

DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise dos Resultados

Tendo por objectivo verificar as possíveis diferenças existentes entre os professores com experiência com alunos com SA e sem experiência com estes alunos, relativamente às suas atitudes face à inclusão dos alunos com SA no ensino regular, às percepções que possuem sobre a condição Asperger e às estratégias mobilizadas para lidar com as características comportamentais destes alunos, a análise estatística, realizada a partir de duas amostras independentes, incidiu sobre todos os resultados obtidos na aplicação do instrumento utilizado.

Para testar as hipóteses enunciadas utilizámos como referência, para aceitar ou rejeitar a hipótese nula, um nível de significância $p \leq 0,05$, sendo o erro, $(\alpha) = 0,05$. Nas hipóteses 1 a 3, como estamos a comparar dois grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo, utilizámos o teste t de Student para amostras independentes.

Na hipótese 5, onde comparámos quatro grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo, usámos uma One-Way Anova.

Os pressupostos destes testes, designadamente o pressuposto de normalidade de distribuição dos valores e de homogeneidade de variância foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e Levene.

Na hipótese 4, foram analisadas, através do coeficiente de correlação de Pearson, as possíveis correlações existentes entre as atitudes, percepções e estratégias.

Na hipótese 6, como estamos a analisar a diferença de proporções entre variáveis qualitativas utilizou-se o teste do Qui-quadrado.

A análise estatística foi efectuada com o apoio do Programa de Software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows.

4.1.1 Atitudes inclusivas dos professores face a alunos com SA

Tabela 4 – Valores médios e desvios padrão nas atitudes inclusivas entre os grupos de professores, com/sem alunos com SA

	Tem alunos		Não tem alunos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Atitudes	3,99	,44	3,99	,49	,987

As diferenças relativamente às atitudes inclusivas dos professores com alunos SA ($M=3,99 \pm 0,44$) e dos professores sem alunos SA ($M=3,99 \pm 0,49$), não são estatisticamente significativas, $t(121) = 0,016$, $p=0,987$. Assim, aceita-se a hipótese nula (H_0).

A inexistência de diferenças significativas nas atitudes entre os grupos indicam-nos, apenas, que ambos (professores com e sem alunos SA) parecem possuir a mesma opinião sobre a inclusão dos alunos com SA no sistema regular de ensino.

Sendo o valor 5, aquele que na escala das atitudes assume uma positividade total e o valor 3 uma posição neutra (não concordo nem discordo), se nos debruçarmos sobre o valor das médias observadas nos dois grupos, ambos apresentam uma atitude inclusiva que se aproxima de um valor moderado (valor 4), mas que não se revela verdadeiramente inclusiva.

Contudo, mais além do que constatar esta uniformidade nas médias, importa saber o que pensam os professores portugueses sobre a inclusão dos alunos SA no sistema regular de ensino, tendo em conta os diferentes critérios enunciados por ambos os grupos e que determinaram a relativa positividade inclusiva observada nas atitudes dos professores participantes no nosso estudo.

A sua compreensão remete-nos para uma análise percentual (Anexo D) das respostas apresentadas nesta primeira questão.

Sabemos que a escolha por escolas e unidades de ensino estruturado não é, segundo Attwood (2010), a opção educativa mais adequada, já que estes alunos apresentam um perfil comportamental e de aprendizagem muito diferente do Autismo de Kanner. Esta depende, sim, e ainda segundo a opinião do mesmo autor, do acesso a programas educativos especiais que contemplem recursos pedagógicos específicos e

uma flexibilidade curricular, apoios educativos individualizados e o trabalho colaborativo entre todos os professores e técnicos especializados envolvidos no processo educativo destes alunos.

Na opinião dos professores participantes no nosso estudo, estas exigências educativas inclusivas são igualmente reforçadas, já que os critérios relativos às atitudes dos profissionais e técnicos que trabalham com os alunos com SA (87% dos professores com alunos SA e 86% dos professores sem alunos SA), a organização da escola na optimização dos recursos humanos (88% vs 87%), o trabalho colaborativo com os professores de ensino especial (95% vs 94%), o envolvimento dos encarregados de educação (90% vs 92%) e a elaboração de programas educativos especiais (83% vs 92%) são, para ambos os grupos, determinantes na inclusão dos alunos com SA.

Embora contemplados estes critérios de positividade inclusiva, que indicam estarmos na presença das melhores condições para, segundo a opinião de Jordan (2005), construirmos ambientes educativos amigáveis para os alunos com PEA, notamos que, na opinião dos professores participantes no nosso estudo, existem algumas variáveis que interferem no processo inclusivo dos alunos com SA.

Quando comparamos ambos os grupos, observamos que os professores são unânimes ao considerarem que o sucesso inclusivo dos alunos SA depende do seu grau de autismo (78% vs 71%). Estes resultados estão em conformidade com as conclusões já apresentadas por outros autores.

Um pouco por todo o mundo, o grau de autismo é fortemente referido pelos professores como determinante para o sucesso inclusivo dos alunos com SA (Barnard, Broach, Potter & Prior, 2002; Ferreira, 2009; McGregor e Campbell, 2001; Roberts, 2007), sendo apenas as formas mais leves de autismo consideradas como elegíveis para a frequência de turmas de ensino regular (Teffs & Whitbread, 2009).

As características da sua personalidade, para ambos os grupos (64% vs 60%), e as suas habilidades académicas, para os professores experientes, ainda que numa percentagem mais baixa (45%), são outros factores apontados. Estas opiniões corroboram as observadas por White e colaboradores (2007), que referem as capacidades cognitivas e uma menor habilidade na comunicação como factores que influenciam o seu sucesso inclusivo.

Assim, apesar dos dados de que dispomos não nos permitirem concluir que, sendo respeitados estes critérios, a sua inclusão numa turma de ensino regular será bem sucedida, ambos os grupos apresentam algumas reservas sobre o sucesso educativo desta medida, já que apenas 60% dos professores experientes em alunos com SA e 61% dos professores sem experiência, referem este critério como uma medida educativa positiva.

No entanto, apesar de se observarem estas reservas, quando comparados com os resultados obtidos por McGregor e Campbell (2001) na Escócia, os professores portugueses assumem, em ambos os grupos, uma atitude mais positiva face à configuração de plena inclusão nas turmas de ensino regular.

4.1.2 Percepções dos professores sobre a condição de Asperger

Tabela 5 – Valores médios e desvios padrão nas percepções sobre a SA entre os grupos de professores, com/sem alunos com SA

	Tem alunos		Não tem alunos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Percepções	3,68	,42	3,44	,43	0,002 *

* $p \leq 0,05$

As diferenças relativamente às percepções dos professores com alunos SA ($M=3,68 \pm 0,42$) e dos professores sem alunos SA ($M=3,44 \pm 0,43$), são estatisticamente significativas, $t(121) = 3,114$, $p=0,002$, sendo que os professores com alunos com SA têm mais conhecimentos sobre esta perturbação. Assim, rejeita-se a hipótese nula (H_0) e aceita-se a hipótese operacional (H_1).

Estas diferenças significativas nas percepções sobre a SA indicam-nos que a presença de um aluno nas classes regulares de ensino pode ser um bom indicador para os professores possuírem mais conhecimentos sobre esta perturbação.

Contudo, sendo o valor 4 (concordo moderadamente), na escala das percepções, um valor que indica a presença de um conhecimento moderado sobre a SA, ambos os grupos de professores parecem possuir conhecimentos pouco esclarecedores sobre esta

condição, particularmente aqueles que não trabalham diariamente com os alunos com SA.

A menor presença de conhecimentos esclarecedores sobre a SA, observada em ambos os grupos de professores da nossa amostra, está em conformidade com o estudo realizado por Jordan e colaboradores (2007) que aponta para a presença de um conhecimento pouco claro e profundo sobre esta perturbação, ou com os realizados por Hay e Winn (2005), Mavropoulou e Padeliadu (2000), McGregor & Campbell (2001) ou Rodrigues (2010), que reforçam a presença de uma insuficiência de conhecimentos sobre esta condição, por parte dos docentes do ensino regular.

Para melhor compreensão deste fenómeno, o recurso à análise percentual (Anexo E) da positividade das respostas apresentadas em cada um dos critérios que constituem esta segunda questão, permitiu-nos observar que, com excepção da resistência à alteração de rotinas (88%), hipersensibilidade sensorial (80%) e dificuldade no interesse por todos os assuntos debatidos na sala de aula (73%), os professores com alunos com SA apresentam percentagens mais baixas nos restantes critérios, nomeadamente no que respeita às dificuldades observadas na comunicação social (38%), na interacção com os pares (57%) e na linguagem (50%).

Relativamente aos professores sem alunos com SA, os conhecimentos sobre a perturbação asperger são menores, com excepção da resistência à alteração de rotinas (78%) e hipersensibilidade sensorial (63%).

A análise das estratégias mobilizadas pelos professores na presença de um aluno com SA nas classes regulares, poderá oferecer-nos indicadores importantes sobre a adequação das suas respostas pedagógicas às necessidades educativas destes alunos.

4.1.3 Estratégias dos professores para lidar com alunos com SA

Tabela 6 – Valores médios e desvios padrão nas estratégias mobilizadas pelos grupos de professores, com/sem alunos com SA

	Tem alunos		Não tem alunos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Estratégias	2,78	,73	2,60	,77	0,204

* $p \leq 0,05$

As diferenças relativamente às estratégias dos professores com alunos SA ($M=2,78 \pm 0,73$) e dos professores sem alunos SA ($M=2,60 \pm 0,77$), não são estatisticamente significativas, $t(121) = 1,277$, $p=0,204$. Assim, rejeita-se a hipótese operacional (H1) e aceita-se a hipótese nula (H0).

A inexistência de diferenças significativas nas estratégias mobilizadas pelos professores do ensino regular indicam-nos, apenas, que existe em ambos os grupos (professores com e sem alunos SA) uma dificuldade/facilidade semelhante em lidar com as características comportamentais dos alunos SA.

Ao recorrermos à análise percentual (Anexo F) das respostas observadas para cada um dos critérios que constituem esta terceira questão, observamos que ambos os grupos evidenciam dificuldades acentuadas em lidar com a tríade de limitações comportamentais da condição asperger (interacção social, comunicação social e flexibilidade do pensamento), bem como com outros comportamentos que lhe poderão estar associados (dificuldades de concentração e motivação, autocontrolo, ansiedade generalizada, depressão ou agressividade).

Com excepção da facilidade sentida por ambos os grupos em lidar com os interesses circunscritos por determinados temas (45% vs 46%), e, apenas no caso dos professores experientes, com 38% de respostas positivas para a vulnerabilidade e imaturidade emocional e 35% de respostas positivas para as dificuldades de concentração e falta de motivação, todos os restantes critérios apresentam valores percentuais muito abaixo dos 30 % em ambos os grupos.

Mesmo para os critérios em que os professores manifestam menores dificuldades em lidar com as características comportamentais dos alunos com SA, as percentagens observadas são particularmente baixas, não contemplando metade dos professores que constituem cada grupo. Estas percentagens são reveladoras de fraca mobilização de estratégias para intervir com os alunos com SA.

Quando comparados com os dados obtidos em estudos anteriores, podemos observar uma preocupação geral e uma dificuldade semelhante, entre os professores portugueses e os agentes educativos de outros países, em lidar com as características comportamentais dos alunos com SA, nomeadamente no que respeita a comportamentos de agressividade (Roberts, 2007) e às limitações sociais e emocionais, traduzidas,

respectivamente, pela dificuldade em interagir com os pares ou na vulnerabilidade e imaturidade emocional (Emam & Farrel, 2009).

Outro aspecto importante a ter em conta, são as dificuldades dos professores de ambos os grupos em mobilizar estratégias para lidar com as interpretações literais que os alunos com SA fazem de tudo o que é dito ou lido (28% vs 30% de alguma facilidade ou facilidade total).

Estas limitações na comunicação social já observadas por Emam e Farrell (2009) constituem-se como barreiras ao estabelecimento de uma relação compartilhada porque limitam os alunos SA na sua capacidade de perceber os pontos de vista dos outros, nomeadamente dos professores e comprometem a sua compreensão das emoções, da pragmática, da linguagem figurativa ou das expressões idiomáticas, tão necessárias para a reciprocidade social.

McGregor e Campbell (2001) também observaram, no seu grupo de professores participantes, limitações em lidar com o estilo de comunicação e socialização dos alunos SA, preocupações também evidenciadas por ambos os grupos de professores do nosso estudo, já que apenas 28% dos professores experientes e 30% dos professores sem experiência em alunos SA, mostram não ter dificuldades em lidar com as limitações que estes alunos apresentam na interacção com os pares.

A resistência a situações de aprendizagem em grupo é outra das características com as quais os professores do nosso estudo se debatem, observando-se uma percentagem muito baixa dos que não manifestam dificuldades nesta categoria (13% vs 17%).

Diante destes valores, tudo nos leva a crer que ambos os grupos não estão preparados para lidar com as características comportamentais dos alunos com SA.

Se recorrermos à consulta da Tabela 3 apresentada na caracterização da amostra, podemos verificar que quando inquiridos sobre a sua preparação para leccionar alunos com SA, observamos que, na sua generalidade, 71% dos professores não se sente preparado para o efeito, dos quais 58% estão a trabalhar com alunos SA nas suas classes regulares e 83%, não possuindo actualmente alunos com SA nas suas classes regulares, poderão num futuro próximo vir a leccionar alunos com SA.

A análise correlacional das variáveis em estudo (atitudes, percepções e estratégias) poderá ser particularmente importante para a compreensão dos fenómenos até agora observados.

4.1.4 Correlação entre as atitudes, percepções e estratégias

Tabela 7 – Correlações entre as atitudes, percepções e estratégias, em ambos os grupos (professores com/sem alunos com SA)

	Atitudes	Percepções	Estratégias
Atitudes	1	,212*	,239**
Percepções	,212*	1	,159
Estratégias	,239**	,159	1

* correlação significativa para um nível $\leq 0,05$

** correlação significativa para um nível $\leq 0,01$

De forma a precisarmos as relações existentes entre as atitudes, percepções e estratégias mobilizadas pelos professores no contexto de interacção com os alunos com SA, efectuámos uma análise correlacional sobre os resultados obtidos nas três escalas de avaliação.

Se examinarmos os resultados estatísticos deste teste, podemos encontrar as seguintes correlações positivas e significativas, embora fracas:

- Existe uma correlação positiva e significativa, embora fraca, entre as atitudes e percepções ($r=0,212$).

- Existe uma correlação positiva e significativa, embora fraca, entre as estratégias e atitudes, ($r=0,239$).

Esta correlação positiva e significativa indica-nos que a positividade entre atitudes face à inclusão de alunos com SA nas classes regulares e os conhecimentos que os professores possuem sobre a condição asperger estão intimamente relacionadas numa direcção ascendente, o mesmo se passando entre as atitudes inclusivas e a mobilização de estratégias para responder às características comportamentais dos alunos com SA.

Assim, podemos precisar que quando se observam atitudes mais inclusivas, os conhecimentos também são mais esclarecedores e quando as atitudes são mais positivas, as estratégias mobilizadas são mais adequadas e vice-versa.

No entanto, esta correlação ainda que positiva, não é muito expressiva, o que nos leva a questionar sobre este fenómeno à luz dos dados percentuais que obtivemos em cada escala.

Apesar dos professores em ambos os grupos apresentarem algumas atitudes positivas no que respeita à inclusão dos alunos com SA no sistema regular de ensino, as suas reservas acerca da plena inclusão das crianças com SA nas classes regulares e a determinação de que esta depende fortemente do seu grau de autismo ou até da sua personalidade, leva-nos a pensar que a escolha por estes critérios de exclusão poderá ser influenciada pela ausência de conhecimentos suficientemente claros sobre a Síndrome de Asperger.

Ao debruçarmo-nos sobre a consulta da Figura 2 apresentada na caracterização da amostra, observamos que esta insuficiência de conhecimentos esclarecedores sobre a problemática em estudo encontra-se bem patente nas opções que os professores realizam, quando necessitam de adquirir mais informações sobre os alunos com SA.

As informações fornecidas pelos professores de educação especial são, sem dúvida, a sua principal fonte de conhecimento (65%), recorrendo apenas a acções de formação uma percentagem mínima (12%) dos professores participantes neste estudo.

Deste modo, inibidos de conhecimentos claros e profundos, traduzidos muitas vezes em crenças desadequadas (Mavropoulou & Padeliadu, 2000) que influenciam as expectativas dos professores sobre as competências académicas e sociais destes alunos (Helps, Newson-Davis & Callias, 1999) e que podem afectar a sua confiança profissional em ensinar alunos com SA (Teffs & Whitbread), os professores poderão implicar-se menos no processo inclusivo dos alunos com SA, optando por transferir a sua responsabilidade educativa para os professores de ensino especial, que deverão possuir mais conhecimentos sobre esta perturbação.

Esta opinião apoia-se nos resultados obtidos no estudo de Hay e Winn (2005) que demonstram que, na presença de uma inabilidade dos professores do ensino regular para gerir os comportamentos dos alunos num contexto de sala de aula, os professores

de educação especial tendiam a intervir mais nas situações de crise ou na resolução de problemas e conflitos (Hay & Winn, 2005).

No que respeita à correlação positiva e muito significativa observada entre as atitudes e as estratégias mobilizadas para lidar com os alunos com SA, esta parece ser pouco expressiva, já que as estratégias mobilizadas são pouco representativas.

Esta pouca representatividade das estratégias pode ser observada pelo facto de das médias de ambos os grupos (Média dos professores com SA = 2,78; Média dos professores sem SA = 2,60) se encontrarem abaixo do valor 3, que na escala das estratégias assume uma posição neutra (nem dificuldade/nem facilidade), correspondendo o valor 2 a uma dificuldade moderada para lidar com as características comportamentais dos alunos com SA.

Comparando estes resultados com a análise percentual apresentada no Anexo D, parece-nos plausível afirmar que a correlação encontrada entre as atitudes e as estratégias se encontra fortemente relacionada com o facto dos professores, em ambos os grupos, terem considerado como um critério fortemente inclusivo o trabalho de parceria com os professores de educação especial (95% vs 94%) e a elaboração dos programas educativos individuais (83% vs 92%).

Deste modo, o acesso a este recurso pedagógico da escola e à elaboração de Programas Educativos Individuais, que contemplam obrigatoriamente as estratégias a mobilizar junto destes alunos, também são indicadores da correlação positiva existente entre as variáveis atitudes e estratégias.

Contudo, o acesso às orientações expressas nos programas educativos individuais parecem não ser suficientes para uma maior mobilização de estratégias em contexto de interacção com os alunos SA, já que, ao consultarmos os dados percentuais obtidos para cada um dos critérios enunciados na escala das estratégias, observamos que, na generalidade, os professores evidenciam dificuldades acentuadas em lidar com as características comportamentais destes alunos (interacção social, comunicação social e flexibilidade do pensamento).

Quando confrontados com a presença de alunos com maior grau de severidade, os professores podem vivenciar grandes momentos de tensão, potenciadas pela ausência de estratégias para lidar com estes alunos, observando-se um menor envolvimento no seu processo educativo.

Este menor envolvimento já foi anteriormente referido por Emam e Farrell (2009). Os autores manifestaram uma especial preocupação pelas implicações que a incapacidade dos professores para identificar as necessidades educativas dos alunos com SA na sala de aula poderia exercer na qualidade do seu relacionamento com estes alunos. Perante a inabilidade dos alunos com SA para perceberem o ponto de vista dos professores, e consequentemente estabelecer uma relação compartilhada, os autores referiram que os professores tendiam a distanciar-se dos alunos.

A ausência de uma correlação positiva e significativa entre as percepções sobre a SA e as estratégias mobilizadas pelos professores levanta-nos também algumas questões

Quando comparamos os dados percentuais obtidos nos diferentes critérios enunciados na escala de percepções (Anexo E) e na escala das estratégias mobilizadas (Anexo F) observamos que embora os professores de ambos os grupos evidenciassem possuir alguns conhecimentos gerais sobre a condição asperger e identificarem com segurança a resistência a alterações de rotinas, a hipersensibilidade sensorial a ambientes barulhentos e confusos e no caso dos professores com alunos SA, as dificuldades em interessarem-se por todos os assuntos debatidos na sala de aula, estes conhecimentos não se traduzem numa maior facilidade em lidar com as características comportamentais dos alunos com SA .

Para exemplificar melhor esta afirmação podemos indicar que, apesar da hipersensibilidade sensorial ser reconhecida por uma percentagem elevada por ambos os grupos e, segundo Myles e colaboradores (2004) se traduzir em acessos de raiva e birras, a percepção destas limitações nos alunos com SA não influencia positivamente a mobilização de estratégias para lidar com estas características comportamentais, já que apenas 16% dos professores com alunos SA e 11% dos professores sem experiência evidenciaram facilidade em lidar com comportamentos de agressividade sobre si próprio ou sobre os outros.

O mesmo pode ser observado na alteração de rotinas, que segundo Cumine, Leach e Stevenson (2006) pode potenciar comportamentos agressivos. Assim, ainda que ambos os grupos de professores identifiquem este critério como uma das características dos alunos SA, quando comparadas com a sua facilidade/dificuldade em lidar com os alunos SA, verificamos não existir uma relação positiva entre as percepções e o recurso

a estratégias mobilizadoras para lidar com os possíveis comportamentos de agressividade.

4.1.5 Prevalência da idade na positividade global das atitudes, percepções e estratégias

Tabela 8 – Valores médios e desvios padrão na positividade global, entre os professores mais novos e mais velhos

	G I		G II		G III		G IV		
	21-30 anos		31-40 anos		41-50 anos		51-65 anos		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	Sig.
Positividade	3,47	,34	3,34	,40	3,43	,31	3,43	,48	0,609

As diferenças relativamente à positividade global, entre os professores de GI (M=3,47 ± 0,34), GII (M=3,34 ± 0,40), GIII (M=3,43 ± 0,31) e GIV (M=3,43 ± 0,48) não são estatisticamente significativas, $F(3, 119) = 0,611$, $p=0,609$. Assim, aceita-se a hipótese nula, H_0 .

Estes dados permitem-nos observar que as médias obtidas nas três escalas que constituem o nosso questionário não diferem significativamente entre os quatro grupos etários que constituem a nossa amostra.

Sendo uma positividade global pouco expressiva, já que as médias nos quatro escalões etários não são suficientemente elevadas (entre o valor 3 neutro e o valor 4 positivo), as atitudes inclusivas, o grau de conhecimentos sobre a condição Asperger e as estratégias mobilizadas pelos professores, com e sem alunos com SA, não diferem significativamente entre os professores mais novos e mais velhos.

Esta inexistência de diferenças significativas permite-nos levantar a hipótese de que tanto os professores mais novos como mais velhos recorrem às mesmas fontes de informação para obter alguns conhecimentos sob a SA, parecem estar ainda pouco sensibilizados para os benefícios da inclusão destes alunos no sistema regular de ensino e, no caso dos professores mais novos, a sua formação inicial parece não ter sido

suficientemente expressiva para dotar os professores de maiores competências no trabalho inclusivo dos alunos com SA no sistema regular de ensino.

A análise suplementar que realizámos às opiniões manifestadas por todos os professores acerca o seu ponto de vista sobre as melhores condições a que deveriam ter acesso para responder adequadamente às necessidades educativas dos alunos com SA poderá ajudar-nos na compreensão dos resultados estatísticos até agora obtidos pelos diferentes testes aplicados.

4.2 Necessidades de formação equacionada pelos professores

Recordamos que, no final do questionário utilizado no nosso estudo, os professores participantes foram convidados a responder livremente a uma questão aberta, sendo-lhes solicitado que dessem a sua opinião sobre as melhores condições a que deveriam ter acesso para responder adequadamente às necessidades educativas de um aluno com SA.

Dos 123 professores participantes que constituem a nossa amostra, 26 professores não responderam a esta questão e os restantes, apresentaram mais do que uma sugestão.

Para a compreensão das suas necessidades, recorreremos a uma análise qualitativa das opiniões apresentadas por todos os professores. Foram identificadas seis (6) categorias, as quais apresentamos no seguinte quadro:

- Categoria I – Estratégias, (Estratég.);
- Categoria II – Formação, (Formaç.);
- Categoria III – Colaboração dos professores de educação especial (PEE), (ColPEE);
- Categoria IV – Turma reduzida;
- Categoria V – Sensibilização dos pares, (sensib. pares);

Tabela 9 – Necessidades dos professores para responder às NEE dos alunos com SA

	Formaç	.Estratég	ColPEE	Turma reduzida	Sensib. pares
Total	77	29	29	21	11
Porcentagem	63%	23%	24%	17%	9%

4.2.1 Formação vs Estratégias

Da consulta da Tabela 9 retiramos a necessidade de formação (acções de formação ou formação em contexto escolar) como a categoria mais referida por todos os professores, com e sem alunos com SA na sua classe regular.

No sentido de analisar a diferença de proporções existentes entre os dois grupos de professores participantes que constituem a nossa amostra, recorreremos ao cálculo do teste Qui-quadrado

Tabela 10 – Necessidades de Formação nos grupos de professores, com e sem alunos SA

Formação		Alunos		Total
		Tem alunos	Não tem alunos	
Não	Freq.	21	25	46
	% Formação	45,7%	54,3%	100,0%
	% do Total	17,1%	20,3%	37,4%
Sim	Freq.	39	38	77
	% Formação	50,6%	49,4%	100,0%
	% do Total	31,7%	30,9%	62,6%
Total	Freq.	60	63	123
	% Formação	48,8%	51,2%	100,0%
	% do Total	48,8%	51,2%	100,0%

Tabela 11 – Necessidade de formação nos grupos de professores com e sem alunos com SA

	Valor	gl	Sig.
Pearson Chi-Square	,288	1	,592
Continuity Correction	,123	1	,726
Likelihood Ratio	,288	1	,591
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,285	1	,593
N of Valid Cases	123		

Apesar da proporção de professores com alunos SA, que considera importante ter acções de formação para responder às necessidades educativas dos alunos ser maior do que a proporção de professores sem alunos SA, (65,0% vs 60,3%) a diferença não é, no entanto, estatisticamente significativa, $\chi^2 (1) = 0,288, p=0,592$.

A inexistência de uma diferença estatisticamente significativa no que respeita à necessidade de formação entre os dois grupos, permite-nos reforçar a opinião de que, independentemente de os professores terem ou não alunos com SA na sua sala de aula, os professores participantes no nosso estudo precisam de mais preparação para leccionar alunos com SA.

Quando os professores indicam a necessidade de formação, estão a referir-se não somente a formação especializada mas, sobretudo, a formação recebida na escola e fornecida por técnicos conhecedores da SA. Esta necessidade de formação vem associada à aquisição de conhecimentos sobre a Síndrome de Asperger e muito particularmente à adequação de estratégias e metodologias para intervenção na sala de aula.

Se recorrermos às respostas visíveis no preenchimento do questionário podemos retirar algumas opiniões:

“(…) Sem dúvida que um curso de formação especializado nesta temática, orientado por técnicos capazes, ou seja, que conheçam quais as dificuldades e que apresentem estratégias para lidar com estes alunos.”

“(…) ter aulas na escola dadas por técnicos especializados que tenham saber e experiência para ensinar e promover competências para gerir bem a situação.”

“(...) formação na área para poder adequar as estratégias orientadas para o seu problema.”

“(...) deverá existir mais informação nas escolas sobre este síndrome.”

“(...) a formação seria uma boa forma para poder recolher informação e formas de adequação para este caso.”

“(...) considero, igualmente, essencial que seja dada a possibilidade de formação uma vez que, na minha opinião, uma das principais barreiras à inclusão destes alunos é a falta de conhecimento por parte da maioria dos professores, não só das características desta problemática, como de uma metodologia adequada a utilizar com os mesmos.”

A necessidade de formação e treino adequado, que ofereça estratégias e indicadores precisos de como leccionar alunos com SA é um tema recorrente e apontado pelos professores participantes em estudos que anteriormente já abordaram esta questão (e.g. Hay e Winn, 2005; Mavropoulou & Padelidu, 2000; McGregor & Campbell, 2001; Roberts, 2007; Teffs & Whitbread, 2009).

Nos estudos realizados em Portugal (Ferreira, 2009; Rodrigues 2010) também é referida a insuficiência na formação inicial dos professores, nomeadamente na aquisição de conhecimentos esclarecedores sobre as PEA, com repercussões negativas nas suas atitudes face á inclusão de alunos com PEA nas classes regulares ou na adequação de estratégias às necessidades educativas destes alunos em contexto de sala de aula.

Sobre esta questão, Reinking (2006) aconselha que os professores devem socorrer-se da literatura e de outros profissionais especializados para recolher exemplos de intervenções educativas, baseadas em evidências empíricas passíveis de se adaptarem à sua sala de aula.

4.2.2 Colaboração dos PEE

A necessidade de maior apoio especializado para os professores, já referido por Scheuermann, Webber, Boutot e Goodwin (2003) é outras das condições indicadas pelos professores participantes no nosso estudo. Assim, é valorizada a necessidade de maior colaboração dos professores de educação especial para adequação de estratégias e conhecimento do perfil do aluno. Alguns referem-se a este facto por não usufruírem

dele, outros reforçam a importância do seu papel na actuação dos professores junto dos alunos com SA nas suas classes regulares.

“(...) o professor de educação especial deve fornecer uma informação que contextualize o aluno com SA e deve estabelecer um acompanhamento periódico com os professores do CT de acordo com as necessidades que se forem sentindo ao longo do ano.”

“(...) uma participação mais activa/participativa da equipa de educação especial.”

“(...) caracterização dos alunos por parte da educação especial.”

“(...) um trabalho continuado e coeso com os professores especializados na apresentação do perfil do aluno e na adequação das estratégias, bem como ao longo do seu percurso escolar, de forma a colmatar a falta de formação especializada dos docentes que lidam diariamente com o aluno.”

“(...) ter acompanhamento de um técnico competente que possa auxiliar o professor no desempenho da sua função, de modo a poder cativar o aluno (...)”

“(...) um técnico especializado para trabalhar em conjunto com o professor.”

4.2.3 Turma reduzida

A necessidade dos alunos com SA estarem incluídos em turmas reduzidas, com menor número de alunos, embora seja referida numa percentagem menor (17%), é indicada como um factor importante na inclusão de um alunos com SA no sistema regular de ensino.

Os professores consideram que, na presença de um grupo mais pequeno, possuem mais tempo para se dedicarem individualmente aos alunos com SA, para apoio nas actividades de grupo e para uma melhor gestão das situações de conflito, dedicando-lhes uma melhor qualidade de ensino.

Esta necessidade de turma reduzida, já anteriormente referida por Hay e Winn (2005), oferece aos professores melhores condições para acompanhar o ritmo mais lento

dos alunos com SA na realização das tarefas e na conclusão dos trabalhos escritos ou nas suas dificuldades de concentração.

Nas respostas que passamos a apresentar, as preocupações pela dificuldade em acompanhar os alunos está bem patente.

“(...) com os actuais problemas de indisciplina na escola, estas turmas deveriam ser ainda mais reduzidas.”

“(...) ter menos alunos por turma para ter condições, em sala de aula, de efectuar a diferenciação pedagógica, gerir os comportamentos dos colegas em relação ao aluno com SA. Por vezes é difícil para um professor fazer a diferenciação/diversificação, quando muitas vezes, dentro de um período de tempo têm de leccionar toda a matéria que vai sair no exame. Logo, todo o ritmo da aula é condicionada por este objectivo e, tendo tantos alunos, não sobra muito tempo para atender a um aluno com SA.”

“(...) Nunca leccionei turma com alunos SA mas considero que seria necessário que estivessem incluídos em turmas reduzidas para poder dar-lhe mais atenção.”

4.2.4 Sensibilização dos Pares

Alguns professores referem a importância da sensibilização dos pares como uma condição essencial para a aceitação de alunos com SA pelos colegas.

“(...) Julgo, ainda, que é por vezes difícil fazer com que estes alunos com determinado tipo de perturbação sejam respeitados e ajudados por todos os elementos da turma. Seria importante informá-los sobre as características do colega e dar-lhes alguns exemplos de como se devem comportar com ele.”

“(...) sensibilizar os colegas seria bom. Recordo o aluno com SA que já tive e como era dificilmente integrado no grupo turma (...) as suas maiores dificuldades residem sempre na aceitação, pelos pares, de comportamentos e modos de interpretação da realidade que são entendidos como desconhecidos e por isso facilitam a rejeição.”

“(...) preparar os colegas para aceitar o alunos com SA porque muitas vezes os colegas não aceitam que o professor trate estes alunos de forma diferenciada.”

“(...) deveria haver mais informação tanto aos professores como aos alunos sobre os alunos com SA. Estando todos informados, talvez não vissem o aluno com SA como um problema mas como um aluno/colega com mais dificuldades.”