

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.

As informações que encontramos na literatura actual oferecem-nos indicadores importantes para a compreensão do tema subjacente ao nosso projecto de investigação: despiste das dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular no contexto de interacção com o aluno com SA.

Reflectir sobre as limitações e obstáculos encontrados pelos professores no seu dia-a-dia escolar, face a alunos com esta especificidade, implica perceber não só o que tem sido observado noutros países sobre esta temática, mas também abarcar a própria realidade portuguesa, à luz dos dados de que dispomos. É este trabalho que desenvolvemos no ponto a seguir.

2.4.1 As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) em Portugal

Actualmente, em Portugal, todos os alunos têm direito a uma educação gratuita e às mesmas oportunidades educativas. No ano lectivo 2009/2010, segundo os dados publicados pela European Agency for Development in Special Needs (2010), num total de 33.234 alunos com NEE que frequentavam o nosso sistema educativo público, apenas 2.115 alunos estavam integrados em classes especiais, estando os restantes a usufruir de uma configuração plenamente inclusiva.

No que respeita aos alunos com perturbações globais do desenvolvimento, não encontramos ainda dados que nos permitam observar a percentagem dos que se encontram incluídos nas classes regulares. Contudo, o primeiro estudo epidemiológico realizado em Portugal, em 2007, indica-nos a existência de uma prevalência de 1 em cada 1000 crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, sendo esta menor em Portugal Continental do que no Arquipélago dos Açores, e mais alta nas regiões do Centro, Lisboa e Vale do Tejo do que no Norte do Continente (Oliveira et al, 2007).

O referido estudo epidemiológico teve uma enorme importância para a compreensão das PEA em Portugal, revelando: A inexistência de uma central de saúde eficaz ou de um registo social em Portugal que nos ofereça indicadores sobre as crianças com PEA que frequentam as nossas escolas; a dificuldade na homogeneização dos critérios de avaliação das PEA, já que os instrumentos de diagnóstico formais ainda não estão a ser utilizados pela maioria dos profissionais de saúde; a consciencialização dos professores para a existência das perturbações do espectro do autismo, embora ainda não identifiquem crianças que apresentam perturbações ligeiras com melhores níveis cognitivos (Oliveira et al, 2007).

Na ausência de dados que nos permitam observar a frequência das crianças e jovens portadoras de SA nas classes regulares, sabemos, no entanto, que a escolha por escolas e unidades de ensino estruturado poderá não ser considerada como a opção educativa mais adequada, já que estes alunos apresentam características claramente diferentes da síndrome autista, relativamente aos prejuízos na interacção social, na linguagem, no perfil comportamental e de aprendizagem e no seu desenvolvimento a longo prazo (Attwood, 2010).

Estando incluídos numa turma de ensino regular, os alunos portadores da SA deparam-se, então, com dificuldades acrescidas para a sua efectiva inclusão. No que respeita ao nosso estudo, circunscrito à inclusão de alunos com SA nas classes regulares, dos 2º e 3º ciclo do ensino básico, importa-nos, agora, rever a literatura que aborda as questões relacionadas com as percepções e dificuldades sentidas pelos professores de ensino regular, perante a possibilidade ou a necessidade de trabalhar com um aluno com Síndrome de Asperger.

2.4.2 A inclusão de alunos com PEA nas classes regulares

Diferentes autores referem que a intervenção precoce num contexto de ambiente inclusivo, em creches e jardins-de-infância, traz grandes benefícios às crianças com PEA pois, é no contacto com pares, que apresentam um desenvolvimento típico, que estes alunos podem, num ambiente de convivência partilhada, contactar com modelos de interacção que favoreçam o seu desenvolvimento (Camargo e Bosa, 2009).

Se estas experiências inclusivas em idades mais precoces têm oferecido oportunidades benéficas para as necessidades educativas e sociais das crianças com

PEA (Bosa, 2006; Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2006), o que sabemos sobre a inclusão de alunos com SA nas classes regulares durante a adolescência, quando os ambientes educativos apresentam uma multiplicidade de disciplinas e professores e o que pensam os professores sobre a exequibilidade dessa inclusão?

Segundo Attwood (2010) a inclusão de um aluno com SA numa sala de aula de ensino regular exige recursos pedagógicos específicos que mais se adequem ao seu perfil, o acesso a programas educativos individuais, a uma flexibilidade curricular, a apoios educativos individualizados e à colaboração entre professores de ensino regular, professores de ensino especial e outros técnicos especializados na área.

Para que a inclusão de alunos com PEA nas classes regulares e seu acesso ao currículo comum seja possível, Jordan (2005) salienta a importância de se estabelecer um processo contínuo de inclusão em “ambientes amigáveis para o autismo” (p 108) na educação regular, o que pressupõe a criação de ambientes educacionais flexíveis, com a construção de um ciclo de amigos que minimizem o impacto desta inclusão, com professores que trabalhem colaborativamente com técnicos especializados, que conheçam as características dos alunos e que saibam como intervir sobre as suas diferentes necessidades.

Confrontados com estas exigências educacionais na inclusão dos alunos com SA nas classes regulares, diferentes autores debruçaram-se sobre as percepções que os professores das classes regulares têm sobre a exequibilidade da inclusão destes alunos em ambientes educativos comuns e suas dificuldades no trabalho com estes alunos.

2.4.3 A inclusão de alunos com PEA nas classes regulares em Portugal

Até à data não podemos afirmar, com segurança, que existam estudos que permitam caracterizar com alguma significância a inclusão de alunos com SA nas classes regulares do sistema educativo português, nem as percepções e dificuldades sentidas pelos professores de ensino regular no trabalho em contexto de sala de aula junto dos alunos portadores desta condição.

Contudo, um estudo de carácter qualitativo realizado por Ferreira (2009) sobre as práticas de diferenciação pedagógica desenvolvidas por professores de educação física, em alunos com perturbações do espectro do autismo, oferece-nos alguns indicadores importantes da realidade portuguesa.

Dos 9 professores entrevistados e recentemente licenciados, a autora concluiu que os docentes possuíam apenas conhecimentos gerais sobre as PEA, nomeadamente sobre as limitações nas áreas da comunicação e socialização, falta de conhecimentos sobre práticas de diferenciação pedagógica e estratégias a utilizar com a diversidade actual das turmas de ensino regular. Estas observações indiciam uma possível insuficiência na formação inicial dos professores, no que respeita à inclusão de alunos com esta especificidade (Ferreira, 2009).

A importância do trabalho colaborativo entre docentes especializados, do ensino regular, pais e outros técnicos, a escolha por turmas integradoras e reduzidas com sensibilização dos pares para a compreensão e acolhimento do colega com PEA, o papel da escola na optimização dos recursos humanos e materiais e o envolvimento parental no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos foram considerados, pelos professores participantes, como factores essenciais na promoção da inclusão de alunos com PEA (Ferreira, 2009).

Os professores portugueses consideraram, ainda, como um recurso pedagógico benéfico para os alunos com PEA, a presença de outro professor na sua sala de aula que permita a realização de um trabalho individualizado tendo em vista o desenvolvimento de aptidões motoras. Contudo, no processo de socialização, a presença deste docente já não é vista como um elemento benéfico, pois pode acentuar a diferença dos alunos face aos seus pares (Ferreira, 2009).

Num outro estudo realizado por Rodrigues (2010), sobre a visão que 30 agentes educativos (educadores de infância e professores do 1º ciclo) possuem sobre o autismo, a autora observou, igualmente, uma insuficiência na formação inicial dos professores com repercussões no conhecimento desta condição, nas competências essenciais para trabalhar com alunos com PEA e no recurso a técnicas de intervenção adequadas.

Quando nos debruçamos sobre os estudos realizados noutros países do mundo, podemos observar alguma convergência de dados com os observados nestes dois estudos portugueses, no que respeita às percepções que os professores do ensino regular possuem sobre a inclusão dos alunos com SA nas classes regulares, no domínio e conhecimentos adquiridos sobre esta condição e dificuldades sentidas no trabalho em contexto de sala de aula.

2.4.4 Atitudes dos professores face à inclusão dos alunos SA

Quando inquiridos sobre a possibilidade de incluir alunos com PEA na sala de aula, diferentes estudos apresentam atitudes negativas face à inclusão destes alunos, considerando que esta depende do grau de autismo e da severidade da perturbação manifestada pelos alunos com PEA (Barnard, Broach, Potter & Prior, 2002; Ferreira, 2009), sendo as suas capacidades cognitivas e a menor habilidade na comunicação factores determinantes na sua integração em classes de ensino especial (White, Scahill, Klin, Koenig & Volkmar, 2007).

Para os professores inquiridos no estudo de McGregor e Campbell, (2001) a inclusão de alunos com PEA está mais dependente do seu grau de severidade, do que das suas habilidades académicas ou da sua personalidade. Aaqueles que possuem alguma experiência com alunos com PEA, salientam a presença de um técnico auxiliar na sala de aula como um factor que contribui para o sucesso da inclusão. Os professores sem experiência referem ainda a importância das atitudes de todo o pessoal docente e não docente no processo educativo inclusivo.

Apesar de observarmos, noutros estudos, atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com PEA e o importante papel que a escola desempenha na socialização destes alunos (Mavropoulou & Padelidu, 2000), na opinião dos 655 professores do ensino regular participantes no estudo de Teffs & Whitbread (2009), apenas são elegíveis para frequência de classes regulares os alunos com PEA que apresentam formas mais leves de autismo.

Esta opinião é corroborada pelos resultados obtidos por Roberts (2007). Neste estudo, os professores consideram que a capacidade que cada aluno possui para comunicar eficazmente ou a facilidade do docente em gerir os comportamentos desses mesmos alunos com PEA são critérios importantes para a sua inclusão. Assim, os professores elegem os alunos com SA como o aluno ideal para a prossecução de uma inclusão bem sucedida no ensino regular.

2.4.5 Percepções dos professores sobre a Síndrome de Asperger

Desde a introdução dos critérios de diagnóstico para a Síndrome de Asperger no DSM-IV em 1994, até à actualidade, os dados oferecidos pela literatura permitem-nos

concluir com alguma segurança que muitos professores das escolas regulares ainda não estão familiarizados com a Síndrome de Asperger.

Ao longo de toda a década de 90 do século XX e primeira década do século XXI, os resultados dos estudos realizados em diferentes países mostram possuir como ponto comum, a insuficiência de conhecimentos e habilidades dos professores em ensinar alunos com SA nas classes regulares (e.g. Ferreira, 2009; Hay & Winn, 2005; Helps, Newson-Davis & Callias, 1999; Mavropoulou & Padelidu, 2000; McGregor & Campbell, 2001; Rodrigues, 2010).

Mais recentemente, num estudo realizado por Jones, Ellins, Guldberg, Jordan, MacLeod, e Plimley (2007) na Irlanda do Norte, os autores observaram que poucos professores têm um conhecimento claro ou profundo sobre esta condição.

Numa reflexão realizada por Konza (2005) sobre os desafios que os estudantes SA enfrentam quando transitam para um ciclo de ensino que lhes oferece mais professores, mais disciplinas e um novo ambiente educativo, a autora afirma que para além desta falta de conhecimentos, os professores não possuem, também, estratégias adequadas ao êxito da inclusão escolar dos alunos com SA.

Esta escassez de conhecimentos e habilidades para ensinar alunos com PEA, tem, consequentemente, repercussões na confiança profissional que os professores sentem ao ensinar alunos com PEA (Teffs & Whitbread, 2009). Um pouco por todo o mundo, na Escócia, na Grécia, na Austrália, nos EUA, na África do Sul ou em Portugal, os professores do ensino regular, que têm na sua sala de aula alunos com SA ou outras PEA, são unânimes na necessidade de obterem treino e formação adequada nesta área (Ferreira, 2009; Hay e Winn, 2005; Mavropoulou & Padelidu, 2000; McGregor & Campbell, 2001; Roberts, 2007; Teffs & Whitbread, 2009), de modo a sentirem-se mais confiantes e profissionalmente competentes.

Para além da falta de familiarização sobre as PEA, e mais especificamente, sobre a Síndrome de Asperger, a insuficiência dos conhecimentos, traduzida em crenças e confusões sobre a sua etiologia (tais como a negligência materna sobre as necessidades destas crianças e a sua idade de desenvolvimento), observadas no estudo de Mavropoulou e Padelidu (2000) ou a associação entre deficiência mental e autismo, podem levar a expectativas desadequadas dos professores sobre o desenvolvimento

acadêmico e social destes alunos (Helps, Newson-Davis & Callias, 1999) e consequente insucesso inclusivo.

Apesar das intervenções educativas serem vistas como uma medida que pode oferecer um bom prognóstico acadêmico e social para as crianças e jovens com SA, quando são tomadas decisões educativas baseadas em crenças e não em evidências empíricas, as intervenções tornam-se inadequadas e ineficazes, podendo promover conflitos entre profissionais e pais (Jones, 2006).

No sentido de evitar as más decisões educativas, Reinking (2006) defende que todos os professores que possuam alunos com SA nas suas classes regulares devem procurar, na literatura ou junto de outros profissionais especializados, exemplos de intervenções eficazes, baseados em evidências empíricas e que possam ser adaptadas à sua sala de aula, em função das necessidades individuais de cada aluno. Naturalmente, a formação contínua deve fazer parte do currículo do docente. Porém, a ausência de formação estruturada e o abandono do professor na procura individual de exemplos pode consolidar o ciclo de intervenções inadequadas, em vez de levar à superação dos problemas.

2.4.5 Como lidam os professores com as características comportamentais dos alunos com SA

Quando pensamos na inclusão de alunos com PEA nas classes regulares, tomamos consciência dos crescentes desafios com os quais as escolas e, em particular, os professores do ensino regular se deparam no seu trabalho com estes alunos e a importância do papel que desempenham tendo em vista o seu sucesso académico e social (Jordan, 2005; Jones et al, 2007).

Alguns estudos, que se debruçaram sobre as dificuldades dos professores relativamente ao trabalho com alunos com PEA na sua classe regular, têm analisado os medos ou receios que alguns professores sentem na forma como lidar com a sintomatologia apresentada por estes alunos, nomeadamente no que se refere a comportamentos de agressividade (Camargo & Bosa, 2009).

Como as crianças e jovens com SA podem apresentar hipersensibilidade a estímulos auditivos e consequentemente, dificuldades no processamento sensorial, a sobrecarga emocional a que estes alunos estão sujeitos pode traduzir-se em respostas

comportamentais caracterizados por acessos de raiva, birras ou colapsos ou a rigidez e perseverança nas suas interacções sociais (Myles, et al., 2004).

Estes comportamentos agressivos podem ser potenciados por pequenas alterações na sua rotina (Cumine, Leach & Stevenson, 2006) ou pela inadequação física dos ambientes de aprendizagem, caracterizados por salas de aula barulhentas, iluminação e isolamento acústico inapropriados ou desconforto térmico. Estas características foram consideradas problemáticas pelos professores inquiridos por Hay e Winn (2005).

Na África do Sul, os resultados de Roberts (2007) também apontam os problemas de comportamento como o factor mais difícil de controlar. Esta autora refere que os alunos que apresentam comportamentos de auto-agressão ou agressão para com os outros não devem ser considerados para a inclusão sem o recurso a uma cuidadosa planificação.

As tensões vividas pelos professores face às limitações sociais e emocionais dos alunos com SA, bem como a sua incapacidade para perceber as necessidades educativas destes alunos e gerir o trabalho com os restantes alunos na sala de aula e a consciência de que estas tensões determinam a qualidade do seu relacionamento, são outras das preocupações apresentadas no estudo de Emam & Farrell (2009).

A inabilidade dos alunos para perceber o ponto de vista dos professores, as interpretações literais de tudo o que é dito por eles, as dificuldades em compreender as emoções, a pragmática, a linguagem figurativa ou as expressões idiomáticas, constituem-se como barreiras ao estabelecimento de uma relação compartilhada e, por esse motivo, os professores tendem a distanciar-se do aluno (Eman & Farrell, 2009).

Já em 2001, um estudo anteriormente realizado na Escócia permite-nos observar as dificuldades sentidas pelos professores em lidar com a tríade de limitações dos alunos com PEA. Num total de 49 professores participantes do ensino regular, a comunicação e a socialização foram as limitações comportamentais mais referidas, seguidas das dificuldades na imaginação (McGregor & Campbell, 2001).

Por outro lado, a exigência que o trabalho com alunos com PEA nas classes regulares exerce sobre os professores, resulta, muitas vezes, em sentimentos de vulnerabilidade, traduzidos em stress emocional, despersonalização e baixos sentimentos de realização pessoal (Jennet, Harris & Mesibov, 2003).

Estas vulnerabilidades podem, geralmente, resultar em sentimentos de frustração face às características comportamentais e sociais destes alunos (Emam & Farrel, 2009). Esta frustração pode ser perigosa, na medida em que molda as opiniões que os professores têm sobre as necessidades educativas destes alunos (Eman & Farrell, 2009; Jordan, 2005).

Não obstante existirem barreiras individuais para uma boa prática educativa com os alunos com SA nas classes regulares, os resultados obtidos no estudo Robertson, Chamberlain e Kasari (2003) permitem reforçar a importância de os docentes perceberem que quando estabelecem uma relação mais positiva e motivadora com alunos com PEA, os seus problemas comportamentais diminuem e conseguem incluir-se mais socialmente no grupo.

Associada às dificuldades na gestão dos comportamentos (Hay & Winn, 2005), existe a preocupação por parte dos professores com as competências de literacia e as dificuldades observadas nos adolescentes com SA relativamente à realização de inferências acerca do material escrito ou na apropriação do pensamento crítico. Confrontados com estas limitações, os alunos passam a apresentar maiores níveis de ansiedade, stress psicológico e problemas comportamentais (Mercer, 2009).

Por outro lado, o tempo de que dispõem numa sala de aula para lidar com a lentidão dos alunos com SA na resolução de tarefas, na conclusão de trabalhos escritos, por vezes confusos, ou nas suas dificuldades de concentração é outra das preocupações sobejamente manifestadas pelos professores (Hay & Winn, 2005).

Mais uma vez, destes resultados, sobressai a necessidade de maior formação e treino dos professores do ensino regular sobre as características dos alunos com PEA, provimento de estratégias de ensino na sua inclusão em classes regulares e o papel que a liderança e o financiamento nas escolas podem desempenhar na promoção e reforço da preparação de todo o pessoal docente e não docente (Scheuermann, Webber, Boutot e Goodwin, 2003). Estas autoras, recomendam, ainda, o recurso a uma formação especializada nas PEA, com apresentação de múltiplas abordagens, acções de treino para pais e formadores no ambiente familiar, apoio especializado aos professores (Scheuermann, Webber, Boutot e Goodwin, 2003) e o trabalho colaborativo entre todos os docentes e técnicos (Hay & Winn, 2005).

Sobre esta matéria, recentes estudos têm permitido observar a relação positiva entre os conhecimentos e treino que os professores possuem sobre as necessidades educativas dos alunos com PEA e os seus resultados académicos e sociais (Did & Sturmey, 2007; Koegel, Koegel, Frea & Green-Hopkins, 2003).

Suportado pela literatura agora revisada, no próximo capítulo daremos início à apresentação do nosso estudo. Esperamos que da análise dos seus resultados possamos retirar indicadores que nos permitam contribuir para a optimização dos factores que levam à inclusão dos alunos com SA no Sistema Regular de Ensino Português.