eventos a partir da perspetiva da outra pessoa) e do uso da imaginação (estendendo-se às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança,

aspectos que podem causar condutas obsessivas e ritualistas, compreensão restrita da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos).

Existe um enorme número de definições atribuídas ao autismo, por diversos autores, de várias épocas cronológicas e influenciadas por diferentes teorias e correntes de pensamento. Kanner foi pioneiro ao definir autismo, em 1943. Para o autor o autismo implica perturbações, uma incapacidade inata de constituir uma relação afetiva e de responder aos estímulos que provêm do ambiente. De acordo com a *American Psychiatric Association* o autismo, também designado por «(...) Perturbação Autística é algumas vezes referida como autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner.» (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 2002). Ainda segundo este manual a Perturbação Autística é considerada uma Perturbação Global do Desenvolvimento, sendo uma síndrome comportamental com múltiplas etiologias, em consequência de uma perturbação de desenvolvimento. (DSM-IV-TR, 2002). A Organização Mundial de Saúde, na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (2008), inclui o autismo no âmbito dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. «Grupo de Transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação por um repertório de interesses e atitudes restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.» (CID-10, 2008).

Apesar do grande número de pesquisas e investigações clínicas realizadas, em diferentes abordagens de trabalho, ainda hoje não se pode dizer que o autismo é um transtorno claramente definido. O autismo é uma patologia difícil de definir e para a qual ainda não foi encontrada resposta, permanecendo muitas divergências e grandes questões por responder. «Não é tarefa fácil definir o que é o autismo; desde 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner o fez pela primeira vez já houve várias revisões do termo, baseadas nos resultados de múltiplas investigações.» (Bautista, 1997, p. 249).

5.2. Evolução histórica do conceito de autismo

Como referido anteriormente, o termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra Eugene Bleuler, para descrever o isolamento que verificava nos seus pacientes com esquizofrenia. Contudo, só em 1943 Leo Kanner, psiquiatra pediátrico austríaco, radicado nos Estados Unidos da América, da Escola Médica da Universidade John Hopkins, atribuiu o termo a esta desordem desenvolvimental, descrevendo o autismo ao publicar o artigo *Autistic disturbance of affective contact*, na revista *Nervous Child*, vol. 2, pp. 217-250. «Desde 1938, têm chegado à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcada e unicamente de qualquer coisa referida até hoje, que cada caso merece – e eu espero que eventualmente receba – uma consideração detalhada das suas particularidades fascinantes.» (Kanner, 1943).

Quase pela mesma altura, em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger usa igualmente o termo autismo ao escrever o artigo *Die autistischen pshychopaten im kindesalter*.

Embora contemporâneos e da mesma nacionalidade, devido à II Guerra Mundial, Kanner e Asperger não se conheciam.

Leo Kanner descreveu onze casos daquilo a que chamou “transtornos autísticos do contacto afetivo”, caracterizando-os como tendo uma incapacidade em relacionar-se de formas usuais com as pessoas, desde o nascimento. Kanner, no seu artigo, alude a um “autismo infantil”. Neste grupo de onze crianças (oito rapazes e três raparigas), todos eles, apresentavam um padrão de comportamentos particular, nomeadamente: contacto visual pobre, estereotípias (visuais e comportamentais); isolamento social; comportamentos bizarros; resistência à mudança; acentuado atraso ou um notório insucesso na aquisição da linguagem; uma sensibilidade excessiva aos estímulos e uma relação engenhosa com os objetos. Apesar dos aspetos em comum, estes onze casos eram muito diferentes entre si, quer quanto aos níveis de funcionamento, quer quanto às suas histórias desenvolvimentais. Embora estas crianças tivessem uma aparência física normal, cada uma delas exibia um isolamento extremo ou um “afastamento autístico profundo”. Segundo Kanner, o autismo era causado por pais altamente intelectualizados, pessoas emocionalmente frias e com pouco interesse nas relações humanas da criança.

Com a evolução das pesquisas científicas, concluiu-se que o autismo não é um distúrbio de contacto afetivo, mas sim um distúrbio do desenvolvimento.

A principal característica que tanto Kanner como Asperger quiseram destacar foi o «(...) ensimesmamento que o indivíduo manifesta, sendo difícil de se verificar uma “entrega” à troca e participação social.» (Pereira, 1998, p. 19).

Embora as definições dos dois autores apresentem pontos convergentes, divergem em alguns aspetos. «(...) a definição de Asperger é, contudo, mais ampla do que a de Kanner e tende a ser reservada para pessoas com autismo de inteligência quase-normal e “muito verbais”.» (Pereira, 1998, p. 19).

Não obstante, importa ressaltar que os dois autores mencionaram a existência de uma «(...) “perturbação de contacto” de natureza sócio-afectiva; ambos enfatizaram aspectos particulares e dificuldades nos desenvolvimentos e adaptações sociais, e ambos prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspectos, por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual e cognitivo.» (Pereira, 1998, pp. 19-20).

Simultaneamente outras teorias iam surgindo. «Desde a década de 40 até aos anos 60, de modo geral, acreditava-se que um indivíduo autista tinha o desejo consciente de não participar em qualquer interação social. Actualmente, porém, sabe-se que tal isolamento não resulta de qualquer desejo ou vontade consciente e ocorre, pelo contrário, na sequência de alterações neurológicas e bioquímicas que têm lugar no cérebro.» (Nielsen, 1999, p. 38).

Nas décadas de 50 e 60 o psicólogo Bruno Bettelheim afirmou que na origem desta desordem estaria uma falta de carinho por parte dos progenitores e que seria a indiferença da mãe face à criança a causa do autismo, surgindo o termo “mãe-frigorífico”. Esta teoria viria a ser rejeitada na década de 70.

Skuse (1984) ao fazer uma revisão de casos considerados causados por aspetos psicogenéticos, concluiu que as alterações ocorridas ao nível do desenvolvimento social, cognitivo e emocional, nem sempre se traduziam em resultados duradouros, contrariamente aos casos típicos de autismo, nos quais há um efetivo compromisso orgânico.

Segundo a psicóloga Frith (1989) «(...) sabemos apenas que tocámos a base do problema ao conseguir-se postular um certo tipo de mecanismo primário que pode

explicar os processos em questão. É a partir daí que podemos começar a pensar em factores biológicos.» (Frith, 1989, p. 32).

Hermelin & O'Connor (1970), na Grã-Bretanha, desenvolveram um trabalho que, pela primeira vez, expôs a possibilidade da causa básica do comportamento social, relacional e afetivo, característico das pessoas com autismo, ser um défice cognitivo. Os seus estudos eliminaram as dúvidas existentes, até então, acerca de uma possível disfunção neurológica específica.

É a partir deste momento que os investigadores passam a debruçar-se sobre os défices ligados ao autismo, distinguindo os fatores relacionados com as estimulações ambientais, conducentes a uma resposta imediata.

Hermelin & O'Connor (1970) referem que a tónica já não se coloca no facto das crianças autistas interagirem de forma diferente das não autistas, mas sim em «(...) estabelecer se o seu total padrão de comportamentos e a relativa grandeza do desvio das suas respostas às pessoas é diferente das suas respostas a outros estímulos, quando comparadas com as pessoas ditas normais.» (Hermelin & O'Connor, 1970, p. 149).

Os anos 70 revelaram-se de extrema importância na evolução do conceito de autismo.

Só após 1970 é que o trabalho de Asperger se veio a tornar conhecido, quando Lorna Wing o traduziu para inglês. Passou então a denominar-se de Síndrome de Asperger um tipo de autismo de alto desempenho. Os estudos de Lorna Wing destacaram-se, na década de 70, pois «(...) identificou uma tríade de deficiências que hoje pauta todos os critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo.» (Jordan, 2000, p. 12).

Segundo Culmine, et al. (2008) essa “Tríade de Limitações” circunscreve-se à limitação da interação social, à limitação da comunicação social e à limitação da imaginação social, do pensamento flexível e do jogo simbólico. Tríade esta que prevalece atualmente.

Foi também Wing (1988) quem introduziu o conceito de PEA.

Atualmente, e de acordo com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008), a noção de PEA inclui: 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) e Síndrome de Rett.

5.3. Caracterização do autismo

É característico do autista apresentar alguns défices e excessos em diversas áreas. O grau de comprometimento destes défices varia de um indivíduo para o outro e no mesmo indivíduo, varia igualmente, ao longo do tempo. Por este motivo a expressão PEA tem vindo a ser mais utilizada, em detrimento do termo autismo.

O bebé com autismo pode apresentar indiferença, falta de interesse e medos estranhos. Não dá respostas ou, se as dá, são diferentes das respostas dadas pelos bebés não autistas. Podem apresentar problemas de alimentação, problemas de sucção, desinteresse pela comida, rejeição ou preferência por determinados alimentos. Podem ter episódios frequentes de choro sem razão aparente ou, por outro lado, nunca chorarem.

Até aos 12 meses de idade podem surgir comportamentos repetitivos, restritivos ou estereotipados. A criança pode desenvolver interesses obsessivos por objetos, pela luz, ... Normalmente começam a andar mais tarde.

Até aos 24 meses manifesta-se a ausência ou dificuldade de comunicação verbal e gestual. A criança não desenvolve a autonomia face à alimentação nem ao vestir-se sozinho. Apresenta respostas inadequadas aos estímulos sensoriais, demonstrando hipo ou hipersensibilidade à temperatura, à luz e à dor.

Após os dois anos de idade verifica-se que a criança não brinca normalmente e geralmente não entra nas brincadeiras com outras crianças. É também nesta fase que se tornam mais evidentes os problemas ao nível da linguagem, descritos mais adiante.

O período dos três aos seis anos é uma etapa muito difícil para a criança e para os pais, pois a deficiência manifesta-se claramente. Tendem a ocorrer comportamentos agressivos, birras sem causa aparente, medos excessivos ou irracionais, em situações diárias.

Dos seis anos à adolescência alguns dos sintomas mais perturbadores de comportamento tendem a diminuir. Mas o autismo configura uma limitação para o resto da vida.

«Considerado, hoje, como Perturbação Global do Desenvolvimento ou Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento, o autismo revela-se, a nível social, através de disfunções envolvendo a relação comunicacional e a nível individual, através de insuficiências afectivas e do jogo imaginativo, para além da realização de um número de actividades restritas e repetitivas.» (Pereira, 2006, p. 9).

Estas perturbações têm sérias implicações a nível individual, familiar e social.

«(...) as características essenciais da Perturbação Autística são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de actividades e interesses. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito.» (DSM-IV-TR, 2002, p. 70).

Recorde-se que o autismo é descrito com base numa tríade de perturbações, caracterizando-se por um défice acentuado em três áreas: interacção social; comunicação e comportamento.

Ao nível da interacção social, nos indivíduos com PEA verifica-se uma incapacidade para estabelecer relações sociais e uma falta de resposta e de motivação para estabelecer contactos com as pessoas que os rodeiam. «Estas dificuldades de interacção manifestam-se de várias maneiras: apreciação inadequada de sinais socioemocionais, falta de resposta às atitudes afectivas das outras pessoas, falta de maleabilidade de comportamento de acordo com o contexto social, fraca utilização dos sinais sociais, assim como fraca integração dos comportamentos sócioafectivos e ausência de reciprocidade afectiva.» (Rutter, 1987, p. 89).

Relativamente à capacidade de comunicação «As crianças autistas apresentam défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social. Entre estes défices estão as dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldades para compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas, tal como regras pragmáticas que são as mais afectadas. Há crianças que nunca chegam a adquirir uma linguagem falada nem compensam esta falta com outras formas alternativas de comunicação, à excepção de

quando querem satisfazer alguma necessidade material (pega na mão do adulto para que este lhe dê o que deseja...)» (Bautista, 1997, p. 253).

Quanto ao comportamento, segundo Rutter (1974), há nas crianças autistas diversas funções cognitivas que se encontram alteradas, as quais o condicionarão.

Por seu lado, o fracasso cognitivo contribui para um aumento das estereotipias e da falta de responsabilidade social.

As crianças autistas apresentam, igualmente, desvios ao nível do comportamento.

Rutter (1987) refere a existência de seis tipos de comportamentos típicos nas crianças autistas: interesses muito restritos e estereotipados; vinculação a determinados objetos; rituais compulsivos; maneirismos motores estereotipados e repetitivos; preocupação fixa numa parte de um objeto e ansiedade perante mudanças de ambiente.

Além de todas as características descritas, há ainda crianças autistas que apresentam outro tipo de comportamentos, nomeadamente hiperatividade, agressividade, hábitos errados de alimentação e de sono.

5.4. Etiologia

A temática da etiologia continua a ser uma questão complexa, controversa e incompleta, no sentido em que se entrecruzam diversas teorias. Apesar da multiplicidade de estudos realizados e dos diversos investigadores que se dedicam ao estudo do autismo, «(...) continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de autismo.» (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008, p. 9). « (...) é esta a razão pela qual a confrontação e a perspectivação de diferentes teorias e ideologias prevalece.» (Gueniche, 2005, p. 102).

Ao longo do tempo, diversos autores expuseram os seus pareceres quanto às causas do autismo.

Gauderer considerou que algumas alterações encefálicas, em fases críticas do desenvolvimento embrionário, poderiam originar algum tipo de transtorno que se enquadra nas PEA. No entanto, têm-se realizado exames clínicos que não demonstram uma correlação significativa entre estas alterações e o autismo.

Bernard Rimland, por seu lado, afirma «(...) que a causa do autismo tem uma raiz neurológica, envolvendo uma possível disfunção da formação reticular do tronco cerebral.» (como citado em Nielsen, 1999, p. 38).

«Não havendo consenso nem certezas, actualmente sabe-se que na maior parte das vezes a sua origem é multifactorial, apresentam um substrato neurobiológico e podem coexistir com outras perturbações (...)» (Carvalho & Onofre, p. 3).

Estudos efetuados nos últimos anos concluem haver défices de natureza cognitiva.

«Entre todas as teorias desenvolvidas existe uma complementaridade mais do que um conflito, o que poderá certamente permitir uma identificação cada vez mais clara e operacional da explicação etiológica.» (Pereira, 2006, p. 21).

Variadíssimas teorias têm surgido, desde 1943, embora não nos fornecendo provas conclusivas. Não obstante, tem-se como certo que «O autismo constitui um modelo peculiar de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter uma origem biológica.» (Riviere, 1989, p. 93).

«Muitas investigações terão de se fazer ainda para que um dia se conheça a etiologia do autismo.» (Bautista, 1997, p. 251).

5.5. Diagnóstico

«No que respeita ao autismo, a aplicação de um sistema de classificação diagnóstica, inequívoco e claro tem sido particularmente difícil já que têm evoluído ao longo dos anos, desde 1943, as mudanças de concepção sobre o síndrome.» (Pereira, 1998, p. 59).

Para que seja feito um bom diagnóstico do autismo é crucial que este se realize precocemente, logo que surjam suspeitas do mesmo, « (...) porque quanto mais cedo é identificado um transtorno, mais rápido o curso normal do desenvolvimento pode ser retomado.» (Camargos, 2010, p. 47).

Recomenda-se que se tenha em linha de conta o parecer da família quanto a: sinais; sintomas; comportamentos; níveis de desenvolvimento cognitivo e escolar do indivíduo (quando for caso disso) e relacionamentos interpessoais. Seria ideal investigar

os antecedentes ginecológicos e obstétricos, o historial clínico, a história familiar de doenças neurológicas, psiquiátricas ou genéticas, realizar avaliações complementares (investigações bioquímicas, genéticas, neurológicas, psicológicas, pedagógicas, fonológicas e fisioterapêuticas), considerar um diagnóstico diferencial e investigar a presença de comorbidades. Seguindo para uma análise dos critérios de diagnóstico do autismo descritos no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, 2002) e/ou na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, 2008).

Para avaliar uma criança autista é necessário o contributo de uma equipa pluridisciplinar experiente, dado que existe um comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento.

Atualmente «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-IV e da CID-10. 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.» (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008, p. 10).

Frequentemente confunde-se o autismo com outras síndromes, ou com outras perturbações globais do desenvolvimento, uma vez que não é diagnosticado através de exames laboratoriais, por não haver marcador biológico que o caracterize, nem aspetos morfológicos específicos.

Um diagnóstico rigoroso deve ser realizado por profissionais qualificados, com base no comportamento, anamnese e observação clínica do indivíduo.

5.5.1. Instrumentos de diagnóstico

Existem vários instrumentos de diagnóstico e avaliação que proporcionam um conhecimento mais aprofundado da criança autista, tal como uma otimização das áreas emergentes. Entre esses instrumentos destacam-se o DSM-IV-TR e a CID-10, os quais, comparativamente apresentam diferenças pouco significativas.

De acordo com os critérios, anteriormente apresentados, aplicam-se questionários e *checklists* para realizar uma avaliação psicológica e comportamental da criança autista. Os quais servem igualmente para uma melhor diferenciação entre o autismo e as outras perturbações do desenvolvimento. Seguem-se alguns exemplos: CARS (*Childhood Autism Rating Scale de Schopler et al.*, 1988); BOS (*Behavioural Observation Scale for Autism de Freeman, Ritvo e Schroth*, 1984); ADI (*Autistic Diagnostic Interview de Rutter*, 1988); ECA (*Echelle d'évaluation des comportements autistiques*, Lelord e Barthelemy); ADOS (*Autism Diagnostic Observation Schedule*, Lord & Rutter); CHAT (*Checklist for Autism in Toddlers*, de Baron-Cohen, Allen & Gilberg, 1992) e PEP-R de Schopler (*Psycho-Educational Profile*).

5.6. Incidência e Prevalência

Ao longo dos tempos, a avaliação da taxa de prevalência tem sofrido alterações, atendendo à definição de autismo utilizada.

«A taxa média de Perturbação Autística em estudos epidemiológicos é de cinco casos em dez mil indivíduos, tendo sido relatadas taxas que variam entre dois e vinte casos por dez mil indivíduos. Ainda não se esclareceu se as taxas mais elevadas reflectem diferenças de metodologia ou um aumento da frequência deste estado.» (DSM-IV-TR, 2002).

Estudos mais recentes relatam grande aumento de incidência nos últimos anos.

De acordo com estudos feitos por Eric Fombonne no Canadá (2003) para uma população de 10 000 pessoas há 10 pessoas com autismo e 2,5 com síndrome de Asperger. Na mesma população há 30 pessoas com perturbações globais do desenvolvimento no quadro do autismo. Estudos desenvolvidos em Portugal apontam para números semelhantes.

Sabe-se que afeta mais indivíduos do sexo masculino, do que do sexo feminino. A sua proporção é de quatro a cinco para um. (Federação Portuguesa de Autismo).

5.7. Tratamentos e Terapêuticas

Hoje, o tratamento do autismo não se prende a uma única terapêutica. O uso de medicamentos, que antes desempenhava um papel de fundamental importância no tratamento (devido à crença da relação do autismo com os quadros psicóticos do adulto), passa a ter a função de apenas aliviar os sintomas do autista para que outras abordagens, como a reabilitação e a educação especial, por exemplo, possam ser adotadas e tenham resultados eficazes.

Independentemente do tipo de terapias a aplicar existe sempre, implícita, a questão do “quanto” pode evoluir um indivíduo portador de autismo. A sua evolução depende, essencialmente, de quatro diferentes fatores, que se entrecruzam: a identificação precoce da síndrome; o seu grau de severidade; o tipo de tratamentos e a coordenação entre os meios de suporte.

Há, logo à partida, uma multiplicidade de fatores que poderão facilitar ou dificultar o processo de intervenção terapêutica, seja ele qual for.

Existem diversas abordagens de tratamentos para o autismo, mas é consensual, entre todas, a elevada importância da participação da família no desenrolar do processo de tratamento, independentemente da abordagem adotada.

Qualquer programa de intervenção terapêutica com crianças autistas deverá assentar na prestação de cuidados médicos, educativos e sociais. Numa perspetiva pluridisciplinar, incluindo, logicamente, a participação ativa da família, deve ser constituída uma equipa multidisciplinar – integrando professores especializados, médicos, terapeutas da fala, psicólogos e técnicos de diversas áreas terapêuticas (relaxação, psicomotricidade, hipoterapia, musicoterapia, natação...), que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da criança.

O uso de medicação destina-se a controlar os comportamentos agressivos e as estereotípias da criança, permitindo assim um aumento da capacidade de atenção, por parte da mesma.

Como referido anteriormente, quanto mais cedo tiver início a intervenção maior é a probabilidade de sucesso da mesma. A intervenção precoce assume um papel fulcral na abordagem terapêutica para com estas crianças.

Existem vários tratamentos para o autismo, alguns dos mais adotados são: ABA – Análise do Comportamento Aplicada (*Analysis of behavior applied*); PECS – *Picture Exchange Communication System*; TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* e Son-Rise.

Sendo o autismo um transtorno que nunca desaparece completamente, exige um acompanhamento ao longo da vida. Contudo, adotando tratamentos e terapêuticas adequadas os indivíduos adquirem a capacidade de se irem adaptando socialmente, de forma progressiva. Um diagnóstico e uma intervenção precoces, apropriados, podem trazer de tal forma melhorias, que alguns traços autísticos poderão mesmo vir a ser atenuados, tornando-se quase impercetíveis.

5.8. Intervenção Educativa

Estando os alunos portadores de autismo ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a nível educativo, beneficiam da intervenção dos técnicos de Educação Especial.

O primeiro passo a dar, ao nível da intervenção educativa, passa pela observação e avaliação da criança autista. Para tal, elege-se o instrumento de avaliação a aplicar, de entre os vários existentes (mencionados anteriormente). Frequentemente, para avaliar o grau de autismo utiliza-se a escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale* de Schopler et al., 1988), assim como o PEP-R de Schopler (*Psycho-Educational Profile*), a fim de traçar o perfil de funcionalidade do aluno, servindo de base para a elaboração do seu PEI. De acordo com este, a planificação de todas as atividades é feita individualmente para o aluno, após um conhecimento exaustivo do seu funcionamento, através da informação recolhida com os pais e familiares e dos instrumentos de avaliação utilizados.

No que se refere à intervenção educativa com crianças autistas, as áreas de intervenção prioritárias assentam em levar as crianças a aprender meios de comunicar e interagir com os outros, promover a aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem, assim como o desenvolvimento cognitivo. Numa fase posterior deve-se intervir ao nível da psicomotricidade, promovendo situações de treino da motricidade (fina e grossa), da

coordenação visuo-motora, do desenvolvimento da autonomia e ao nível dos comportamentos da criança.

Segundo a perspectiva de Bautista (1997) as crianças autistas revelam, de facto, grandes dificuldades ao nível da aprendizagem. Torna-se imprescindível conhecer bem essas dificuldades, para que se proceda a uma posterior planificação de programas significativos e eficazes.

De acordo com Reutter (1985) as dificuldades de aprendizagem das crianças autistas agrupam-se em quatro áreas de grande importância: as dificuldades ao nível da atenção; as dificuldades em fazer e compreender generalizações; o aprender “mecanicamente” e a sua pouca resistência/insistência face às dificuldades/problemas com que se deparam.

Educadores/professores e pais devem adotar uma postura de trabalho colaborativo e assumir o papel de agentes educativos ativos, quando se pretende o sucesso educativo de crianças autistas. Uma vez que estas crianças revelam tantas dificuldades em estabelecer generalizações é fundamental a colaboração de todas as pessoas que com elas convivem diariamente, nos diversos contextos da criança, pois as aprendizagens não se realizam só em contexto escolar, nem tão somente com o apoio dos professores/educadores.

A escola deverá realizar um esforço máximo no sentido de implicar toda a família, em todos os momentos, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, dada a enorme importância do seu contributo.

Desde 1943, altura em que surge a primeira definição de autismo, têm surgido vários modelos de intervenção, quer terapêutica, quer educativa, com crianças autistas.

Atualmente, o modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) é o mais adotado, para promover o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças autistas.

De acordo com Pereira (2006) o modelo TEACCH foi concebido propositadamente para ser utilizado com crianças com PEA. É objetivo deste modelo dotar as pessoas autistas de autonomia, nas diversas áreas da sua vida (escola, casa, trabalho). A tónica é colocada, claramente, na prestação de ajuda aos indivíduos autistas, bem como às suas famílias, a fim de atenuar os comportamentos típicos do autismo.

O modelo TEACCH adota o ensino estruturado como um dos aspetos pedagógicos mais importantes. Este é utilizado «(...) em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.» (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008, p. 17).

O ensino estruturado baseia-se no princípio de que através de uma estruturação externa (do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades) se promove uma organização interna, facilitadora da aquisição de aprendizagens e de autonomia, ao mesmo tempo que diminui a ocorrência de comportamentos desajustados. O ensino estruturado permite: «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 e promover a autonomia.» (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008, pp. 17-18).

O ensino estruturado dá confiança e segurança ao aluno, combatendo os problemas de organização e sequencialização das atividades.

6. Objeto de Estudo

Percepção

*Eu vejo
com olhos cansados
a fome nos ossos,
nos ossos do ofício
dos desamparados...
Eu ouço
com ouvidos alerta
o som das barrigas,
o choro silente
de quem erra e acerta,*

*do ser diferente,
que é gente somente!
Eu provo
o sabor da injustiça,
o gosto-desgosto
das dificuldades...
e engulo mentiras,
sabendo verdades!
Eu toco
no que guardo de pura,*

*no meu eu escondido
e o percebo um amigo
em eterna procura...
Eu sinto
que o buscar incessante
pelo que não entendo,
pelo que não está perto,
me transforma no errante
mais lúcido e certo*

(Íris Galvão, poema não publicado)

6.1. Enunciação do problema

O problema de investigação «Consiste em formular de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, a dificuldade com a qual nos defrontamos e à qual pretendemos dar resposta.» (Sousa & Baptista, 2011, p. 18).

«O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação (...) o problema é o objectivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta.» (Sousa, 2009, p. 44). Especificando-se a questão que originou o estudo e tendo a investigação o objetivo de procurar a resposta ao problema.

«Toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação do problema.» (Almeida & Freire, 1997, p. 38). Importa então, evidenciar os aspetos essenciais deste estudo, bem como o seu ponto de partida.

Tendo em conta que qualquer investigação se inicia sempre pela definição de um problema, há que considerar que nela também se inclui a definição das hipóteses, tal como, a operacionalização das variáveis a considerar.

Deste modo «O primeiro passo numa investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta» (Almeida & Freire, 1997, p. 38).

Nesta etapa as PEA, conduziram o delineamento do trabalho de investigação. Auxiliados pela revisão da literatura pudemos constatar que, apesar de encontrarmos

alguns estudos que tratam o tema da inclusão de alunos com NEE no ensino regular, a grande maioria fá-lo de uma forma genérica e abordando problemáticas como a Paralesia Cerebral ou a Trissomia 21, sendo escassos os estudos que abordam a inclusão dos alunos com PEA . Apesar de estudos recentes relatarem um grande aumento da taxa de incidência desta problemática, nos últimos anos.

O progressivo aumento de alunos com PEA integrados em turmas do ensino regular torna pertinente esta questão. Sendo o mesmo, além de atual, um tema de interesse para toda a comunidade educativa. Enfatizando a sua relevância está igualmente a atual literatura, que tem vindo a validar o facto das representações/percepções dos alunos face aos seus pares com NEE, nomeadamente as PEA, influenciarem o seu processo de inclusão.

Foram, pois, pesquisadas e recolhidas perspetivas distintas, de diferentes autores, considerados referência para o nosso tema, de forma a ser efetuada a contextualização teórica do mesmo.

Num período em que é tão enfatizado, quer pelas publicações literárias, quer pela legislação em vigor e quer até pelos próprios meios de comunicação social, que a escola deve ser frequentada por todas as crianças e jovens, independentemente, das suas problemáticas. Assumindo-se como um local de igualdade de oportunidades, urge pesquisar e saber o que pensam os alunos que não se incluem no grupo dos que revelam NEE, relativamente à aprendizagem na sala de aula, quando compartilhando-a com os seus pares que as revelam.

Os alunos com NEE são, como todos os outros, crianças e jovens que apesar das suas limitações, merecem o mesmo tratamento e reconhecimento. Os seus pares, bem como os restantes intervenientes no seu processo educativo, são um elemento fundamental para a sua aceitação tanto em contexto de sala de aula como nos demais espaços escolares. Eles são os seus parceiros, os seus amigos, e nos quais a criança procura auxílio, apoio, respeito, valorização e reconhecimento.

Também a família encontra na escola um suporte de extrema relevância e confiança, para que todas as formalidades e estigmas criados socialmente possam ser ultrapassados e vencidos.

A escola é um contexto no qual os pais vêem um parceiro de confiança e responsabilidade, que tenta da melhor maneira possível proporcionar as aprendizagens essenciais para que os seus filhos possam crescer íntegros, saudáveis e sem

preconceitos, fazendo-os acreditar que também os seus filhos podem um dia fazer parte deste grande mundo que é a vida em sociedade.

Gomes e Rey (2007), ao tentarem compreender as representações face à aprendizagem de alunos com NEE, concluem que estas apresentam-se sob formas distintas. Uma das representações relativamente ao processo de inclusão de alunos com NEE relaciona diretamente o processo de inclusão escolar com a aprendizagem. Os sujeitos que possuem representações desta natureza reconhecem a necessidade de adaptar atividades e de criar um clima de sala de aula mais afetuoso, respeitando a singularidade de cada um. Uma outra representação delimita o processo inclusivo como possibilidade de socialização do aluno. Verifica-se que os sujeitos que têm este tipo de representação delimitam e estigmatizam o processo de ensino-aprendizagem relativamente aos alunos com NEE. Uma terceira representação demonstra práticas e posturas compensatórias, expressando a inclusão de alunos com NEE como uma forma de caridade, à qual se associam sentimentos depreciativos e a desvalorização do indivíduo enquanto aluno.

É com base na aceitação escolar que este estudo assenta. Pretendendo ser um “motor de busca” a fim de compreender se há ou não diferentes representações/percepções, por parte dos alunos, sobre a aprendizagem na sala de aula face aos colegas com PEA, que integram a turma.

Outro aspeto motivador da abordagem desta problemática prende-se com a irrefutável premissa de que se trata de uma “patologia”, “síndrome”, “perturbação global do desenvolvimento” ... ou como venha a ser designado, demasiado complexa e, ainda, desconhecida.

Apesar das décadas de valiosos estudos acerca do mesmo, já muito caminho foi desbravado, mas um caminho, talvez ainda maior, há para percorrer.

«Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema.» (Almeida & Freire, 1997, p. 37)

No sentido de ir ao encontro do que os autores preconizam formulou-se o problema que serviu de base ao estudo, e que seguidamente se enuncia.

Será que as representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula variam, consoante têm alunos com PEA na sala de aula?

Com este estudo pretende-se perceber de que forma a presença dos alunos com PEA em contexto de sala de aula afeta ou não as representações/percepções acerca da aprendizagem em sala de aula pelos seus pares, conhecendo as relações interpessoais e sociais, que se desenvolvem na sala de aula e na comunidade escolar, partindo-se do princípio que a filosofia subjacente à inclusão é posta em prática. Propusemo-nos aferir as principais diferenças consoante o contacto, o nível de escolaridade e o género dos alunos que frequentam o ensino regular.

Os resultados obtidos poderão fornecer pistas a todos os profissionais no sentido de desenvolver intervenções o mais adequadas possível para os alunos com PEA, assim como, criar em contexto de sala de aula estratégias e dinâmicas inclusivas.

6.2. Objetivos do estudo

6.2.1. Objetivo geral

- Contribuir para o conhecimento das representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula, face às PEA.

6.2.2. Objetivos específicos

- Conhecer as representações/percepções dos alunos do 4º, do 5º e do 9º ano de escolaridade sobre a aprendizagem na sala de aula, face às PEA.
- Comparar as representações dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, de acordo com o nível de ensino, o género e o contacto.

6.3. Definição das hipóteses de investigação

«Por hipótese entende-se, pois, a explicação ou solução mais plausível de um problema.» (Almeida & Freire, 1997, p. 43).

As hipóteses (H) colocadas surgem no sentido de conferir um fio condutor à investigação, assentando a sua pertinência na tentativa de responder ao problema deste estudo.

As hipóteses desta investigação, de acordo com os autores supracitados, classificam-se, quanto ao processo da sua formulação, como dedutivas visto partirem de

«(...) uma afirmação teórica, (...) deverá existir uma teoria, que será objecto de investigação para subsequente validação ou refutação.» (Sousa & Baptista, 2011, p. 8).

Quanto ao seu nível de concretização consideram-se hipóteses estatísticas, dado expressarem a relação esperada em termos quantitativos.

Com base em estudos anteriormente realizados e na revisão da literatura efetuada colocam-se as hipóteses de trabalho a investigar neste estudo, as quais seguidamente se enunciam.

H1 - Existem diferenças nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o contacto (ter / não ter).

H2 – Existem diferenças nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o nível de escolaridade que frequentam.

H3 - Existem diferenças nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o género.

6.4. Relevância do estudo

A relevância deste estudo prende-se com o contributo que se pretende dar, ao nível do panorama educacional, no sentido de levantar questões, investigar e tecer conclusões que se prendem com uma temática pouco conhecida e de elevada importância para o desenvolvimento da intervenção educativa.

Partindo do princípio da importância de conhecermos as representações/percepções dos alunos, relativamente à aprendizagem na sala de aula, para enriquecer e promover o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, esta investigação pretende ainda contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

O estudo assenta na abordagem de assuntos em voga na atualidade, como sendo as representações/percepções dos alunos, a relação entre pares em contexto educativo, a inclusão de alunos com NEE, as interações e o desenvolvimento do processo de socialização entre alunos com e sem NEE, nomeadamente com PEA, e o desenvolvimento da aprendizagem.

Sendo que as representações se dão a partir das referências utilizadas pelos indivíduos para interpretar os acontecimentos, estas são (em maior ou menor escala) influenciadas pelo contacto com colegas com NEE, pelo nível de ensino e pelo género.

Ao longo do desenrolar da história da educação, vários têm sido os paradigmas, modelos e políticas educacionais vigentes. Havendo épocas em que o foco era colocado no professor, enquanto detentor de um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, como transmissor de conhecimentos aos alunos. Estes, por sua vez, como recetáculos, passivamente adquiriam e reproduziam os conhecimentos transmitidos.

Com a evolução decorrida ao longo do tempo, atualmente o enfoque do processo de ensino-aprendizagem é colocado no aluno, enquanto detentor de um papel ativo na aquisição do conhecimento. Sendo ao professor atribuído um papel de mediador no desenvolvimento do referido processo.

Neste contexto torna-se preponderante conhecer o aluno, quer enquanto aluno, quer enquanto criança/adolescente, numa série de parâmetros: relativamente às suas representações/percepções; nas formas de aprender; nos mecanismos utilizados para a sua organização interna e ao nível das atitudes desenvolvidas com base nestes mesmos parâmetros.

Com a atual valorização da inclusão no contexto escolar, consideramos crucial, neste estudo, verificar de que modo esta é percecionada pelos alunos do ensino regular.

É pretensão deste estudo compreender as representações/percepções dos alunos quanto à aprendizagem na sala de aula, assim como o que faz variar essas mesmas representações/percepções, de uma maneira geral, e face aos colegas com PEA, em particular. Sabendo que não é pelo simples facto de alunos com e sem PEA estarem juntos numa mesma turma que prolifera a inclusão, é essencial conhecer os alunos do ensino regular, para que as suas representações/percepções negativas face à aprendizagem, nomeadamente quando se relacionam com alunos com PEA, venham a ser trabalhadas no sentido de se tornarem representações/percepções positivas. Cumprindo-se o objetivo máximo da investigação, no conhecimento que gera mudanças positivas.

De acordo com a literatura consultada, (Gilly, 1975; Sprinthall & Sprinthall, 1990; Vala & Monteiro, 1993; Morgado, 1997; Arruda, 2002), o contacto, o nível de escolaridade e o género exercem influência sobre as representações/percepções dos sujeitos. Verifica-se através da mesma que os níveis de escolaridade mais baixos

tendem a apresentar representações/percepções mais positivas, do que os níveis de escolaridade mais altos, quanto à aprendizagem na sala de aula, face a alunos com NEE. Logo, espera-se com este estudo obter conclusões que nos permitam reconhecer, ou não, a existência de validade teórica no mesmo.

Consideramos que, deste modo, um novo contributo será dado no sentido de permitir uma efetiva inclusão dos alunos com PEA nas turmas do ensino regular e, num âmbito mais alargado, contribuir para que transpostos os muros das instituições escolares, essa mesma inclusão se prolongue, facilitando a sua vida em sociedade.

Neste contexto, consideramos que o estudo das representações/percepções dos alunos acerca da aprendizagem na sala de aula será de extrema importância para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, assim como será um contributo para o desenvolvimento de uma escola para todos, uma Escola Inclusiva, para uma melhoria da qualidade de ensino e uma melhoria da relação pedagógica entre o professor e o aluno.

CAPÍTULO II - MÉTODO

*«Uma investigação trata-se de
um processo de estruturação do conhecimento,
tendo como objetivos fundamentais
conceber novo conhecimento ou
validar algum conhecimento preexistente (...).»*

(Sousa & Baptista, 2011, p. 3).

1. Plano de investigação

«*Plano (design)* pode definir-se como o conjunto de procedimentos e orientações a que uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, mormente para a testagem das hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo.» (Almeida & Freire, 1997, p. 72).

Neste estudo utilizámos uma metodologia de carácter quase-experimental, por, como afirma Moura (2000), representar uma aproximação bastante satisfatória em relação aos planos experimentais verdadeiros.

Esta investigação consiste num estudo comparativo, que compara grupos amostrais independentes, sendo estes grupos amostrais independentes diferentes, consoante as hipóteses a testar.

Para a primeira e para a terceira hipótese há dois grupos amostrais independentes. Para a segunda hipótese há três grupos amostrais independentes.

2. Sujeitos

2.1. Definição e seleção dos sujeitos

Os critérios que estiveram na base da seleção da amostra consistem em todos os sujeitos serem alunos do Ensino Básico, a frequentar escolas da rede pública, em turmas do 4º, 5º e 9º ano de escolaridade. E em turmas com e sem alunos com PEA integrados.

A amostra é constituída por um total de duzentos e sessenta e nove alunos, de ambos os sexos. Setenta e oito alunos frequentam o 4º ano do 1º ciclo, (destes quarenta e quatro pertencem a turmas sem alunos com PEA e trinta e quatro pertencem a turmas que integram alunos com PEA). Cento e quatro alunos frequentam o 5º ano do 2º ciclo, (destes quarenta e sete pertencem a turmas sem alunos com PEA e cinquenta e sete pertencem a turmas que integram alunos com PEA). Oitenta e sete alunos frequentam o 9º ano do 3º ciclo do Ensino Básico, (destes trinta e um pertencem a turmas sem alunos com PEA e cinquenta e seis pertencem a turmas que integram alunos com PEA). (Apêndice E).

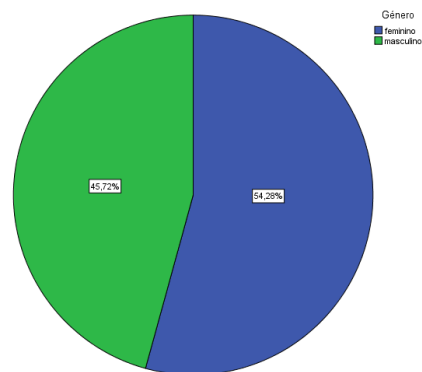
Há um total de cento e vinte e dois alunos que pertencem a turmas sem alunos com PEA e cento e quarenta e sete que pertencem a turmas que integram alunos com PEA. (Apêndice E).

Trata-se de uma amostra recolhida por conveniência, em três escolas do 1º ciclo e em três escolas do 2º/3º ciclo do Ensino Básico, na área geográfica de Odivelas e Lisboa. Não tendo sido utilizados procedimentos probabilísticos na sua recolha.

Importa referir que, na base desta opção, estiveram unicamente critérios que tiveram em conta a natureza do estudo.

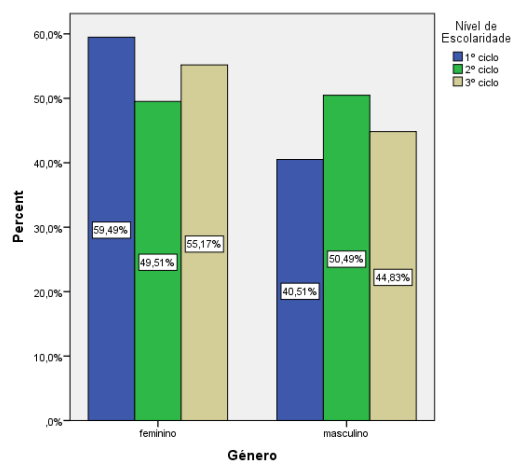
2.2. Caracterização dos sujeitos

Gráfico 1 - Distribuição do género no total da amostra



De acordo com o Gráfico 1, verifica-se, na nossa amostra, uma maior representatividade de alunos do género feminino 54,28% e 45,72% do género masculino.

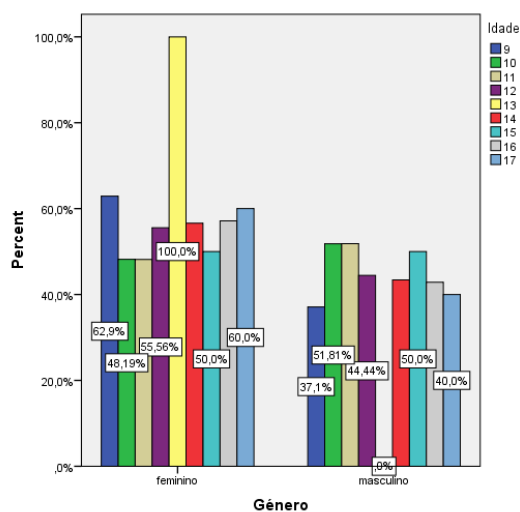
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por género e nível de escolaridade



O Gráfico 2 permite-nos ver que, quer o género masculino quer o género feminino, estão representados nos três níveis de escolaridade.

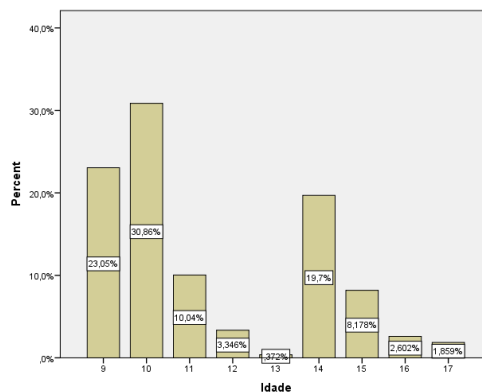
Relativamente à distribuição das variáveis “nível de escolaridade” e “género” verifica-se que o maior número de sujeitos no género feminino está no 1º ciclo (59,49%), seguido pelo 3º ciclo (55,17%). Enquanto que o maior número de sujeitos do género masculino está no 2º ciclo (50,49%), seguido pelo 3º ciclo (44,83%).

Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por género e idade



O Gráfico 3 permite constatar que há predominância do género masculino ao nível dos 10, 11 e 15 anos. Enquanto que nas idades 9, 12, 14, 16 e 17 anos predomina o género feminino. Verifica-se a inexistência de alunos de 13 anos do sexo masculino.

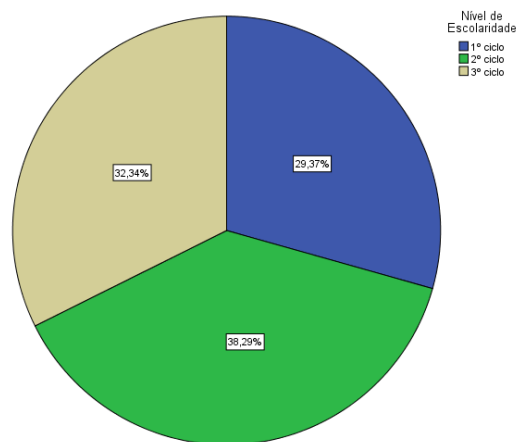
Gráfico 4 - Distribuição da idade no total da amostra



Através do Gráfico 4, no que respeita à variável “idade”, constata-se que nos 269 alunos inquiridos, as idades variam entre os 9 e os 17 anos. Os alunos com 10 anos apresentam maior representatividade (30,86%), seguidos pelos de 9 anos (23,05%) e pelos de 14 anos (19,7%). Com menor representatividade surgem os alunos de 13 anos (0,372%), de 17 anos (1,859%) e de 16 anos (2,602%).

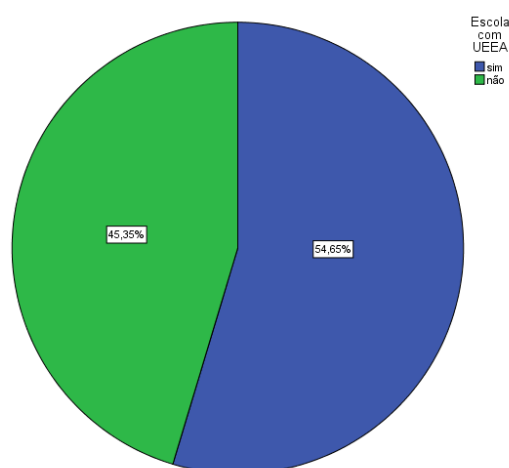
Na variável “idade” a média é de 11,43.

Gráfico 5 - Distribuição do nível de escolaridade no total da amostra



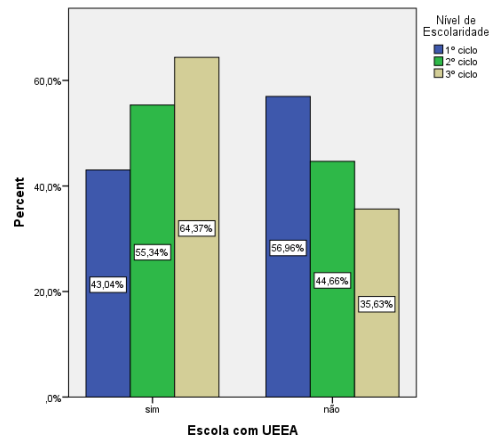
O Gráfico 5 demonstra, relativamente à variável “nível de escolaridade”, que 38,29% dos alunos frequenta o 2º ciclo, 32,34% frequenta o 3º ciclo e 29,37% frequenta o 1º ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 6 - Alunos que frequentam escolas com UEEA



Quanto aos “alunos que frequentam escolas com UEEA”, na nossa amostra, o Gráfico 6 demonstra que 54,65% dos alunos inquiridos frequenta uma escola que possui uma UEEA e 45,35% dos alunos não possui UEEA na sua escola.

Gráfico 7 - Distribuição dos alunos que frequentam escolas com UEEA por nível de escolaridade



Através do Gráfico 7 constata-se que há uma predominância dos alunos do 3º ciclo (64,37%) e do 2º ciclo de escolaridade (55,34%) a frequentar escolas com UEEA. Ao nível do 1º ciclo predominam alunos que não frequentam escolas com UEEA (56,96%).

Gráfico 8 - Distribuição dos alunos que frequentam escolas com UEEA por género



Na nossa amostra, de acordo com o Gráfico 8, verifica-se a predominância, para ambos os géneros, de alunos que frequentam uma escola com UEEA. Sendo 57,53% do género feminino e 51,22% do género masculino.

3. Medidas

3.1. Definição e caracterização das variáveis

Almeida & Freire (1997) consideram que ao formular as hipóteses de uma investigação o investigador está simultaneamente a definir e identificar o papel das variáveis na mesma.

«Por variável entende-se, simples e prosaicamente, qualquer quantidade que varia.» (Guell, 1979, como citado em Sousa, 2009, p. 58). De acordo com Sousa (2009) as variáveis são os dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa efeito que se espera suceder entre elas.

«Uma forma de analisar as variáveis num estudo é considerar o papel ou estatuto que elas aí desempenham de acordo com as hipóteses formuladas.» (Almeida & Freire, 1997, p. 51).

Quanto ao estatuto que uma variável assume numa investigação, esta pode ser classificada como variável independente (VI), variável dependente (VD), variável moderadora ou parasita. A variável independente segue a especificidade do tipo de estudo e tem uma relação de causa efeito com a variável dependente. Sendo a variável dependente aquela que surge ou muda, consoante o investigador aplique, suprima ou modifique a variável independente.

Quanto à métrica, ou seja, quanto ao tipo de escala de medida, os autores supracitados classificam-nas como nominais, ordinais, intervalares e proporcionais.

Deste modo, classificam-se as variáveis do nosso estudo quanto ao seu papel e à sua métrica, salientando a sua forma de operacionalização, fatores estes de extrema importância aquando da apresentação e discussão dos nossos resultados.

No nosso estudo, quanto ao seu papel (estatuto), considera-se como VD para todas as nossas hipóteses: As representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula, face às PEA.

Quanto à sua métrica a VD é considerada uma escala de métrica de intervalo ou de razão, pois, apesar de ser uma escala do tipo *Likert*, foram considerados os valores totais obtidos, através do somatório das respostas dadas, na escala e nas diferentes dimensões (fatores), sendo estes valores absolutos.

A sua operacionalização é feita através do questionário «As percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula», do Professor Doutor Ramos Leitão (2012). (Anexo A).

Quanto ao seu papel (estatuto) apresentamos variáveis independentes para cada uma das três hipóteses:

VI 1- Contacto com colegas com PEA.

Quanto à sua métrica a VI 1 é uma variável nominal dicotómica. A distinção (sim/não) faz-se entre alunos que têm na sua turma colegas portadores de PEA, estando estes a frequentar UEEA para a educação de alunos com PEA e alunos que não têm na sua turma colegas com PEA.

VI 2- Nível de escolaridade.

Quanto à sua métrica a VI 2 é uma variável ordinal, com três grupos amostrais independentes, sendo estes o 1º, o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico.

VI 3- Género dos sujeitos.

Quanto à sua métrica a VI 3 é considerada uma variável nominal dicotómica, uma vez que apenas se consideram dois géneros, masculino e feminino, os quais não obedecem a qualquer ordem ou escala.

A operacionalização das três variáveis independentes anteriormente descritas fez-se com recurso a um questionário de dados de caracterização dos sujeitos, adaptado pela autora do estudo, a partir do questionário utilizado pelo Professor Doutor Ramos Leitão (2012). (Anexo A).

As variáveis parasitas consistem nas «(...) variáveis associadas à variável independente e, embora alheias ao estudo em causa, afectam os resultados da variável dependente, “contaminando-os”.» (Almeida & Freire, 1997, p. 52).

Ou seja, são variáveis que não foram controladas no nosso estudo, como: a idade do início da escolaridade; a frequência de outras escolas; a posição social do pai; a posição social da mãe; o nível de escolaridade do pai ou o nível de escolaridade da mãe.

Como variáveis comuns, neste estudo, temos: todos os alunos frequentarem o ensino básico, em escolas da rede pública, com e sem alunos com PEA integrados nas suas turmas, do 4º, 5º e 9º ano de escolaridade.

3.2. Fundamentação dos sistemas de análise

Tratando-se de uma investigação de carácter quantitativo o instrumento utilizado consiste num inquérito por questionário, sendo o objetivo da sua utilização medir as variáveis em estudo. A sua operacionalização traduz-se não só no tratamento das variáveis, como também na avaliação do efeito das variáveis entre si, ou seja, o efeito que têm umas nas outras.

De acordo com Sousa & Baptista (2011), sendo o questionário um instrumento de investigação, permite-nos recolher informações com base na inquirição de um grupo representativo da população em estudo, expondo questões sobre o tema em estudo.

Deste modo procedeu-se à recolha de dados, junto dos sujeitos, através de um questionário que permite recolher uma amostra das representações/percepções que os alunos têm acerca da aprendizagem na sala de aula.

O instrumento utilizado no presente estudo sofreu uma reformulação no ano de 2012, por parte do seu autor, com base num outro anteriormente por si elaborado, cuja denominação é «A representação dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula», do Professor Doutor Ramos Leitão. (Anexo B).

História do Instrumento

O instrumento original «A representação dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula» é constituído por duas partes. A primeira consiste numa ficha de recolha de dados biográficos, para a caracterização da amostra e a segunda parte do instrumento compreende um questionário (uma escala) criado pelo Professor Doutor Ramos Leitão para um estudo na área da Psicologia, pretendendo analisar a representação que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala de aula.

A ficha de recolha de dados biográficos foi construída para ser possível caracterizar a amostra segundo parâmetros como, por exemplo, a idade e o ano de escolaridade dos sujeitos.

Encontra-se dividida em três secções: identificação pessoal; caracterização familiar e caracterização escolar.

É composta por 20 questões, sendo 14 de resposta fechada e seis de resposta aberta. Duas das questões de resposta fechada são, também, de resposta múltipla.

O questionário «A representação dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula» é constituído por cinco dimensões: Negociação de Objectivos, Diferenciação de Actividades, Aprendizagem Cooperativa, Meta Aprendizagem e Auto-Estima Social.

Na construção desta escala, o autor optou pelo uso de uma chave do tipo nominal, ou seja, com respostas sim/não e por um conjunto de trinta e três questões. Estas questões compreenderam as dimensões anteriores.

Foi utilizada uma escala de tipo *Likert* com um diferenciador semântico que varia, de acordo com a perspectiva que o aluno tem acerca da aprendizagem, entre 1- Constantemente (C), 2 – Regularmente (Re), 3 – Raramente (Ra) e 4 – Nunca (N).

As questões estão agrupadas conforme as dimensões (D) criadas pelo Professor Doutor Ramos Leitão, após tratamento estatístico do instrumento, a referir:

- **Negociação de objectivos** - Questões: 2, 10, 17,19, 28 e 29.
- **Diferenciação das actividades** - Questões: 3, 5, 7, 11, 14, 24 e 30.
- **Aprendizagem cooperativa** - Questões: 1, 4, 8, 16, 18, 20, 22 e 25.
- **Meta aprendizagem** - Questões: 6, 12, 13, 31, 32 e 33.
- **Auto-estima social** - Questões: 9, 15, 21, 23, 26, e 27.

Para se compreender qual o tipo de representação que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala de aula, verificando-se se são mais positivas ou mais negativas, a cada hipótese de escolha (C; Re; Ra; N) foi atribuído um determinado valor que vai desde 0 a 6:

C= 6; Re= 4; Ra= 2 e N= 0.

Nas questões 4, 8, 16, 22 e 29 a pontuação é inversa:

C= 0; Re= 2; Ra= 4 e N= 6.

Deste modo, este instrumento avalia para cada dimensão e na sua totalidade, os níveis de representação através da soma simples das cotações atribuídas a cada questão.

Segundo Moura (2000), na análise do instrumento, o autor efetuou uma análise da consistência interna da escala através do *Alpha de Cronbach* e da escolha das dimensões, através da análise dos componentes principais. O *alpha* correspondente ao questionário assume o valor de 56,3%.

Instrumento Atual

Após a reformulação do instrumento, e testagem para a população portuguesa, em 2012, com o questionário «As percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula» (ASA-PA, Leitão, 2012), cujo objetivo consiste em analisar as percepções dos alunos face à aprendizagem na sala de aula, a informação é inferida através da resposta a 20 afirmações. As opções de escolha relacionam-se com a seguinte escala: 1-Raramente; 2; 3; 4; 5 e 6-Muitas vezes.

Este instrumento de medida é constituído por quatro dimensões:

Dimensão 1-Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa).
Afirmações 1, 8, 11, 13 e 20.

Dimensão 2- Interdependência professor/aluno. Afirmações 2, 7, 9, 14 e 17.

Dimensão 3- Negociação. Afirmações 3, 5, 12, 15 e 18.

Dimensão 4- Meta-aprendizagem. Afirmações 4, 6, 10, 16 e 19.

No item 12 as cotações são invertidas.

O instrumento avalia, para cada dimensão e na sua totalidade, os níveis de percepção através da soma simples das cotações atribuídas a cada afirmação.

Relativamente ao valor da escala, do instrumento utilizado, este varia entre 20 e 120. Sendo 60 o ponto médio da escala.

Por ser um questionário do tipo fechado, apenas com respostas fechadas, permite-nos comparar resultados prevalecendo nele uma grande objetividade. Assim como, a resposta por parte dos sujeitos aos quais é aplicado torna-se igualmente mais acessível.

O questionário utilizado é composto por uma ficha de caracterização individual do sujeito e pelo questionário «As percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula», da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão, de 2012. (Anexo A).

Na análise deste instrumento, o Professor Doutor Ramos Leitão efetuou uma análise da consistência interna da escala através do *Alpha de Cronbach* e a escolha das dimensões efetuadas através da análise dos componentes principais.

Para a validação do instrumento em causa, o Professor Doutor Ramos Leitão fez a análise da consistência interna do instrumento, tendo obtido um alpha no valor de 0,853, o que indica uma boa consistência interna entre os itens que compõem o instrumento. Para a elaboração das dimensões realizou também uma análise fatorial (análise dos componentes principais), considerou quatro fatores que explicam 53% da variância.

Não necessitamos portanto de validar o instrumento em questão.

Também para a caracterização dos sujeitos, foi entregue aos professores das turmas uma ficha de caracterização, solicitando-se a resposta ao nome do agrupamento e da escola, ao número de alunos da turma, da escola e do agrupamento, ao facto de ser ou não uma escola com unidade (de autismo ou de multideficiência) ou uma escola de referência (para surdez ou cegueira), questionando-se ainda o número e a tipologia de alunos com NEE existentes na turma. (Apêndice A).

A ficha de caracterização individual dos sujeitos foi utilizada com o intuito de recolher informação adicional sobre as características individuais de cada participante no estudo, possibilitando-nos uma melhor caracterização da amostra. Esta ficha faz parte integrante do questionário e inclui os dados biográficos idade e género e os seguintes dados escolares: nível de ensino; ano de escolaridade; disciplina; escola com ou sem UEEA e contacto com os colegas da UEEA.

4. Procedimentos

A investigação que aqui se apresenta requereu um cuidadoso trabalho de preparação, tendo em conta os meios e as condições em que se realizaria, a fim de contribuírem para uma correta realização do mesmo.

A primeira fase do estudo consistiu na pesquisa e análise da literatura existente acerca da temática em estudo, assim como na procura do instrumento adequado à sua viabilidade.

Relativamente ao instrumento utilizado, não foi necessário realizar nenhum tipo de pré-teste pois já havia sido construído e testado pelo Professor Doutor Ramos Leitão, em 2012.

O conjunto de dados que recolhemos foi obtido através de um questionário de administração direta, sendo sujeito a um tratamento quantitativo.

Foi pedida a autorização ao Ministério da Educação, contactando-se o serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. (Apêndice B).

Assim como às respetivas Direções dos Agrupamentos de escolas frequentadas pelos alunos. (Apêndice C).

Bem como aos seus Encarregados de Educação, visto tratar-se de menores. A participação dos alunos neste estudo foi condicionada à devolução do Termo de Consentimento Livre e Informado, assinado pelo seu Encarregado de Educação. (Apêndice D).

Foi pedido a cada professor titular de turma (no 1º Ciclo) ou diretor de turma (no 2º e 3º Ciclos) a sua colaboração, tendo sido explicado o objetivo do estudo, os quais acederam prontamente. Assim como o preenchimento de um questionário, de modo a responder a questões de caracterização do Agrupamento de Escolas, da Escola e da respetiva Turma. (Apêndice A).

Aos 269 alunos inquiridos (Apêndice E) foram explicados os objetivos do questionário, tal como a sua forma de preenchimento. Foi distribuído o questionário de caracterização da amostra, onde cada aluno escreveu os dados que foram solicitados, assim como o questionário «As percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula», da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão, de 2012. (Anexo A). Todos os alunos foram informados de que o questionário era anónimo.

As condições de recolha dos dados foram iguais para todas as turmas. A recolha dos dados foi realizada entre os meses de dezembro de 2012 e março de 2013.

5. Tratamento de dados

Para o tratamento estatístico dos dados obtidos nos questionários, procedemos a diferentes análises.

A análise descritiva dos sujeitos realizou-se com recurso à análise percentilica dos resultados, utilizando para isso gráficos de tratamento de dados (gráficos de barras e gráficos circulares).

Numa primeira fase do tratamento dos resultados efetuou-se uma análise descritiva da escala, recorrendo-se às medidas de tendência central (média, mediana, moda e somatório) e às medidas de dispersão (desvio padrão, máximo e mínimo), utilizando tabelas para a apresentação dos resultados.

Para testar as hipóteses usou-se uma estatística paramétrica, recorrendo-se a testes de diferença de médias, para um nível de significância de 0,05.

Para a testagem de hipóteses com dois grupos amostrais independentes usou-se o teste *t de Student*.

Para a testagem de hipóteses com k grupos amostrais independentes utilizaram-se os testes ANOVA II e Post Hoc (Teste de *Tukey*), sempre que se verificou homogeneidade na variância.

O teste Kruskal-Wallis foi utilizado para quando não se verificou homogeneidade na variância.

Para testar a homogeneidade na variância usou-se o teste de Levene, para um nível de significância de 0,05.

Todo o tratamento estatístico dos resultados foi efetuado através do programa estatístico SPSS, na versão 19.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*«Independentemente da abordagem escolhida,
qualitativa, quantitativa ou mista,
a análise dos dados recolhidos
é uma etapa fundamental
no processo de investigação.»*
(Sousa & Baptista, 2011, p. 107).

1. Apresentação dos resultados

Relativamente à apresentação dos resultados do estudo realizado, esta desenvolver-se-á em duas fases de análise.

Numa primeira fase realiza-se a análise do questionário «As percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula», da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão, de 2012. (Anexo A). Sendo esta uma análise de âmbito descritivo (analisando-se as medidas de tendência central e de dispersão).

Numa segunda fase apresentam-se os resultados referentes à testagem das hipóteses em estudo.

1.1 Análise descritiva do instrumento

Quanto à análise descritiva do questionário «As percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula», analisa-se o total da escala, bem como as quatro dimensões que o constituem.

A escala, do instrumento utilizado, é constituída por um total de 20 ítems. Relativamente ao valor do total da escala este varia entre 20 e 120. Sendo 60 o ponto médio do total escala. Portanto, os resultados acima de 60 (inclusivé) são indicadores de representações positivas e abaixo de 60 indicam representações negativas.

Tabela 1 - Total da Escala

	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente ao ponto médio da escala	Percentagem referente à média
Válido 39	3	1,1	1,1	10,8%	50,9%
41	2	,7	1,9		
43	1	,4	2,2		
44	1	,4	2,6		
48	1	,4	3,0		
49	1	,4	3,3		
50	2	,7	4,1		
51	1	,4	4,5		
52	4	1,5	5,9		
54	2	,7	6,7		
55	5	1,9	8,6		
56	3	1,1	9,7		
58	3	1,1	10,8		
60	4	1,5	12,3	89,2%	49,1%
61	3	1,1	13,4		
62	2	,7	14,1		
63	2	,7	14,9		
64	7	2,6	17,5		
65	3	1,1	18,6		
66	12	4,5	23,0		
67	2	,7	23,8		
68	2	,7	24,5		
69	6	2,2	26,8		
70	3	1,1	27,9		
71	4	1,5	29,4		
72	8	3,0	32,3		
73	5	1,9	34,2		
74	9	3,3	37,5		
75	5	1,9	39,4		
76	7	2,6	42,0		
77	9	3,3	45,4		
78	8	3,0	48,3		
79	7	2,6	50,9		
80	2	,7	51,7		
81	5	1,9	53,5		
82	5	1,9	55,4		
83	3	1,1	56,5		
84	7	2,6	59,1		
85	10	3,7	62,8		
86	6	2,2	65,1		
87	4	1,5	66,5		
88	4	1,5	68,0		
89	10	3,7	71,7		
90	10	3,7	75,5		
91	8	3,0	78,4		
92	1	,4	78,8		
93	4	1,5	80,3		
94	3	1,1	81,4		
95	5	1,9	83,3		
96	6	2,2	85,5		
97	2	,7	86,2		
98	7	2,6	88,8		
99	5	1,9	90,7		
100	7	2,6	93,3		
101	2	,7	94,1		
102	2	,7	94,8		
103	1	,4	95,2		
104	2	,7	95,9		
105	3	1,1	97,0		
108	2	,7	97,8		
109	2	,7	98,5		
110	2	,7	99,3		
111	1	,4	99,6		
113	1	,4	100,0		
Total	269	100,0			

Fonte: elaboração própria

Na Tabela 1 verificamos, relativamente ao total da escala, que 10,8% dos sujeitos apresenta representações abaixo do ponto médio da escala, sendo por isso representações negativas, enquanto 89,2% dos sujeitos têm representações acima do ponto médio, logo, apresentam representações positivas quanto à aprendizagem na sala de aula.

Sendo a média dos sujeitos 79,24% verificam-se resultados acima do valor médio da escala. Sendo que 50,9% dos sujeitos estão abaixo da média e 49,1% dos sujeitos encontram-se acima da média.

Tabela 2- Dimensão 1 - Interdependência Aluno / Aluno

		Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente ao ponto médio da escala
Válido	6	1	,4	,4	13%
	7	1	,4	,7	
	8	2	,7	1,5	
	9	2	,7	2,2	
	10	6	2,2	4,5	
	11	8	3,0	7,4	
	12	1	,4	7,8	
	13	8	3,0	10,8	
	14	6	2,2	13,0	
	15	10	3,7	16,7	
	16	11	4,1	20,8	
	17	13	4,8	25,7	
	18	18	6,7	32,3	
	19	17	6,3	38,7	
	20	21	7,8	46,5	
	21	23	8,6	55,0	87%
	22	21	7,8	62,8	
	23	15	5,6	68,4	
	24	27	10,0	78,4	
	25	21	7,8	86,2	
	26	13	4,8	91,1	
	27	8	3,0	94,1	
	28	8	3,0	97,0	
	29	6	2,2	99,3	
	30	2	,7	100,0	
Total		269	100,0		53,5%

Fonte: elaboração própria

Relativamente ao valor da Dimensão 1 - Interdependência Aluno / Aluno, este varia entre 5 e 30. Sendo 15 o ponto médio da D1.

Através da Tabela 2, quanto à D1- Interdependência Aluno / Aluno, constatamos que 13% apresenta representações negativas, contra 87% dos sujeitos que apresentam representações positivas quanto à aprendizagem na sala de aula.

Sendo a média dos sujeitos 20,39%, esta encontra-se acima do valor médio da escala, para a D1. Sendo que 46,5% dos sujeitos estão abaixo da média e 53,5% dos sujeitos encontram-se acima da média.

Tabela 3 - Dimensão 2 - Interdependência Professor / Aluno

		Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente ao ponto médio da escala	Percentagem referente à média	
Válido	6	1	,4	,4	6,7%	42,8%	
	7	2	,7	1,1			
	8	1	,4	1,5			
	10	3	1,1	2,6			
	12	2	,7	3,3			
	13	4	1,5	4,8			
	14	5	1,9	6,7			
	15	7	2,6	9,3	93,3%		
	16	9	3,3	12,6			
	17	9	3,3	16,0			
	18	11	4,1	20,1			
	19	8	3,0	23,0			
	20	14	5,2	28,3			
	21	20	7,4	35,7			
	22	19	7,1	42,8			
	23	18	6,7	49,4			57,2%
	24	18	6,7	56,1			
	25	27	10,0	66,2			
	26	13	4,8	71,0			
	27	17	6,3	77,3			
	28	18	6,7	84,0			
	29	18	6,7	90,7			
	30	25	9,3	100,0			
Total		269	100,0				

Fonte: elaboração própria

Relativamente ao valor da Dimensão 2 - Interdependência Professor / Aluno, este varia entre 5 e 30. Sendo 15 o ponto médio da D2.

Através da Tabela 3 verificamos que, na D2 - Interdependência Professor / Aluno, 6,7% apresentam representações negativas, e 93,3% dos sujeitos apresentam representações positivas quanto à aprendizagem na sala de aula.

A média dos sujeitos é 22,93%, logo, está acima do valor médio da escala, para a D2. Sendo que 42,8% dos sujeitos estão abaixo da média e 57,2% dos sujeitos encontram-se acima da média.

Tabela 4 - Dimensão 3 - Negociação

		Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente ao ponto médio da escala	Percentagem referente à média
Válido	5	9	3,3	3,3	56,9%	50,9%
	6	8	3,0	6,3		
	7	10	3,7	10,0		
	8	11	4,1	14,1		
	9	20	7,4	21,6		
	10	21	7,8	29,4		
	11	24	8,9	38,3		
	12	16	5,9	44,2		
	13	18	6,7	50,9		
	14	16	5,9	56,9		
	15	21	7,8	64,7		
	16	11	4,1	68,8		
	17	22	8,2	77,0		
	18	8	3,0	79,9		
	19	14	5,2	85,1		
	20	13	4,8	90,0		
	21	11	4,1	94,1		
	22	6	2,2	96,3		
	23	4	1,5	97,8		
	24	4	1,5	99,3		
	25	2	,7	100,0		
Total		269	100,0			

Fonte: elaboração própria

Relativamente ao valor da Dimensão 3 - Negociação, este varia entre 5 e 30.

Sendo 15 o ponto médio da D3.

No que respeita à D3 – Negociação, pela Tabela 4, constatamos que 56,9% dos sujeitos apresentam representações negativas, e 43,1% dos sujeitos apresentam representações positivas quanto à aprendizagem na sala de aula.

Uma vez que a média dos sujeitos é 13,72%, encontra-se abaixo do valor médio da escala, para a D3. Sendo que 50,9% dos sujeitos estão abaixo da média e 49,1% dos sujeitos encontram-se acima da média.

Tabela 5 - Dimensão 4 - Meta-Aprendizagem

		Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente ao ponto médio da escala	Percentagem referente à média
Válido	7	1	,4	,4	7,4%	49,1%
	8	1	,4	,7		
	9	1	,4	1,1		
	10	1	,4	1,5		
	11	2	,7	2,2		
	12	2	,7	3,0		
	13	4	1,5	4,5		
	14	8	3,0	7,4		
	15	11	4,1	11,5	92,6%	50,9%
	16	9	3,3	14,9		
	17	9	3,3	18,2		
	18	13	4,8	23,0		
	19	20	7,4	30,5		
	20	20	7,4	37,9		
	21	18	6,7	44,6		
	22	12	4,5	49,1		
	23	20	7,4	56,5		
	24	21	7,8	64,3		
	25	19	7,1	71,4		
	26	17	6,3	77,7		
	27	11	4,1	81,8		
	28	14	5,2	87,0		
	29	15	5,6	92,6		
	30	19	7,1	99,6		
	38	1	,4	100,0		
Total		269	100,0			

Fonte: elaboração própria

Relativamente ao valor da Dimensão 4 - Meta-Aprendizagem, este varia entre 5 e 30. Sendo 15 o ponto médio da D4.

Na Tabela 5, quanto à D4 - Meta-Aprendizagem, constatamos que 7,4% dos sujeitos têm representações negativas, e 92,6% têm representações positivas quanto à aprendizagem na sala de aula.

Uma vez que a média dos sujeitos é 22,21%, logo, está acima do valor médio da escala, para a D4. Sendo que 49,1% dos sujeitos estão abaixo da média e 50,9% dos sujeitos encontram-se acima da média.

1.2 Análise da testagem das hipóteses

Segue-se a apresentação dos resultados quanto à testagem das hipóteses. Neste estudo, definimos três hipóteses de trabalho que pretendiam analisar a influência das variáveis contacto, nível de escolaridade e género nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA.

Para a primeira hipótese H1 - Existem diferenças nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o contacto (ter / não ter), definiu-se a seguinte hipótese estatística (hipótese nula):

H01 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o contacto (ter / não ter).

Tabela 6 - Resultados da testagem H01

	Contacto	N	Média	Teste de Levene		Teste <i>t de Student</i>		
				F	Sig. *	t	df	Sig. (2-tailed) *
Total da Escala	sim	147	79,82	,022	,882	,670	267	,503
	não	122	78,53					
D1 - Interdependência Aluno/Aluno	sim	147	20,83	5,257	,023	1,579	267	,116
	não	122	19,85					
D2 - Interdependência Professor/Aluno	sim	147	22,88	,007	,933	-,155	267	,877
	não	122	22,98					
D3 - Negociação	sim	147	14,19	1,333	,249	1,744	267	,082
	não	122	13,16					
D4 - Meta-Aprendizagem	sim	147	21,99	,260	,611	-,788	267	,432
	não	122	22,48					

* $p < 0,05$

Fonte: elaboração própria

Como se pode ver na Tabela 6, a análise do teste de Levene indica que apenas na D1 - Interdependência Aluno/Aluno se verificam diferenças estatisticamente significativas, logo, apenas para a D1 não se verifica homogeneidade na variância, pelo que se recorre ao valor do teste *t de Student* com correção [$L=5,257$; $p=,023$].

Para o total da escala e para as restantes dimensões, D2, D3 e D4, não se verificam diferenças estatisticamente significativas, pelo que se pode observar homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados (Total da Escala [$L=,022$; $p=,882$]; D2 [$L=,007$; $p=,933$]; D3 [$L=1,333$; $p=,249$]; D4 [$L=,260$; $p=,611$]).

A análise do teste *t de Student* indica que não se observa, quer para o total da escala, quer para as quatro dimensões, diferenças estatisticamente significativas, logo, aceita-se a hipótese H01 na sua totalidade. O que significa que para este estudo a variável contacto não influencia as representações/percepções que os sujeitos têm sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA.

Numa análise mais profunda, apesar de não se observar diferenças estatisticamente significativas, verifica-se no total da escala, na D1 - Interdependência Aluno/Aluno e na D3 – Negociação que são os alunos que têm contacto com alunos com PEA que têm representações ligeiramente mais favoráveis (Total da Escala = \bar{X} contacto = 79,82; \bar{X} não contacto = 78,53; D1 = \bar{X} contacto = 20,83; \bar{X} não contacto = 19,85; D3 = \bar{X} contacto = 14,19; \bar{X} não contacto = 13,16).

Enquanto que na D4 – Meta-Aprendizagem são os alunos que não têm contacto com colegas com PEA que apresentam representações ligeiramente mais favoráveis (D4 = \bar{X} contacto = 21,99; \bar{X} não contacto = 22,48).

Para a segunda hipótese H2 – Existem diferenças nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o nível de escolaridade (1º ciclo / 2º ciclo / 3º ciclo), definiu-se a seguinte hipótese estatística (hipótese nula):

H02 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o nível de escolaridade (1º ciclo / 2º ciclo / 3º ciclo).

Tabela 7 - Resultados da testagem H02

	Nível de Escolaridade	N	Média	Teste de Levene		Teste ANOVA		
				L	Sig. *	F	df	Sig. *
Total da Escala	1º ciclo	79	85,54	,121	,887	26,696	266	,000
	2º ciclo	103	82,03					
	3º ciclo	87	70,21					
	Total	269	79,24					
D1 - Interdependência Aluno/Aluno	1º ciclo	79	20,20	1,674	,189	1,850	266	,159
	2º ciclo	103	21,09					
	3º ciclo	87	19,72					
	Total	269	20,39					
D2 - Interdependência Professor/Aluno	1º ciclo	79	26,09	3,065	,048	-----	-----	-----
	2º ciclo	103	23,95					
	3º ciclo	87	18,85					
	Total	269	22,93					
D3 - Negociação	1º ciclo	79	14,49	1,636	,197	1,490	266	,227
	2º ciclo	103	13,52					
	3º ciclo	87	13,25					
	Total	269	13,72					
D4 - Meta-Aprendizagem	1º ciclo	79	24,92	,788	,456	51,974	266	,000
	2º ciclo	103	23,37					
	3º ciclo	87	18,38					
	Total	269	22,21					

* $p < 0,05$

Fonte: elaboração própria

Como se pode observar na Tabela 7, o teste de Levene indica que há homogeneidade na variância, há homocedasticidade nos resultados, para o total da escala, para a D1- Interdependência Aluno/Aluno, D3 - Negociação e D4 - Meta-Aprendizagem, não existindo diferenças estatisticamente significativas. (Total da Escala [$L=,121$; $p=,887$]; D1 [$L=1,674$; $p=,189$]; D3 [$L=1,636$; $p=,197$]; D4 [$L=,788$; $p=,456$]).

Para a D2 – Interdependência Professor/Aluno existem diferenças estatisticamente significativas no teste de Levene [$L=3,065$; $p=,048$], logo, para esta dimensão não se verifica homogeneidade na variância, nem homocedasticidade nos resultados. Razão pela qual não se poderá utilizar a ANOVA, mas sim o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para testar esta dimensão.

Como podemos analisar, através da Tabela 7, no teste ANOVA há diferenças estatísticas que são altamente significativas para o total da escala [$F=26,696$ (266); $p=,000$] e para a D4 – Meta-Aprendizagem [$F=51,974$ (266); $p=,000$]. Logo, para estas situações (total da escala e D4) rejeita-se a hipótese H02, ou seja, para o total da escala

e para a D4, neste estudo, o nível de escolaridade influencia muito significativamente as representações que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala de aula, face às PEA.

Numa análise mais profunda e onde se observam diferenças estatísticas mais significativas, verifica-se que são os alunos do 1º ciclo que têm representações mais favoráveis.

A análise do teste ANOVA indica-nos igualmente que para a D1 - Interdependência Aluno/Aluno [$F=1,850$ (266); $p=,159$] e para a D3 - Negociação [$F=1,490$ (266); $p=,227$] não se observam diferenças estatisticamente significativas, logo, para estas dimensões aceita-se a hipótese H02. Ou seja, para este estudo, quanto à D1 e à D3, o nível de escolaridade não influencia as representações que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala de aula, face às PEA.

À exceção da D1, em que são os alunos do 2º ciclo que têm representações mais favoráveis, nas dimensões 2 e 3 são os alunos do 1º ciclo que têm representações mais positivas.

Tabela 8 - Resultados do teste Tukey

	(I) Nível de Escolaridade	(J) Nível de Escolaridade	Diferença Média (I - J)	Sig. *
Total da Escala	1º ciclo	2º ciclo	3,515	,233
		3º ciclo	15,337	,000
	2º ciclo	1º ciclo	-3,515	,233
		3º ciclo	11,822	,000
	3º ciclo	1º ciclo	-15,337	,000
		2º ciclo	-11,822	,000
D4- Meta-Aprendizagem	1º ciclo	2º ciclo	1,555	,048
		3º ciclo	6,545	,000
	2º ciclo	1º ciclo	-1,555	,048
		3º ciclo	4,990	,000
	3º ciclo	1º ciclo	-6,545	,000
		2º ciclo	-4,990	,000

* $p < 0,05$

Fonte: elaboração própria

A análise do teste Tukey, como se vê na Tabela 8, dá-nos a direcionalidade da tendência dos resultados, verificando-se as diferenças estatisticamente significativas observadas no teste ANOVA, para o total da escala e para a D4- Meta-Aprendizagem.

No total da escala, entre o 1º e o 3º ciclo é o 3º ciclo que apresenta representações mais positivas relativamente à aprendizagem na sala de aula, face às PEA (Total da Escala = \bar{X} 1º- 3ºciclo = 15,337). Entre o 2º e o 3º ciclo é o 3º ciclo que apresenta representações mais positivas relativamente à aprendizagem na sala de aula, face às PEA (Total da Escala = \bar{X} 2º- 3ºciclo = 11,822). E entre o 3º, o 1º e o 2º ciclo é o 1º ciclo que apresenta representações mais positivas relativamente à aprendizagem na sala de aula, face às PEA (Total da Escala = \bar{X} 3º- 1ºciclo = - 15,337).

Sendo que relativamente à variável nível de escolaridade, no total da escala, são os alunos do 3º ciclo que apresentam representações mais positivas relativamente à aprendizagem na sala de aula, face às PEA.

Como podemos verificar através da Tabela 8, constatamos que para a D4 - Meta-Aprendizagem as diferenças são estatisticamente significativas em todos os níveis de escolaridade, sendo que são os alunos do 3º ciclo que apresentam representações mais favoráveis quanto à aprendizagem na sala de aula, face às PEA (D4 = \bar{X} 1º- 3ºciclo = 6,545; D4 = \bar{X} 2º- 3ºciclo = 4,990; D4 = \bar{X} 3º- 1ºciclo = - 6,545; D4 = \bar{X} 3º- 2ºciclo = - 4,990).

Tabela 9 - Resultados do teste Kruskal-Wallis

	Nível de Escolaridade	N	Média	KW	df	Sig. *
D2 - Interdependência Professor/Aluno	1º ciclo	79	185,28	87,969	2	,000
	2º ciclo	103	147,25			
	3º ciclo	87	74,84			
	Total	269				

* $p < 0,05$

Fonte: elaboração própria

Como é possível observar na Tabela 9, para a D2 o teste Kruskal-Wallis indica-nos que existem diferenças estatísticas altamente significativas [$KW = 87,969$ (2); $p = ,000$]. Logo, para esta dimensão rejeita-se a H02, ou seja, o nível de escolaridade influencia muito significativamente as representações que os alunos têm face à aprendizagem na sala de aula, face às PEA, em relação à interdependência professor/aluno.

São os alunos do 1º ciclo que têm representações mais favoráveis sobre a aprendizagem na sala de aula, face às PEA. (\bar{X} 1º ciclo = 185,28; \bar{X} 2º ciclo = 147,25; \bar{X} 3º ciclo = 74,84).

Para a terceira hipótese H3 - Existem diferenças nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o género (feminino / masculino), definiu-se a seguinte hipótese estatística (hipótese nula):

H03 – Não existem diferenças estatisticamente significativas nas representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA, consoante o género (feminino / masculino).

Tabela 10 - Resultados da testagem da H03

	Género	N	Média	Teste de Levene		Teste t de Student		
				F	Sig. *	t	df	Sig. (2-tailed) *
Total da Escala	Feminino	146	79,88	,889	,347	,727	267	,468
	Masculino	123	78,48					
D1 - Interdependência Aluno/Aluno	Feminino	146	20,73	,251	,617	1,242	267	,215
	Masculino	123	19,98					
D2 - Interdependência Professor/Aluno	Feminino	146	23,16	,012	,915	,806	267	,421
	Masculino	123	22,65					
D3 - Negociação	Feminino	146	13,54	,059	,809	-,661	267	,509
	Masculino	123	13,93					
D4 - Meta-Aprendizagem	Feminino	146	22,46	,003	,958	,857	267	,392
	Masculino	123	21,92					

* $p < 0,05$

Fonte: elaboração própria

Como é possível observar na Tabela 10, através da análise do teste de Levene, não se observam diferenças estatisticamente significativas, logo, verifica-se homogeneidade na variância, e homocedasticidade nos resultados, quer para o total da escala, quer para as quatro dimensões. (Total da Escala [$L=,889$; $p=,347$]; D1 [$L=,251$; $p=,617$]; D2 [$L=,012$; $p=,915$]; D3 [$L=,059$; $p=,809$]; D4 [$L=,003$; $p=,958$]).

A análise do teste *t de Student* também não apresenta diferenças estatisticamente significativas, nem no total da escala, nem nas quatro dimensões, pelo que se aceita a hipótese H03. Ou seja, para este estudo a variável género não influencia as

representações/percepções que os alunos têm na aprendizagem na sala de aula, face às PEA.

Contudo, numa análise mais profunda verifica-se que, quer para o total da escala, quer para a D1 - Interdependência Aluno/Aluno, a D2 - Interdependência Professor/Aluno e a D4 - Meta-Aprendizagem são os sujeitos do género feminino que têm representações ligeiramente superiores relativamente à aprendizagem na sala de aula, face às PEA. (Total da Escala = \bar{X} feminino = 79,88; \bar{X} masculino = 78,48; D1 = \bar{X} feminino = 20,73; \bar{X} masculino = 19,98; D2 = \bar{X} feminino = 23,16; \bar{X} masculino = 22,65; D4 = \bar{X} feminino = 22,46; \bar{X} masculino = 21,92).

2. Interpretação e discussão dos resultados

Apresentamos agora a interpretação e discussão dos resultados obtidos neste estudo, com base na literatura e na apresentação dos resultados constantes do subcapítulo anterior.

Os resultados da análise descritiva do instrumento demonstram que a maioria dos sujeitos apresenta representações positivas quanto à aprendizagem na sala de aula face às PEA no total da escala, na Dimensão 1- Interdependência Aluno / Aluno, na Dimensão 2 - Interdependência Professor / Aluno Quanto e na Dimensão 4 - Meta-Aprendizagem.

Somente no que respeita à Dimensão 3 – Negociação, constatamos que a maioria dos sujeitos apresentam representações negativas quanto à aprendizagem na sala de aula face às PEA.

Estiveram na base deste estudo três hipóteses.

No que toca à primeira hipótese levantada, referente à variável “contacto”, verificou-se que, quer para o total da escala, quer para as quatro dimensões, não há diferenças estatisticamente significativas. Logo, existe homogeneidade na variância, ou seja, homocedasticidade nos resultados. Assim, aceita-se a H01, pois neste estudo verificou-se que a variável contacto não influencia as representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA.

Contudo, numa análise mais profunda, apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que no total da escala, na D1 - Interdependência Aluno/Aluno e na D3 – Negociação, que são os alunos que têm contacto com pares portadores de PEA, que apresentam representações/percepções ligeiramente mais favoráveis.

Por outro lado, na D2 - Interdependência Professor/Aluno e na D4 - Meta-Aprendizagem são os alunos que não têm contacto com colegas com PEA que têm representações ligeiramente mais favoráveis quanto à aprendizagem na sala de aula.

Face ao facto do nosso estudo concluir que não se observam diferenças estatisticamente significativas quanto à variável contacto, relembremos Sprinthall & Sprinthall (1990) que realçam a importância do papel dos professores e a capacidade de influência que exercem sobre os alunos, «(...) não só através do que dizem, mas também

através do que fazem» (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 256), nomeadamente ao nível das suas representações/percepções sobre a aprendizagem, podendo as mesmas vir a ser mais permeáveis à ideologia transmitida pelo professor, do que propriamente pelo facto de haver ou não contacto com alunos portadores de PEA. Pelo que, o professor desempenha um papel preponderante podendo constituir um meio facilitador, ou uma barreira, ao nível do contacto entre alunos, incluindo-se o contacto entre pares com e sem PEA. Não nos podemos desvincular deste facto, ao interpretarmos os resultados obtidos com o nosso estudo, no geral, e face à variável contacto e aos resultados obtidos ao nível da D2 - Interdependência Professor/Aluno, em particular.

Sprinthall & Sprinthall (1990) vão mais longe, afirmando inclusive que, para além da família, o professor tem igualmente a capacidade de desenvolver nos alunos «(...) o preconceito (...) sobretudo nos níveis de escolaridade mais baixos. (...) O tratamento diferencial dispensado pelo professor aos alunos (...)» com características «(...) minoritárias cria o cenário para o tratamento diferencial pelos alunos.» (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 496).

Vala & Monteiro (1993) evocam Jones (1972) ao reiterar a perspetiva dos autores supracitados, no que concerne à noção de preconceito e à sua formação. Este tem a sua génese no «(...) julgamento prévio (pré-conceito) negativo dos membros (...) que desempenham qualquer papel social significativa, que se mantém mesmo que os factos o desconfirmem. O comportamento normalmente associado a este tipo de julgamento é designado por discriminação» sendo «os preconceitos socialmente partilhados por um grupo(...)» (Vala & Monteiro, 1993, p. 310).

Deste modo, através da revisão da literatura, verificamos que os resultados obtido relativamente à variável em causa, ao nível da D1 - Interdependência Aluno/Aluno, podem igualmente ser condicionados pelo papel do professor na sala de aula. Exercendo influência nos pré-conceitos formados pelos alunos e nos preconceitos que daí resultam (mais concretamente face aos pares portadores de PEA e no relacionamento a estabelecer com os mesmos), influenciando, de igual modo, as próprias expectativas que os membros do grupo têm entre si. «As expectativas de grupo podem chegar a ser tão poderosas, que os próprios membros dos grupos minoritários adquirem os mesmos preconceitos e atitudes estereotipadas que a maioria mantém acerca do seu grupo.» (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 496).

Sprinthall & Sprinthall (1990) reforçam o postulado de que o professor é dotado de uma extraordinária capacidade, que lhe permite moldar o comportamento de toda a turma, através do uso criterioso da aprovação social.

Vala & Monteiro (1993) estabelecem a ponte entre a “hipótese do contacto” e a formação de preconceitos, e dos comportamentos de discriminação que originam.

«A hipótese da importância do contacto entre grupos (...) ou entre os seus membros apoiou-se (...) no quadro das relações (...) e da atracção interpessoal: a atracção decorre do grau de semelhança percebido entre dois indivíduos.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 332).

Os autores defendem a importância do contacto entre membros de grupos diferentes, por exemplo, indo ao encontro do nosso estudo, grupos de alunos com PEA e grupos de alunos sem PEA. Pois este contacto «permitiria aos indivíduos descobrirem que, afinal, têm entre si mais semelhanças – nos sentimentos, nos valores ou nas atitudes, por exemplo – do que inicialmente julgavam.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 333). Esta descoberta abre caminho a uma predisposição para a compreensão mútua e eventualmente até uma interação cooperante, após vários contactos, bem sucedidos, entre grupos.

A literatura vem assim defender que o comportamento, as atitudes e as representações relativas a membros de categorias sociais que são rejeitados tornam-se mais positivas após a interação interpessoal direta com os seus membros. Reduzindo-se o preconceito e a hostilidade relativa a membros segregados, à medida que se aumenta a frequência e a intensidade do contacto intergrupar.

Além do aumento das experiências de contacto, também o aumento de informação acerca dos grupos segregados, ou dos elementos desses grupos, é inversamente proporcional à intensidade de preconceito para com estes.

Os autores defendem que a avaliação do outro pode traduzir-se em representações positivas face ao mesmo, após um contacto agradável e um conhecimento aprofundado das suas características. «Tanto as semelhanças como as diferenças parecem, assim, ser importantes para compreender os efeitos do contacto.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 342).

Morgado (1997) aponta ainda a necessidade do professor gerir o grupo permitindo que no funcionamento e na organização da sala de aula se considerem «as necessidades individuais dos alunos, particularmente dos que nos seus padrões de

rendimento escolar, de comportamento ou de cultura se afastam mais dos padrões esperados, promovendo comportamentos de cooperação e entreajuda facilitadores do sucesso dos trajectos educativos e formativos de todos os indivíduos.» (Morgado, 1997, p. 42).

No que concerne à segunda hipótese do nosso estudo, referente à variável “nível de escolaridade”, verificam-se diferenças estatísticas altamente significativas, no total da escala, na D2 - Interdependência Professor/Aluno e na D4 - Meta-Aprendizagem. Logo, para estas não há homogeneidade na variância, não se verificando homocedasticidade nos resultados, rejeita-se, assim, a H02. Neste estudo, para o total da escala e para as dimensões 2 e 4, o nível de escolaridade influencia muito significativamente as representações/percepções que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala, face às PEA.

Quanto ao total da escala e à D4 - Meta-Aprendizagem são os alunos do 3º ciclo que apresentam representações mais positivas, enquanto que na D2 - Interdependência Professor/Aluno estas surgem por parte dos alunos do 1º ciclo, indo ao encontro da perspectiva de Gilly (1975), o qual afirma que no término do 1º ciclo os alunos têm uma forte conexão afetiva com o professor.

Na D1 - Interdependência Aluno/Aluno e na D3 – Negociação não há diferenças estatisticamente significativas, aceitando-se, para estas dimensões, a H02. Para este estudo, quanto a estas duas dimensões, o nível de escolaridade não influencia as representações/percepções que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA.

Neste estudo, relativamente ao nível de escolaridade observam-se diferenças estatísticas altamente significativas, indo ao encontro do que é preconizado, na literatura atual, por diversos autores. Não esqueçamos que a variável nível de escolaridade é indissociável da idade cronológica dos sujeitos.

Sabemos hoje que os indivíduos adquirem, comumente, as representações dos grupos sociais em que se inserem, logo, as representações sociais determinam a forma como a cultura de um determinado grupo social se reflete em cada um dos elementos que o constitui de acordo com os seus princípios, valores e ideais.

Assim, as representações de cada indivíduo, seja do 1º, 2º ou 3º ciclo de escolaridade, estão indissociavelmente ligadas às representações do grupo social em que se insere, tal como à sua faixa etária. Sendo que a idade, simultaneamente, condiciona e

é condicionada pelas representações sociais do indivíduo. «A dinâmica das relações entre grupos conduz a modificações adaptativas nas representações e à atribuição ao outro (...) de características que permitem o desencadeamento de comportamentos, (...) ao mesmo tempo que justificam esses comportamentos.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 367).

No entanto, os autores não esquecem que, por outro lado, as relações intergrupais são igualmente direcionadas pelas representações. Sendo que os indivíduos possuem previamente um sistema de representações que lhes «permite antecipar os comportamentos do outro e programar a sua própria estratégia de acção.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 367).

O facto de serem os alunos do 3º ciclo, neste estudo, a apresentarem representações mais positivas, (no total da escala e na D4 - Meta-Aprendizagem) sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA é entendido, de acordo com Vala & Monteiro (1993), pelo facto de, por serem alunos mais velhos, e conseqüentemente com mais experiências vividas em contexto de sala de aula, terem representações que lhes permitem a compreensão das capacidades e limitações dos seus pares com PEA. «No tocante à idade cronológica, a participação social aumenta com a idade e torna-se, por outro lado, mais diferenciada e complexa (...).» (Vala & Monteiro, 1993, pp. 265-266).

Por outro lado, para os alunos mais novos, do 1º e 2º ciclo, quando «chamados a competir, produz entre eles um claro conflito de interesses. É, então, que cada grupo desenvolve representações sobre o grupo oposto que orientam e justificam comportamentos discriminatórios.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 383). Pois por, devido à sua pouca idade (e um número de experiências escolares mais reduzido, quando comparados com os restantes), possuírem representações acerca da aprendizagem, nas quais vêem os seus pares, incluindo os portadores de PEA (devido às suas características e modos de aprendizagem diferenciada), como uma possível “ameaça” na obtenção de melhores resultados escolares e na posição social e hierárquica da turma. Contrariamente, os alunos do 3º ciclo já são dotados de representações sociais que lhes permitem compreender o processo de aprendizagem dos seus pares com PEA, não constituindo estes uma “ameaça” para si.

Na D2 - Interdependência Professor/Aluno as representações mais positivas sobre a aprendizagem na sala de aula surgem por parte dos alunos do 1º ciclo, pois, tendo em conta a sua idade cronológica, percebem o professor como alguém

afetivamente próximo de si, necessitando ainda dessa proximidade e dessa afetividade para desenvolverem o seu processo de aprendizagem. Verifica-se, com este estudo, que os alunos de um nível de escolaridade inicial (e, por isso, mais novos) se encontram mais arreigados ao professor, indo ao encontro da perspectiva de Gilly (1975).

Relembremos que Gilly (1975) corrobora a ideia de que a idade e o nível de escolaridade dos alunos fazem variar as suas representações.

Relativamente à terceira hipótese delimitada, referente à variável “género”, tanto para o total da escala, como para as quatro dimensões, não se verificam diferenças estatisticamente significativas, havendo homogeneidade na variância e homocedasticidade nos resultados. Aceita-se a H03, pois para este estudo a variável género não influencia as representações/percepções que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA.

Não obstante, numa análise mais aprofundada verifica-se que para o total da escala, a D1 - Interdependência Aluno/Aluno, a D2 - Interdependência Professor/Aluno e a D4 - Meta-Aprendizagem são os sujeitos do género feminino que têm representações ligeiramente superiores sobre a aprendizagem na sala de aula face às PEA. Apenas relativamente à D3 – Negociação são os sujeitos do género masculino que possuem representações ligeiramente superiores face às mesmas.

Se seguirmos o raciocínio de Vala & Monteiro (1993) a tónica não deve ser posta no género dos elementos do grupo, mas sim na noção de grupo em si. Sendo que os elementos do grupo e a coesão do mesmo, para estes autores, exercem maior influência nas representações sobre a aprendizagem do que o seu género. « (...) um grupo social deve ser considerado como uma totalidade dinâmica, caracterizada pela interdependência entre os seus membros (...) um grupo só existe quando um colectivo de indivíduos se autopercepcionam como interdependentes e prosseguindo objectivos comuns (...).» (Vala & Monteiro, 1993, p. 382).

Com uma perspectiva oposta temos Arruda (2002) que não só afirma a forte importância do género na construção de representações sociais, como atribui ao género feminino a capacidade de construir representações mais positivas. O que, em parte, vai ao encontro dos resultados observados neste estudo. Pois embora não verifiquemos diferenças estatisticamente significativas quanto ao género, observamos que o género feminino tem representações ligeiramente superiores quanto às representações/percepções que os alunos têm sobre a aprendizagem na sala de aula face

às PEA (no total da escala, na D1 - Interdependência Aluno/Aluno, na D2 - Interdependência Professor/Aluno e na D4 - Meta-Aprendizagem), em detrimento do género masculino.

Arruda (2002) afirma que sujeitos do género feminino, devido à sua condição social, elaboram o seu conhecimento de forma diferenciada. «A experiência feminina, tomada como um sistema cultural, é colocada no mesmo pé que o senso comum, (...) ela passa a ser considerada como fonte de conhecimento e deve ser desvendada, propagando-se (...).» (Arruda, 2002, p. 143). A autora defende que as representações sociais, embora provenientes da realidade do quotidiano, também se formam a partir do senso comum, enquanto uma forma de conhecimento compartilhado pela sociedade como um todo, valorizando-o. Arruda (2002) atribui ao género feminino características como a sensibilidade e a tolerância, tal como a capacidade de, em grupo, influenciar a construção de representações.

Contrariamente, Vala & Monteiro (1993) não reconhecem essa capacidade aos elementos do género feminino. Afirmam que, «(...) em contexto grupal, as mulheres são menos afirmativas e menos competitivas do que os homens, usam o contacto visual com mais frequência, falam mais e são mais conformistas.» (Vala & Monteiro, 1993, p. 266).

CONCLUSÕES

Corroborando a perspectiva de Leitão (2010), os alunos com NEE, aliás como todos os alunos, não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e a práticas institucionais separadas, mas sim como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança de práticas e consequentemente das representações/percepções.

A inclusão está para além da integração e da aceitação. Incluir implica delinear o futuro na diversidade, tendo em conta não só a diferença física e intelectual, como a diferença cultural, ideológica, religiosa, sexual, profissional, política, de género, entre outras.

A inclusão de alunos portadores de PEA em turmas do ensino regular, significa muito mais do que a simples transposição das paredes físicas das UEEA, onde muitos destes alunos passam grande parte do tempo letivo. Significa a inserção num grupo, onde pares e professor(es) proporcionem um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de relações interpessoais enriquecedoras para estes alunos.

Um dos objetivos primordiais da escola inclusiva é eliminar representações/percepções discriminatórias para com os alunos com NEE, nomeadamente os alunos com PEA. Desta forma, as representações/percepções assumem um papel muito importante na inclusão destes alunos. Assim, torna-se pertinente conhecer melhor as representações/percepções dos seus pares sobre a aprendizagem na sala de aula, face aos colegas com PEA.

Com base neste quadro concetual, iniciámos esta dissertação com a intenção de contribuir para a investigação, na área das representações/percepções, elaborando hipóteses de investigação de forma a sustentar aspetos cruciais no desenvolvimento das representações/percepções. É baseado nessas hipóteses que agora apresentamos as conclusões alcançadas com o nosso estudo.

Neste trabalho, procurou-se compreender as representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula, face às PEA, através de um inquérito por questionário – escala de percepções tipo *Likert*.

Na testagem da hipótese (H01), relativa à variável “contacto”, apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas verificam-se representações ligeiramente mais positivas nos alunos que têm contacto com pares portadores de PEA.

O facto de sujeitos que contactam com portadores de PEA revelarem representações mais favoráveis é corroborado por diversos autores, como Sprinthall & Sprinthall (1990), Vala & Monteiro (1993) e Morgado (1997). Estes defendem a existência de uma influência direta, consoante o tipo e a quantidade, de contacto nas representações que os indivíduos sem deficiência têm para com os seus portadores.

Ao testar a hipótese (H02), respeitante à variável “nível de escolaridade”, concluiu-se que há diferenças estatisticamente muito significativas. Sendo os alunos do 3º ciclo que apresentam representações/percepções mais favoráveis sobre a aprendizagem na sala de aula com alunos portadores de PEA, relativamente aos do 1º e do 2º ciclo. A questão da idade (e conseqüentemente de um maior número de contactos e experiências escolares com pares com PEA) é apontada como sendo fator fulcral na construção de representações significativamente mais positivas.

Na testagem da hipótese (H03), respeitante à variável “género”, não se observaram diferenças estatisticamente significativas. Contudo, constatou-se que há representações ligeiramente mais positivas nos alunos do género feminino. O género feminino é considerado por autores como Vala & Monteiro (1993), como mais predisposto à comunicação e à interação. E simultaneamente por Arruda (2002), como mais sensível e mais tolerante. Características que certamente justificam o facto das raparigas terem representações sobre a aprendizagem, ligeiramente mais positivas, quando há na turma alunos com PEA.

Na concretização deste estudo é possível identificar limitações ao trabalho de investigação. A principal limitação deste estudo assenta no facto do conjunto de indivíduos estudados constituírem uma amostra por conveniência (voluntária). A sua seleção foi feita de forma conveniente ao estudo e só contempla indivíduos que voluntariamente se dispuseram a participar, através da resposta a um questionário. Deste modo, dado que não houve lugar a procedimentos probabilísticos, os resultados não poderão ser generalizados para toda a população portuguesa, mas apenas interpretados no contexto do presente estudo.

Outra limitação ao estudo realizado consiste na existência de variáveis parasitas, que não foram controladas pelo investigador – a idade do início da escolaridade; a frequência de outras escolas; a posição social do pai e/ou da mãe e o nível de escolaridade dos mesmos.

Deparámo-nos ainda com uma limitação, relacionada com a dependência que se cria em linhas de investigação com vários elementos que, trazendo o benefício de uma amostra mais alargada, dificulta o processo de uniformização da recolha dos dados. Como resultado, existiram muitos questionários incompletos ou mal preenchidos, que tiveram de ser anulados.

No que toca a recomendações para futuros trabalhos sugere-se, com base nos resultados obtidos relativamente à variável contacto (e pelos factos previamente realçados), o estudo acerca do grau e da qualidade da influência exercida pelos professores nos alunos sem NEE, ao nível da construção de representações relativas à aprendizagem dos seus pares com NEE (nomeadamente com PEA).

Uma outra sugestão emana de uma das limitações com que o nosso estudo se deparou. Propõe-se o alargamento da amostra em número de sujeitos, em âmbito geográfico e em meios sociais distintos, para que se torne possível a elaboração de generalizações, quanto a resultados obtidos.

No sentido de dar sequência ao estudo aqui apresentado, sugere-se ainda a definição de um plano de investigação-ação. Ou seja, com base nos resultados que aferimos, construir um programa de intervenção educativa nas turmas de ensino regular, no sentido de melhorar as representações que os alunos têm acerca da aprendizagem na sala de aula, face aos seus pares com PEA.

Por nos termos deparado com uma escassez de estudos que versam as representações de alunos, na generalidade, destacamos a riqueza que o conhecimento das mesmas traz ao panorama educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Abreu, I., Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias, Contributos para uma Educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Abric, J. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg: Delval.
- ✓ Ainscow, M. (1995), Bénard da Costa, A. (trad.), *Educação para todos torná-la realidade*, Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham.
- ✓ Ainscow, M. (2009). ANPED - Coletânea de textos. *Tornar a Educação Inclusiva. Como essa tarefa deve ser conceituada?* Brasília: UNESCO.
- ✓ Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (1ª Edição). Coimbra: APPORT- Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ✓ American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª Edição, Texto Revisto). Lisboa: Climepsi Editores.
- ✓ Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.
- ✓ Arruda, A. (2002). *Teoria das Representações Sociais e Teorias de Género*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp.127-147.
- ✓ Azevedo, M. (2001). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – sugestões para estruturação da escrita* (2ª Edição). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ✓ Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ✓ Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- ✓ Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Cabecinhas, R. (2004). *Representações sociais, relações intergrupais e cognição social*. Paidéia, Vol.14, 28, pp. 125-137.
- ✓ Candeias, A. A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – CIEP.
- ✓ Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- ✓ Carvalho, A. & Onofre, C. *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- ✓ Casal, J. & Nunes, M. M. (2003). *Trajectos de Inclusão. Conhecer para Desenvolver*. Revista Gymnasium, nº3, pp. 65-68.
- ✓ *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (2008). Décima Revisão. Disponível em <http://virtualpsy.locaweb.com.br/>
- ✓ Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- ✓ Correia, L. M. & Cabral, M. (1999). *Uma nova Política em Educação*. In Correia, L. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora; pp.17-43.
- ✓ Correia, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer dizer Exclusão*. In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora; pp.11-39.
- ✓ Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Culmine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Dias, S. F.(2006). *Educação pelos pares: uma estratégia na promoção da saúde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- ✓ Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- ✓ Dottrens, R. (1974). *Técnicas de Educação*. Lisboa: Editorial Estampa.

- ✓ Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- ✓ European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*.
- ✓ Ferreira, S. (2011). *Por uma Escola Inclusiva*. Revista Alentejo Educação, N.º3, pp. 8-13.
- ✓ Fonseca, V. (2002). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- ✓ Fortin (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- ✓ Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell Publishers.
- ✓ Gahagan, J. (1980). *Comportamento Interpessoal e de Grupo*. 2ª edição.
- ✓ Gilly, M. (1975). *Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin d'école primaire*. Boletim de psicologia, nº28.
- ✓ Ghiglione, R., Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 3ª Edição. Oeiras: Celta Editora.
- ✓ Gillingham, G. (1995). *Autism: handle with care*. Arlington: Future Education.
- ✓ Gomes, C., Rey, F. L. G. (2007). *Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pp. 406-417.
- ✓ Guenich, K. (2005). *Psicopatologia Descritiva e Interpretativa da Criança*. Lisboa: Editora Climepsi.
- ✓ Hermelin, B. & O'Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. Oxford: Pergamon.
- ✓ Jimenez, B. R. (1993). *La necesidades educativas Especiales en la Reforma del sistema Educativo*. MEC. Madrid.
- ✓ Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Editorial Paidós, pp. 469 – 534.
- ✓ Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Leitão, F. (2003). *Inclusão Escolar: A formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula*. Revista Gymnasium, nº3, pp. 9-18.

- ✓ Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- ✓ Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.) (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Louro, C. (2001). *Acção Social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Magalhães, C. (2006). *Direito à educação*. Revista Lusófona de Educação, pp.167-181.
- ✓ Ministério do Desenvolvimento da Criança e da Família. *Planeamento da transição para jovens com necessidades especiais - um guia de apoio na comunidade*. British Columbia.
- ✓ Moniz, L.P. (1993). *Evolução Histórica da Educação Especial*. In Rodrigues, D. et al. *Deficiência e Motricidade Terapêutica*. Lisboa: Centro de Documentação do ISEF.
- ✓ Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- ✓ Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Moscovici, S. (1969). Préface. In Herzlich, C., *Santé et Maladie*, Hagne Mouton.
- ✓ Moscovici, S. (1976-1979). *Social Influence and Social Change*. Londres: Academic Press.
- ✓ Moscovici, S. (1981). *Social Representations*. Londres: Academic Press.
- ✓ Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. Volume II. Barcelona: Editorial Paidós.
- ✓ Moura, R. (2000). *As Representações dos Alunos do 2º Ciclo Sobre a Aprendizagem na Sala de Aula*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- ✓ Negreiros, M. (1995). *As Representações Sociais da Profissão de Serviço Social – Uma análise empírica em contexto autárquico*. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, pp.13-26.
- ✓ Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- ✓ Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa* (2ª Edição). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- ✓ Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- ✓ Pereira, M. (2006). *Autismo: a família e a escola face ao autismo e Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento* (2ª Edição). Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- ✓ Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa: Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Tese de mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- ✓ Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Rodrigues, D. *Educação Inclusiva – Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- ✓ Ruiloba, J. (2002). *Introducción a la Psicopatología y la Psiquiatria* (5ª Edição). Barcelona: Editora Masson.
- ✓ Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona Educação; pp.63-83.
- ✓ Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Lisboa: Porto Editora.
- ✓ Serrano, P. (2004). *Redacção e Apresentação de Trabalhos científicos*. (2ª Edição). Lisboa: Relógio D`Água.
- ✓ Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. Revista Lusófona Educação; pp.135-153.
- ✓ Simon, J. (1991) *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições Asa.
- ✓ Sousa, A. (2009) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- ✓ Sousa, M. & Baptista, C. S., (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses, Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

- ✓ Spadone, C. (1995). *A doença mental: pesquisas e teorias*. Lisboa: Biblioteca Básica de Ciência e Cultura.
- ✓ Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraww-Hill.
- ✓ Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: ASA.
- ✓ UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento na acção: Necessidades Educativas especiais*. Lisboa, IIE.
- ✓ Vala, J. & Monteiro, M. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Veiga, C. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: Uma Visão Global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação das Pessoas com Deficiência.
- ✓ Warnok (1978). *Report of the Comitee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, Her Magesty's Stationery Oficce.
- ✓ Zafra, M., Lorente, A. & Encío, C. (1991). *Educación Especial Personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.

Documentos Legislativos

- ✓ Lei 46/86 de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Diário da República I Série, nº 237 do Diário da República.
- ✓ Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro de 1990.
- ✓ Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto. Diário da República I Série A, nº 15 do Diário da República.
- ✓ Despacho 138/SESS/91 de 9 DE janeiro de 1992.
- ✓ Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República I Série, nº 4 do Diário da República.

Webgrafia

- ✓ http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Salamanca
- ✓ http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=287&id_doc=130&id_cat=9
- ✓ <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=375>
- ✓ www.autism-society.org , acedido em 03/03/2012.
- ✓ www.psicologiaeciencia.com.br/autismo-um-breve-hist%C3%B3rio/ , acedido em 28/02/2012.
- ✓ www.psiqweb.med.br, acedido em 03/03/2012.
- ✓ <http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=13050>, acedido em 03/06/2013.
- ✓ <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>, acedido em 10/06/2013.

ANEXOS

Anexo A - Questionário acerca das Percepções dos Alunos sobre a Aprendizagem na Sala de Aula

AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caracterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto das aulas.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem refletir a tua experiência. Utiliza para o efeito a escala de um a seis que se segue.

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Muitas Vezes

Não deixes nenhuma afirmação sem resposta. Lê cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que te parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial, a tua participação é muito importante.

Obrigado pela tua colaboração

DADOS DO ALUNO

• **Género** Feminino Masculino

• **Idade:** _____ anos

• **Nível de Ensino**

1º Ciclo ____ ano; 2º Ciclo ____ ano; 3º Ciclo ____ ano; Secundário ____ ano

• **Disciplina:**

• Se a tua Escola é uma **Escola de Referência**, responde ainda às seguintes questões:

1. Nos recreios contactas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim Não

2. Fora da escola contactas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim Não

As representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula,
face às Perturbações do Espectro Autista

**AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS
SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**
(ASA-PA, Leitão, 2012)

Para responder a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:

(Raramente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Muitas Vezes)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	O meu professor gosta de me ajudar no meu trabalho						
3	O meu professor dá-me a oportunidade de poder decidir sobre o que quero aprender dentro da sala de aula.						
4	O meu professor ensina-me “mnemónicas”, “truques”, “dicas”, regras ou princípios, que me ajudam a memorizar o que tenho que aprender.						
5	O meu professor deixa-me escolher o trabalho que vou fazer.						
6	O meu professor gosta que eu fale sobre a forma como estudo e aprendo.						
7	Nas aulas o meu professor ouve com atenção as minhas ideias.						
8	Nas aulas às vezes trabalho a pares com um colega.						
9	O meu professor valoriza e dá importância ao meu trabalho						
10	O meu professor dá-me indicações sobre a forma como espera que eu me comporte e trabalhe.						
11	Às vezes a minha classe fica dividida para trabalharmos em grupo						
12	Na sala de aula quem decide sobre as actividades a realizar é o professor.						
13	Nas aulas às vezes trabalhamos em pequenos grupos.						
14	O meu professor fala comigo sobre os meus problemas pessoais.						
15	As actividades da sala de aula são combinadas entre o professor e os alunos.						
16	Nas aulas anteriores aos momentos de avaliação o meu professor procura que eu tente prever, adivinhar, descobrir, o que vai sair nessas provas.						
17	Nas aulas o meu professor ajuda mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
18	O meu professor propõe diferentes actividades, podendo nós escolher aquelas em que vamos trabalhar.						
19	O meu professor ajuda-me a distinguir entre o que é mais importante saber e o que não tem tanta importância						
20	Nas aulas passamos algum tempo em actividades que fazemos de forma mais ou menos autónoma.						

As representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula,
face às Perturbações do Espectro Autista

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa) C – 1, 8, 11, 13, 20,

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – 2, 7, 9, 14, 17,

Dimensão 3 – Negociação – 3, 5, 12, 15, 18

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – 4, 6, 10, 16, 19

Item 12 – cotações têm que ser invertidas

O aluno deve referir-se a uma dada disciplina EF, P, M. (colocar no questionário)

Cada turma só responde a um questionário sobre uma dada disciplina.

As respostas devem ser dadas numa aula que não a do respectivo questionário

Em cada turma devem ainda ser registados os seguintes dados:

1. Nome da Escola – (posterior código)
2. N° alunos da escola
3. N° de alunos do Agrupamento
4. Escola de Referência – Sim Não
5. Unidade – cegos, surdos, autismo, multideficiência
6. Turma sem NEE ou Número e Tipologia de NEE que existem na Turma (3/2008)

Caso os alunos com NEE respondam ao questionário, deve igualmente registar-se, na respectiva folha de questionário, na base de um qualquer código, a tipologia dessa NEE

**Anexo B - Questionário acerca d`A Representação dos Alunos sobre a
Aprendizagem na Sala de Aula**

2.2- Idade

	Pai	Mãe
Entre os 20 e os 30 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre os 31 e os 40 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre os 41 e os 50 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre os 51 e os 60 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
+ de 60 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3- Habilitações académicas

	Pai	Mãe
Analfabeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Técnico Profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4- Profissão do pai: _____

2.5- Profissão da mãe: _____

3.4- Tens dificuldades escolares?

Sim

Não

Se sim, de que tipo? _____

3.5- Já tiveste apoio escolar?

Sim

Não

Se sim, de que tipo? _____

3.6- O teu Encarregado de Educação costuma estar presente nas reuniões de "pais"?

Sim

Não

Não sei

PARTE II

QUESTIONÁRIO

Escola que frequentas: _____

Ano que frequentas: _____

Para responderes a este questionário utiliza para o efeito uma escala de um a quatro. Os quatro pontos da escala são:

1- Constantemente (C)

2- Regularmente (Re)

3- Raramente (Ra)

4- Nunca (N)

Não deixes nenhuma afirmação sem resposta.

Afirmações		1	2	3	4
1	Quando trabalhamos em grupo surgem-nos ideias úteis.				
2	Na sala de aula os professores dão-nos a possibilidade de poder decidir sobre o que vamos aprender.				
3	A aprendizagem, na sala de aula, faz-se sempre através dos livros (manuais escolares).				
4	Gosto mais de trabalhar sozinho do que em grupo.				
5	Na sala de aula estamos muito tempo a ouvir o que os professores dizem e temos pouco tempo para fazer outras actividades.				
6	Os professores pedem para fazer resumos escritos do que estamos a aprender.				
7	Aprendemos mais facilmente quando os professores mostram e aplicam a maneira de fazer as coisas.				
8	Quando trabalhamos em grupo, os meus colegas não me deixam falar.				
9	Fico contente e satisfeito quando falo com os professores sobre os meus problemas pessoais.				
10	Quando apresentamos sugestões sobre outras actividades que poderíamos fazer na sala de aula os professores ignoram-nas.				
11	É aborrecido praticar uma actividade escolar repetindo-a várias vezes seguidas.				
12	Na sala de aula, os professores pedem-nos para sublinhar as coisas mais importantes.				
13	Ao longo do ano os professores vão-nos dando informações sobre aquilo que fazemos (a forma como estudamos, os trabalhos que fazemos...)				
14	Nas aulas os professores ajudam mais os alunos que têm maiores dificuldades.				
15	É importante eu saber qual a opinião dos professores sobre o meu trabalho em casa e na escola.				
16	Sinto-me mal quando as minhas ideias não são aceites pelo grupo.				

As representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula,
face às Perturbações do Espectro Autista

17	Os professores propõem à turma actividades diferentes e nós podemos escolher aquelas que mais gostamos.				
18	Quando tenho dificuldades numa tarefa os meus colegas ajudam-me.				
19	As actividades que fazemos na sala de aula são combinadas entre professores e alunos.				
20	Gosto de ajudar os colegas que têm mais dificuldades.				
21	Na sala de aula, quando tenho dificuldade em fazer um trabalho, os professores ajudam-me.				
22	Trabalhar em grupo é uma perda de tempo.				
23	Sinto-me satisfeito quando os outros (professores, pais, colegas) elogiam o meu trabalho.				
24	As aulas mais aborrecidas são aquelas em que os professores passam muito tempo a falar.				
25	Quando trabalho em grupo gosto de participar activamente.				
26	Quando tenho problemas gostava de falar com os professores mas não me sinto à vontade e muitas vezes acabo por não falar com eles.				
27	Em casa recebo ajuda dos meus pais.				
28	Na sala de aula quem decide o que temos que fazer é o professor.				
29	Nas discussões em grupo sinto dificuldade em esperar pela minha vez.				
30	Nas aulas a aprendizagem é mais interessante quando o professor propõe diferentes actividades para realizarmos.				
31	Quando estudamos novos assuntos os professores dizem-nos quais são as coisas mais importantes e as que não têm tanta importância.				
32	Na sala de aula os professores pedem-nos para “tirar notas” (para escrever o que eles dizem).				
33	Quando estudo para os testes procuro “adivinhar” as perguntas que irão sair.				

Obrigado pela tua colaboração.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário de caracterização da turma

AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Dados:

7. Nome do Agrupamento: _____

8. Nome da Escola: _____

9. Nº de alunos da turma: _____

10. Nº de alunos da escola: _____

11. Nº de alunos do Agrupamento: _____

12. É uma escola de Referência: Sim Não

a. Se sim:

A escola possui uma Unidade de: cegos , surdos , autismo ,
multideficiência .

13. A turma tem alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais):

Sim Não

a. Se sim:

Número e Tipologia de NEE que existem na Turma (ao abrigo do decreto-
-Lei nº3/2008)

Informações acerca do preenchimento do questionário:

- ✓ O aluno deve referir-se apenas a uma dada disciplina.
- ✓ Cada turma só responde a um questionário sobre uma dada disciplina.
- ✓ As respostas devem ser dadas numa aula que não a do respetivo questionário.
- ✓ Pede-se que os alunos com NEE (nomeadamente Autistas) respondam ao questionário, ainda que necessitem da ajuda de um adulto – assinalando-se os respetivos questionários com * no canto superior direito da 1ª página.

As representações/perceções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula,
face às Perturbações do Espectro Autista

Apêndice B - Documentos de autorização para a implementação de Inquérito em Meio Escolar



Rua Bento Jesus Caração, 12
2620-279 RAMADA - ODIVELAS
Telf: 219 347 135 Fax: 219 332 688
e-mail: isce-odivelas@pedago.pt
www.isce.pt

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que a aluna **Isa Duarte de Pacheco e Pereira**, se encontra a frequentar, neste Instituto, o 2º. Ano do Curso de Mestrado em **Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**.

Mais se informa de que a respectiva Mestranda se encontra sob orientação de Dissertação Final da Dra. Maria Manuel Nunes.

Odivelas, 30 de Novembro de 2012

Os Serviços Académicos





Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Declaração

Para os devidos efeitos se declara que Eu, Maria Manuel Nunes, estou a orientar a tese de Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor da aluna *Isa Duarte de Pacheco e Pereira*.

A referida tese tem como título “As Representações dos Alunos sobre a Aprendizagem na Sala de Aula” e é uma investigação empírica de carácter quase-experimental, que pretende comparar três grupos amostrais independentes (3 ciclos de escolaridade), nomeadamente as apresentações que os alunos dos diferentes ciclos de escolaridade básica têm sobre a aprendizagem na sala de aulas em turmas com e sem alunos com perturbações do Espectro do Autismo.

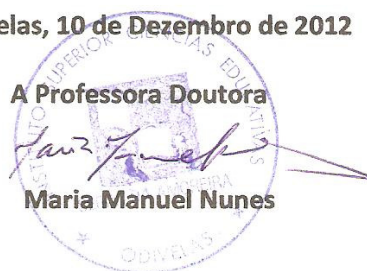
Para este efeito vai ser utilizado como instrumento para operacionalização das variáveis em jogo no estudo, a Escala de Percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula, do Sr. Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

Como orientadora da referida tese considero que o referido instrumento é adequado para medir as variáveis em jogo no estudo e definidas nas diferentes hipóteses a testar.

Odivelas, 10 de Dezembro de 2012

A Professora Doutora


Maria Manuel Nunes



INQUÉRITO EM MEIO ESCOLAR

Nota Metodológica

Metodologia: Estudo comparativo de carácter quase experimental com três grupos amostrais independentes (três ciclos de escolaridade).

Instrumento: Questionário “Escala de Percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula”, do Senhor Professor Doutor Ramos Leitão - (ASA-PA, Leitão, 2012).

Título da Tese de Mestrado: “As Representações dos Alunos sobre a Aprendizagem na Sala de Aula”.

Etapas a seguir na investigação a realizar em meio escolar: Requerer a autorização junto da Direção dos Agrupamentos de Escolas, para integrarem o grupo amostral do estudo. Requerer a autorização dos Encarregados de Educação para que os seus educandos preencham o questionário. Preenchimento do questionário por parte dos alunos.

Equipa: A equipa presente em meio escolar é composta unicamente por Isa Duarte de Pacheco e Pereira.

Amostra: A amostra é composta por dezoito turmas. Seis do 4ºano de escolaridade, seis do 5º ano de escolaridade e seis do 9º ano de escolaridade.

Agrupamento de Escolas XXXXX (Odivelas):

- E.B. 2/3 XXXXX – 3 turmas do 5º ano com alunos autistas integrados e 3 turmas do 9º ano com alunos autistas integrados.

Agrupamento de Escolas XXXXX (Odivelas):

- E.B. 2/3 XXXXX - 3 turmas do 5º ano e 3 turmas do 9º ano sem alunos autistas integrados.
- E.B.1 XXXXX – 2 turmas do 4º ano com alunos autistas integrados.
- E.B.1/J.I. XXXXX – 3 turmas do 4º ano sem alunos autistas integrados.

Agrupamento de Escolas XXXXX (Lisboa):

- E.B.1/J.I. XXXXX – 1 turma do 4º ano com alunos autistas integrados.



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início

Bem-vindo ao sítio de Internet para consulta e submissão dos pedidos de autorização dos instrumentos de inquirição em meio escolar.

Caso pretenda submeter um pedido de autorização deverá iniciar o processo através do registo de entidade (caso ainda não esteja registada). Após a recepção das credenciais de acesso, deverá proceder ao registo do inquérito preenchendo todos os campos e anexando todos os documentos relevantes, sendo obrigatório anexar o instrumento de inquirição.

Todos os instrumentos de inquirição em meio escolar autorizados podem ser pesquisados e consultados neste sítio.

Utilizador:

Palavra-chave:

- Início
- Pesquisar inquéritos
- Registrar entidade

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Isa Duarte de Pacheco e Pereira

Nome do Interlocutor:

Isa Duarte de Pacheco e Pereira

E-mail do interlocutor:

isaduantep@gmail.com

As representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula,
face às Perturbações do Espectro Autista

Dados do Inquérito

Número de registo:

0355300001

Designação:

As percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula - (ASA-PA, Leitão, 2012)

Descrição:

O Inquérito consiste num questionário dirigida a alunos, composta por duas páginas a preencher pelos mesmos. Da primeira constam informações/dados referentes aos alunos como género, idade, ciclo e ano de escolaridade. Da segunda página fazem parte vinte questões acerca da aprendizagem dos alunos na sala de aula, em que numa escala de 1 (Raramente) a 6 (Muitas vezes) cada aluno deverá assinalar o valor que considerar pertinente.

Objectivos:

Pretende-se com a implementação do questionário em questão recolher dados e informações que traduzam as percepções que os alunos têm relativamente à aprendizagem na sala de aula, em turmas com e sem alunos com Perturbações do Espectro Autista. Para posteriormente serem a ser tratados e utilizados num estudo comparativo com três grupos amostrais independentes (três ciclos de escolaridade).

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

14-01-2013

Data do fim do período de recolha de dados:

31-01-2013

Universo:

18 turmas: 6 turmas do 4º ano; 6 turmas do 5º ano e 6 turmas do 9º ano. Sendo 3 turmas de cada ano integradas por alunos com Perturbações do Espectro Au

Unidade de observação:

Agrupamento de Escolas Vasco Santana (Odivelas), Agrupamento de Escolas Avelar Brotero (Odivelas e Agrupamento de Escolas Delfim Santos (Lisboa).

Método de recolha de dados:

Questionário a alunos.

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

03553_201212210837_Documento1.doc (DOC - 59,50 KB)

Nota metodológica:

03553_201212210837_Documento2.doc (DOC - 27,50 KB)

Outros documentos:

03553_201212210837_Documento3.pdf (PDF - 785,99 KB)

Data de registo:

21-12-2012

Versão:

1 (1)

As representações/perceções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula,
face às Perturbações do Espectro Autista

Dados adicionais

Estado:
Aprovado

Avaliação:
Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Isa Duarte de Pacheco e Pereira
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedrosa
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:
a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização prévia das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
b) Dado que na investigação se obtêm dados pessoais para uso e tratamento em trabalho académico, exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade e proteção dos mesmos. Deverá ser obtido o consentimento informado e a respetiva autorização dos inquiridos para realização do estudo e bem assim dos próprios alunos pelos seus representantes legais (menos de 18 anos). As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola à qual pertencem os alunos.

Outras observações:
Sem observações.

<http://mime.gepe.min-edu.pt/>

Apêndice C - Pedido de autorização às Direções dos Agrupamentos

Odivelas, 10 de janeiro de 2013

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas XXXXX

Eu, Isa Duarte de Pacheco e Pereira, Professora do 1º ciclo do Ensino Básico, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, intitulada «As representações dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula – Estudo comparativo entre turmas com e sem alunos com Perturbações do Espectro Autista», venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência, autorização para trabalhar com uma amostra composta por três turmas do 5º ano, e três turmas do 9º ano do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, respetivamente, da Escola XXXXX, que possuam alunos autistas integrados nas mesmas. Tendo em vista a aplicação de um questionário, que visa comparar as atitudes dos alunos com e sem contacto com colegas com Perturbações do Espectro Autista. O objetivo principal é contribuir para o conhecimento das atitudes dos alunos face às aprendizagens na sala de aula.

Após a proposta ser devidamente consentida pelos Encarregados de Educação, a cada aluno ser-lhe-á pedido somente que preencha o questionário.

Envio documento comprovativo da autorização para a realização deste inquérito em meio escolar, por parte da entidade competente.

Responsabilizo-me por garantir a confidencialidade de todos os dados e o anonimato dos intervenientes.

A sua autorização e cooperação serão preciosas para a concretização deste trabalho.

Aguardo a sua resposta, solicitando a maior brevidade possível.

Sem outro assunto de momento.

Respeitosamente, _____

(Isa Duarte de Pacheco e Pereira)

Contactos: XXXXX / XXXXX@XXXXX

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas XXXXX

Eu, Isa Duarte de Pacheco e Pereira, Professora do 1º ciclo do Ensino Básico, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, intitulada «As representações dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula – Estudo comparativo entre turmas com e sem alunos com Perturbações do Espectro Autista», venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência, autorização para trabalhar com uma amostra composta por duas turmas do 4º ano, do 1º ciclo do Ensino Básico, da E.B.1 Codivel, que possuam alunos autistas integrados nas mesmas. Três turmas do 4º ano, do 1º ciclo do Ensino Básico, da E.B.1/J.I. XXXXX. Três turmas do 5º ano, do 2º ciclo do Ensino Básico e três turmas do 9º ano, do 3º ciclo do Ensino Básico, da E.B.2/3 XXXXX. Tendo em vista a aplicação de um questionário, que visa comparar as atitudes dos alunos com e sem contacto com colegas com Perturbações do Espectro Autista. O objetivo principal é contribuir para o conhecimento das atitudes dos alunos face às aprendizagens na sala de aula.

Após a proposta ser devidamente consentida pelos Encarregados de Educação, a cada aluno ser-lhe-á pedido somente que preencha o questionário.

Responsabilizo-me por garantir a confidencialidade de todos os dados e o anonimato dos intervenientes.

A sua autorização e cooperação serão preciosas para a concretização deste trabalho.

Aguardo a sua resposta, solicitando a maior brevidade possível.

Sem outro assunto de momento,

Odivelas, 5 de dezembro de 2012

Respeitosamente, _____

(Isa Duarte de Pacheco e Pereira)

Contactos: XXXXX / XXXXX@XXXXX

Exm. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas XXXXX

Eu, Isa Duarte de Pacheco e Pereira, Professora do 1º ciclo do Ensino Básico, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, intitulada «As representações dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula – Estudo comparativo entre turmas com e sem alunos com Perturbações do Espectro Autista», venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência, autorização para trabalhar com uma amostra composta por uma turma do 4º ano, do 1º ciclo do Ensino Básico, da E.B.1 XXXXX, que possua alunos autistas integrados na mesma. Tendo em vista a aplicação de um questionário, que visa comparar as atitudes dos alunos com e sem contacto com colegas com Perturbações do Espectro Autista. O objetivo principal é contribuir para o conhecimento das atitudes dos alunos face às aprendizagens na sala de aula.

Após a proposta ser devidamente consentida pelos Encarregados de Educação, a cada aluno ser-lhe-á pedido somente que preencha o questionário.

Responsabilizo-me por garantir a confidencialidade de todos os dados e o anonimato dos intervenientes.

A sua autorização e cooperação serão preciosas para a concretização deste trabalho.

Aguardo a sua resposta, solicitando a maior brevidade possível.

Sem outro assunto de momento,

Odivelas, 10 de dezembro de 2012

Respeitosamente, _____

(Isa Duarte de Pacheco e Pereira)

Contactos: XXXXX / XXXXX@XXXXX

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Informado

Termo de Consentimento Livre e Informado

Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Isa Duarte de Pacheco e Pereira, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, vem solicitar autorização para o seu educando participar no trabalho de investigação para a Dissertação de Mestrado, intitulada «As representações dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula – Estudo comparativo entre turmas com e sem alunos com Perturbações do Espectro Autista». Este estudo visa comparar as atitudes dos alunos com e sem contacto com colegas com Perturbações do Espectro Autista. O objetivo principal é contribuir para o conhecimento das atitudes dos alunos face às aprendizagens na sala de aula.

A todos os alunos, que participarem como amostra deste estudo, ser-lhes-á pedido somente que preencham um questionário.

A participação é voluntária e toda a informação recolhida, durante todo o processo de investigação será confidencial e garantir-se-á o anonimato de todos os intervenientes.

Face ao exposto, se a sua resposta for favorável ao pedido, agradecemos que, por favor, preencha os espaços em branco e que assine a respetiva autorização, devolvendo-a preenchida.

Odivelas, 3 de dezembro de 2012

.....

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do (a) aluno (a) _____, do ____ ano, do ____ ciclo do Ensino Básico, Turma ____ da Escola _____, declaro autorizar o meu educando a participar como elemento da amostra no estudo efetuado por Isa Duarte de Pacheco e Pereira, de livre e espontânea vontade.

Odivelas, ____ de _____ de 2012

O(A) Encarregado(a) de Educação:

As representações/percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula,
face às Perturbações do Espectro Autista

Apêndice E - Número de questionários preenchidos pelos alunos para a amostra

Número de questionários preenchidos pelos alunos, para a AMOSTRA

Ano de Escolaridade / Nível de Ensino	Nº de questionários preenchidos por alunos que frequentam turmas sem alunos com Perturbações do Espectro Autista	Nº de questionários preenchidos por alunos que frequentam turmas com alunos com Perturbações do Espectro Autista	Nº de questionários preenchidos por alunos do:
4º Ano / 1º Ciclo	44	34	4º Ano / 1º Ciclo: 78
5º Ano / 2º Ciclo	47	57	5º Ano / 2º Ciclo: 104
9º Ano / 3º Ciclo	31	56	9º Ano / 3º Ciclo: 87
TOTAL	122	147	269
	269		