

Introdução

*“O futuro de um país está na educação dos seus cidadãos e esta, em grande parte, depende do que foram os seus professores”
(Alarcão, 1998, p.46).*

Este projeto de investigação está inserido na Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais, Domínio Cognitivo e Motor e teve como questão orientadora “Como se processa a Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e de que forma as práticas inclusivas implementadas pelos professores se revelam promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo destes alunos nas turmas do ensino regular?”.

O nosso interesse advém da própria motivação profissional, bem como do facto de se tratar de uma área que nos interessa explorar, dado sermos nós próprios professores de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O sistema educativo é gerido segundo políticas traçadas tendo em mente a educação regular, simultaneamente enquadradas por políticas promotoras de inclusão. É neste contexto que foram tomadas várias iniciativas e elaborados vários documentos com o objetivo de impulsionarem os princípios da escola inclusiva ao longo das últimas décadas, tanto a nível internacional, como a nível nacional, de forma a todos os alunos acederem a uma escola pública, obrigatória e gratuita, beneficiando de todas as condições de aprendizagem e que permitam aumentar o seu sucesso e preparação para a vida em sociedade.

A escola está hoje aberta a todos, mas confronta-se com múltiplas diversidades, as quais representam um dos seus principais desafios. São vários os princípios que contribuíram para tal facto, sendo o primeiro deles a universalização da educação escolar, exigindo-se às escolas que atendam de forma inclusiva todos e cada um que a elas chegam.

Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) definem uma escola inclusiva como uma instituição do ensino regular, onde todos os alunos com as mais diversas capacidades, características e, consequentemente necessidades, podem aprender juntos, enfatizando o desenvolvimento global de cada aluno, adaptando o ensino e a aprendizagem às necessidades de cada aluno, aceitando diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.

Para Rodrigues e Lima (2007) o professor na perspetiva da educação inclusiva, deve ministrar um ensino diversificado não só para alguns, mas planificando e organizando atividades diversas para todos os alunos, trabalhando o mesmo conteúdo curricular de diferentes formas,

promovendo o sucesso educativo. Só assim, a escola será um lugar onde ser diferente é uma mais valia e uma oportunidade de aprendizagem para todos.

O aluno com PEA tem singularidades e especificidades muito próprias, pelo que há que responder à diversidade através de adequações de métodos de ensino, práticas e estratégias diversificadas para possibilitar o sucesso educativo destes e de todos os alunos. A escola tem, portanto, um papel decisivo a desempenhar na formação e desenvolvimento dos alunos, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos uma plena inclusão na escola e, posteriormente na sociedade.

No contexto nacional, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, (artigo 4º, ponto 3, alínea a), foram criadas em determinadas escolas, Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para a educação de alunos com PEA.

A UEE surge como um recurso pedagógico no sentido da implementação de ambientes educativos estruturados para possibilitar condições favoráveis para a integração destes alunos no ensino regular onde permanecem a tempo parcial, uma vez que se promove a sua inclusão nas turmas e na vida escolar junto dos seus pares, de forma à aquisição e desenvolvimento de competências e redução de problemas comportamentais na escola.

Cabe aos professores o papel crucial neste processo, como realça Rodrigues (1995) a mudança educacional depende em muito das atitudes destes profissionais, o que fazem, o que pensam e como se sentem.

Assim, é imperativo que os professores consigam refletir sobre as suas práticas, sobre a importância da cooperação, da participação, da partilha e do sucesso dos alunos independentemente das suas necessidades educativas.

Na perspetiva de Rodrigues e Lima (2007) a inclusão implica uma reestruturação bastante significativa na organização escolar, nas relações interpessoais, no currículo, nas metodologias de ensino e aprendizagem, na participação dos pais na vida da escola, de forma a dar resposta às necessidades de todos os alunos e sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Segundo Benard da Costa (1996) para que a escola seja realmente inclusiva, não basta que os professores adotem este conceito e este objetivo, é indispensável que disponham de conhecimentos, que lhes permitam ensinar, na mesma sala alunos com diferentes capacidades de aprendizagem.

Toda a investigação em educação que possa contribuir para que este paradigma seja uma realidade inquestionável na sociedade do século XXI, embora um pequeno passo num caminho que se percebe como complexo e longo, é bem-vinda e desejável.

Esta dissertação, em termos estruturais, é constituída por duas partes: pelo quadro de referência teórico que a suporta e pela parte empírica da investigação. Após a introdução foi elaborado o quadro de referência teórico, que resultou da revisão bibliográfica e que sustenta esta investigação. No primeiro capítulo descrevemos os aspetos mais significativos das distintas perspetivas como a humanidade tem encarado as pessoas com deficiência/diferença ao longo dos tempos até chegar ao paradigma da inclusão. Apontamos os pressupostos para a construção de uma escola inclusiva que dê resposta à heterogeneidade da população que a frequenta, fez-se uma abordagem às atitudes dos professores face à educação inclusiva e ao contexto político legal com maior destaque para o Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro. No segundo capítulo implicou analisar a temática da PEA, nomeadamente, definição, evolução do conceito, etiologia, diagnóstico, avaliação, características e fizemos referência aos vários modelos de intervenção, assim como à Unidade de Ensino Estruturado.

No terceiro capítulo exploramos a importância da aprendizagem na sala de aula com alunos com PEA, a implementação das práticas e estratégias inclusivas e ainda a necessidade de formação profissional sentida pelos professores.

Na parte empírica apresenta-se a metodologia de trabalho adotada, ou seja, a metodologia usada na investigação, a questão orientadora e objetivos da investigação, o cronograma, os participantes, o instrumento utilizado na recolha de dados, os procedimentos metodológicos efetuados e a construção de categorias de análise.

Em seguida, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos com base nas entrevistas e por último a conclusão. Também divulgamos as limitações do nosso estudo e linhas futuras de investigação.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I – UMA ESCOLA PARA TODOS

1.1. Escola e Educação Inclusiva

*“Pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia”
(Wilson, 2000, p.12)*

O aparecimento do conceito de “Inclusão” decorreu, essencialmente, das críticas que foram surgindo ao modelo da integração e às práticas educativas que legitimou. Em 1986, a Secretária de Estado para a Educação Especial, Madeleine Will, leu um discurso em que pedia mudanças profundas no atendimento dos alunos, quer em risco educacional, quer com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e defendia que era necessário procurar novas estratégias capazes de promover o seu sucesso escolar (Sanches e Teodoro, 2006).

Em virtude deste discurso e da tomada de consciência da sua importância nasceu, o movimento Regular Education Initiative, que deu origem ao conceito de “Inclusão”. Este movimento defendia que a resposta às NEE implicava a adaptação da classe regular e diversificação de estratégias para atender todos os alunos (Correia, 2003b).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), esta tentativa de democratizar o ensino e de facultar o acesso à escolaridade a todas as crianças foi uma das alterações primordiais socioeducativas ocorridas nas últimas décadas.

As críticas à integração fizeram desenvolver a ideia de que todos os alunos deviam frequentar a sala de aula da classe regular, aprender juntos, com ou sem NEE e que a educação especial devia ser um serviço que fornecia um conjunto de apoios apropriados às características de cada um, com modelos de ensino-aprendizagem centrados nas suas necessidades e na sua diversidade (Correia, 2003a).

No final dos anos 80, do século XX, ganhou cada vez mais força o conceito de inclusão, ou seja, a responsabilização da escola regular na educação de todos os alunos, no desenvolvimento de estratégias de adaptação para acolher alunos com necessidades educativas diferentes, respondendo eficazmente e promovendo o sucesso educativo (Ainscow, 1997; Correia, 2003b).

Na opinião de Silva (2007) foi o início de uma fase de rutura com os valores da educação e ensino tradicionais e implicou, também, uma mudança das crenças dos professores, versatilidade

e disponibilidade dos mesmos para aceitar e ensinar crianças que até há pouco tempo não estavam na escola regular.

Para Rodrigues (2006 c), este novo conceito pressupõe rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar e implica que todos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos.

Neste sentido, Kugelmass (2001) postula o desenvolvimento de estruturas educativas inclusivas como elemento vital no combate a mecanismos de discriminação e exclusão, que devem privilegiar e incluir as diferentes experiências e capacidades dos alunos, quer com, quer sem NEE e permitir-lhes o sucesso educativo.

Correia (2003b) defende que nem sempre são claras as distinções entre “Integração” e “Inclusão”. Enquanto a integração procura a normalização dos alunos, a inclusão preconiza que a diversidade na sala de aula é uma mais valia que tem de ser atendida e ajustada às capacidades de todos os alunos.

No entanto Ainscow (2009), adverte que não há uma definição única e consensual de inclusão, que este conceito pode ser definido de várias formas consoante os contextos e as pessoas e defende que é, sobretudo, um conjunto de princípios.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Conferência Mundial Sobre NEE (1994), o Congresso Internacional Sobre Educação Especial (Inglaterra, 1995), a Carta do Luxemburgo (1996), o Fórum Mundial (2000), a Declaração de Madrid (2002) e o Congresso Europeu Sobre Deficiência (Madrid, 2003), contribuíram fortemente para a sensibilização e para a mudança de atitudes e de práticas relativamente à problemática da criança com NEE (González, 2003).

A Conferência Mundial em Salamanca (1994), em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com mais de 300 participantes, representativos de 92 governos e 25 organizações internacionais, consagrou o conceito de “Inclusão” e perspetivou a necessidade de mudança dos sistemas educativos, no sentido de criarem “Escolas Inclusivas” capazes de acolherem qualquer aluno e de lhe dar meios para o seu máximo desenvolvimento e sucesso (González, 2003; Leitão, 2003; Silva, 2009).

A Declaração de Salamanca (1994, p.11-12) preconiza o princípio fundamental das escolas Inclusivas:

“(...) todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades”.

Capucha (2010) defende que foi essencialmente com a Declaração de Salamanca que se abriram novas perspectivas e novas formas de olhar a “Missão” da escola. Essas perspectivas apontam no sentido que uma escola inclusiva, é aquela que se destina a TODOS os alunos: reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, não é competitiva; pratica a democracia e a equidade educativa implicando que todos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos (Sanches e Teodoro, 2006).

A educação inclusiva de acordo com Gaspar (2009), passa a ser o princípio orientador de políticas e estratégias que visam eliminar as barreiras que se colocam no acesso à escola de todos os alunos e nela encontrem as condições adequadas para realizar o seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma finalidade ideológica que indicia o esforço de tentar responder à diversidade, através de uma educação de qualidade para todo e qualquer aluno e que vai consolidar o ideal da inclusão. Pressupõe uma organização dos recursos da própria escola, no sentido da viabilização do processo de inclusão, o envolvimento de todos os intervenientes e implica que os professores se relacionam e colaboram entre si e com outros profissionais.

Leitão (2010) refere que para além da universalidade de acesso e frequência escolar de todos os alunos, o grande compromisso educativo presente na educação é o direito à aprendizagem. Tal implica que é da responsabilidade da escola conseguir que todos, não obstante a severidade da sua problemática, tenham uma educação apropriada, de qualidade, pública e gratuita, de acordo com as suas características, diversidade e necessidades.

Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) definem uma escola inclusiva como uma instituição do ensino regular, onde todos os alunos com as mais diversas capacidades, características e consequentemente, necessidades, podem aprender juntos, enfatizando o desenvolvimento global de cada aluno, adaptando o ensino e a aprendizagem às necessidades de cada aluno, aceitando diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.

Na perspetiva de Ainscow (1997); Sanches e Teodoro (2006), o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos sejam únicos e pertençam a uma comunidade educacional que valide e valorize a sua individualidade, o que implica que a escola tem de atender todos os seus alunos, mesmo os que apresentam problemáticas mais severas.

Sanches (2005) afirma que como todos os alunos são diferentes, tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagem e Ainscow (1998) salienta que o desafio consiste ter em conta as necessidades de aprendizagem de cada aluno e garantir a igualdade de acesso à educação de todos, com e sem NEE.

Baptista (1998) e Correia (2003a) consideram que a educação das crianças portadoras de deficiência é um direito, uma vez que o modelo da escola inclusiva geradora de sucesso para todos é uma exigência social e política e não um projeto isolado já que se trata de um movimento educacional, ético, social e político.

Para César (2003) uma escola será mais inclusiva e mais rica quanto maior for a diversidade. Esta deve ser encarada de forma positiva e não como algo a evitar, pois as características individuais de uns não constituem uma ameaça ou um perigo, só porque são diferentes, devem servir para complementar a formação de uma cultura diversificada e aberta.

Correia (cit. por Ferreira, Prado e Cadavieco, 2015) a inclusão apela assim, para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno e que, por conseguinte, procure responder às necessidades de todos os alunos num contexto flexível assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos. Só dessa forma se poderá responder adequadamente às suas necessidades e proporcionar-lhe uma educação apropriada que permita otimizar o seu potencial contrariando, assim, uma sociedade incapacitante, que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.

Face a este desígnio todos os profissionais envolvidos neste processo deverão alterar as suas práticas e os professores, em especial, deverão aceitar a responsabilidade de educar todos os alunos de acordo com a sua problemática. Isto pressupõe uma pedagogia centrada no aluno e exige que os professores trabalhem em equipa, colaborando no sentido de se tornarem solucionadores de problemas, promovendo uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2003c).

Sanches (2001) salienta que não basta que os alunos com NEE frequentem o mesmo espaço, as mesmas salas, as mesmas aulas do ensino regular. É necessário que façam parte, que sintam

e sejam sentidos como membros intervenientes da comunidade onde se inserem.

Segundo Silva (2009, p.148), o conceito passou a ser:

“Todos os alunos, estão na escola para aprender participando, no entanto, é preciso não esquecer que, estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o aluno sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”

Deste modo os alunos passaram a ser vistos como agentes ativos na construção da sua aprendizagem, o que levou à crença de que era preciso passar a recorrer a uma pedagogia diferenciada, ou seja, uma pedagogia preocupada em atender às diferenças e às especificidades de cada aluno de acordo com as suas necessidades e características, oferecendo a todos condições e situações de aprendizagem de modo a terem iguais oportunidades de sucesso. Tendo como lema a ideia de que se deve olhar para a diferença de cada aluno como uma mais valia porque ela serve para o enriquecimento de todos e de cada um em particular (Jesus e Martins, 2000; Madureira e Leite, 2003).

Na opinião de González-Gil e Martín (2011), para avançar na inclusão dever-se-á começar por identificar as barreiras, os obstáculos que limitam a aprendizagem e fazer com que toda a comunidade educativa se envolva e participe efetivamente. Se o objetivo é tornar a escola mais inclusiva e eficaz, então será necessário enfrentar os problemas com continuidade de forma paciente e renunciar aos efeitos imediatos.

O mesmo autor sublinha que não é objetivo da escola inclusiva baixar o nível de exigência aos alunos, mas sim acompanhá-los e ajudá-los a ultrapassar os obstáculos com que se deparam ao longo do seu percurso de modo a obter sucesso escolar.

Leitão (2010) aponta os seguintes pressupostos como sendo os principais para a construção de escolas que sejam verdadeiramente inclusivas:

- um sentido de comunidade, uma vez que a filosofia da escola inclusiva assenta no facto de que todos os alunos devem ser aceites e apoiados pelos seus pares e adultos que a rodeiam;
- todos os alunos devem ter uma educação de qualidade e aprender em conjunto, uma vez que a heterogeneidade e a diversidade são valores e que as situações de aprendizagem, mesmo na sala de aula, têm por objetivo minimizar as barreiras que se colocam à sua aprendizagem, participação e desenvolvimento;
- diferenciação, processo através do qual se reconhece e responde às necessidades individuais promovendo oportunidades de cooperação, de participação social e de valorização dos procedimentos interativos e contextos de aprendizagem na sala de aula;

- a liderança pedagógica assumida pelos Órgãos de Direção, aspeto importante na construção de uma cultura inclusiva, que deverá ter por base a partilha, a participação, a solidariedade e a ajuda mútua alargada a toda a comunidade escolar;
- a cooperação entre professores que assume um papel crucial na promoção da educação inclusiva, já que as relações de confiança mútua, a partilha de objetivos e projetos, a planificação conjunta dirigida a toda a turma e a organização de parcerias pedagógicas, são facilitadores da construção de contextos de aprendizagem diversificados e adaptados às necessidades específicas de cada aluno;
- a cooperação entre alunos e grupos de aprendizagem, as interações e a responsabilidade individual no seio do grupo, com o intuito de otimizar a participação construtiva e ativa de todos os alunos, no processo de construção do seu próprio desenvolvimento;
- serviços e flexibilidade curricular, o currículo deve ter em conta as necessidades e as características dos alunos de forma a flexibilizar o trabalho;
- a filosofia da escola inclusiva altera o papel dos profissionais de educação. A preparação dos profissionais para exercerem estas novas funções e responsabilidades exige um modelo de formação contínua e adoção de práticas inclusivas e cooperativas, associadas à necessidade de procura colaborativa de melhores soluções para os problemas mais complexos;
- os valores, questão imprescindível numa escola que se pretende inclusiva e que contribui para a implementação na sociedade de valores como: solidariedade, ajuda mútua, aceitação e respeito pela diferença.

Correia (2003) menciona que o espírito de colaboração, a partilha de informação e de experiências, não deve confinar-se unicamente à classe docente, mas, sim, alargar-se a todos os outros profissionais do processo educativo, uma vez que a intervenção multidisciplinar favorece o desenvolvimento de práticas e processos de inclusão.

Hegarty (cit. por Ferreira, Prado e Cadavieco, 2015) apesar de se reconhecer os progressos e o percurso já percorrido ao nível da educação inclusiva, levantam algumas considerações sobre o longo caminho a percorrer e os desafios que se deparam nessa caminhada, destacando, entre eles, a diversidade das práticas, o reequacionamento das escolas de educação especial, os mecanismos de alocação de recursos, a formação de professores, o aperfeiçoamento do pessoal auxiliar, os serviços de apoio às escolas regulares, o impacto da informação, a preparação para a transição para a vida adulta e para o mercado de trabalho. Os autores referem ainda que, se

sente a distância que nos separa dessa escola inclusiva, dado que o princípio da inclusão implica uma reestruturação significativa da escola e do currículo de modo a permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto alicerçada num ensino de qualidade que venha a produzir melhores resultados.

Bernard da Costa (1996) refere que é nestas escolas que se formará uma geração solidária e tolerante e aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu.

1.2. Atitude dos Professores face à Educação Inclusiva

A atitude do professor assume um papel relevante no processo de desenvolvimento e ensino aprendizagem dos alunos, sendo fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva.

Na opinião de Benard da Costa (1996) para que a escola seja realmente inclusiva, não basta que os professores adotem este conceito e este objetivo, é indispensável que disponham de conhecimentos, que lhes permitam ensinar, na mesma sala alunos com diferentes capacidades de aprendizagem.

De acordo com Ferreira, Prado e Cadavieco (2015), para a operacionalização destas mudanças as escolas devem considerar que todos os alunos são da responsabilidade de todos, sendo necessário uma alteração significativa nos modos de pensar e de agir de muitos professores. Assim, para seguirmos os ideais da inclusão, é importante ter em conta, os saberes e experiências dos profissionais de educação e dos serviços de apoio, bem como a articulação necessária entre os vários agentes, de modo a conseguir dar resposta às necessidades de todos os alunos.

Os mesmos autores referem que atualmente, ainda, se ouve regularmente muitos professores verbalizarem frases como estas: *“Eu entendo e concordo que todos os alunos têm os mesmos direitos à educação, mas como é que eu vou dar conta de todos; Tenho um grupo de 25 alunos, como é que é possível fazer inclusão dentro deste grupo; Eu não estou preparada para receber uma criança "especial" na minha sala de aula; Tenho muitos alunos e todos precisam da minha atenção; Não tenho tempo para dar resposta a uma criança com necessidades especiais”*.

O estudo de Ferreira, Brandão e Santos (2010) revela que os professores não estão preparados para a inclusão, destacando a falta de formação na área da educação especial, turmas

com um número elevado de alunos, espaços de intervenção inadequados, poucos recursos humanos e muita burocracia documental. Para além disso, consideram ineficazes as adaptações curriculares na sala de aula, contrariamente aos professores de educação especial que têm uma visão mais positiva e mais abrangente acerca da inclusão.

Morgado (2003) salienta que os professores elevam a qualidade da sua prática quando promovem a autonomia dos alunos; estabelecem climas positivos na sala de aula; demonstram expectativas positivas; organizam o trabalho de forma consistente em função do grupo e das opções metodológicas ajustadas ao clima da sala de aula; regulam o processo de ensino/aprendizagem reforçando o sucesso e o empenho dos alunos; estimulam o trabalho cooperativo; diferenciam metodologias de ensino e diversificam estratégias perante situações de aprendizagem distintas contribuindo para a qualidade do processo educativos de todos os alunos.

Na perspetiva do mesmo autor os professores do ensino regular são o recurso mais importante no processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Afirmam que se estes profissionais se sentirem pouco competentes para facilitarem a aprendizagem destes alunos, terão tendência para desenvolver atitudes pedagógicas mais negativas e que resultarão numa menor interação e atenção, com repercussões imediatas nas suas aprendizagens.

Correia (2003c) afirma que os professores que apresentam perceções positivas em relação à inclusão dos alunos com NEE, revelam uma função mais ativa e dinâmica no seu processo de aprendizagem.

O relatório apresentado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE (2003) refere a importância do professor na implementação da inclusão:

“A atitude dos professores foi indicada como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor de educação especial) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial)” (p.13).

Scruggs e Mastropieri (1996) realizaram um estudo onde se verificou que cerca de metade dos professores referem que a inclusão pode acarretar alguns benefícios, no entanto apenas alguns afirmam que tem tempo suficiente para um atendimento individualizado, competências, formação ou recursos necessários para a efetiva concretização da inclusão.

Os mesmos autores consideram que os professores, reconhecem os direitos dos alunos, em particular dos alunos com NEE, mas a perceção da sua incapacidade em lidar com as

problemáticas que se lhe afiguram apresenta-se como um obstáculo incontornável, tornando-se necessário estabelecer e implementar estratégias suplementares.

Kavale e Forness (1999) mencionam que numa investigação junto de professores do ensino regular, os resultados apontaram para uma discrepância entre o que os professores diziam e o que faziam nas suas aulas. Para estes autores, os professores resistiam à implementação de novas estratégias apesar de as conhecerem, preferindo aquelas em que se sentem mais à vontade e nas quais acreditam.

Correia (2000) salienta que os professores inclusivos colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas, utilizam mais estratégias para ensinar todos os alunos e participam ativamente na sua formação, apresentando uma atitude de mudança face à heterogeneidade da turma.

Rodrigues (2005) advoga que os professores que possuem mais anos de experiência profissional são mais favoráveis e têm atitudes mais positivas. No que concerne à variável idade, embora não existam evidências consistentes, as investigações têm mostrado que, tendencialmente, são os professores mais novos e menos conservadores que se revelam mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE.

Bairrão (1998) partilha da opinião ao afirmar que existem vantagens na inclusão dos alunos com NEE, porque por vezes as dificuldades apresentadas por alguns destes alunos obrigam os professores a repensar a gestão do espaço escolar e as práticas no sentido de melhorar a capacidade de cooperação, entreajuda e compreensão dos pares.

Para Madureira e Leite (2003) compete aos professores envolver as famílias no processo educativo dos seus educandos construindo um clima de diálogo e confiança, com a finalidade de proporcionar um atendimento de qualidade, encorajando e aconselhando os pais que enfrentam dificuldades e desafios, que outros pais nunca irão enfrentar. Estas problemáticas podem causar um impacto profundo na família e as interações que nela se estabelecem podem produzir uma forte ansiedade e frustração. O professor deve promover atitudes positivas mostrando a sua disponibilidade e o seu saber para auxiliar a família, preocupando-se, não só com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas também com o funcionamento e a qualidade de vida da família.

Percorrer os caminhos para uma educação inclusiva é criar um conjunto de práticas que se devem basear na entreajuda e na cooperação, como refere Cross, Traub, Pishgahi, e Shelton, (cit. por Ferreira, Prado e Cadavieco, 2015), em vez de se esperar que o professor possua todo

o conhecimento e saberes necessários para o atendimento à diversidade dos processos de desenvolvimento de toda a população escolar, devem ser construídos e disponibilizados apoios pedagógicos que ajudem o professor no seu dia a dia, tornando-o progressivamente autónomo na capacidade de resolver problemas e promovendo a melhoria das suas práticas pedagógicas.

Rodrigues e Lima (2011) enumeram três aspetos para a criação de atitudes positivas nos professores: o conhecimento e discussão de casos de sucesso e boas práticas; o estabelecimento de relações de cooperação entre vários elementos de forma a terem uma visão equilibrada e abrangente do aluno; o investimento na formação em serviço (formação contínua) de modo a evitar a fixação dos professores em ideias e atitudes preestabelecidas.

Na perspetiva de Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) embora nos últimos anos tenha sido percorrido um caminho positivo ao nível dos processos de inclusão, continua a ser importante refletir acerca das atitudes e representações que alguns professores apresentam acerca da educação inclusiva. Estas representações condicionam de forma significativa a implementação de práticas e de rotinas inclusivas dentro da sala de aula do ensino regular.

Acreditamos que a formação especializada de professores e a sua integração em contextos do ensino regular ajudará a ultrapassar muitas das barreiras “Psicológicas” apresentadas por alguns professores relativamente à educação inclusiva.

1.3. Contexto Político Legal

Em Portugal, o percurso evolutivo da educação especial , processa-se de forma semelhante ao que ocorre nos outros países. No entanto, essas evoluções e alterações nos últimos vinte anos têm sido morosas, tendo exigido grandes mudanças nas escolas em geral e nas atitudes dos professores relativamente à aceitação da diferença.

Em 1986, com a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a filosofia da integração passou a ser o modelo do sistema educativo português. Esta lei introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais permanentes ou temporárias baseado em critérios pedagógicos e o conceito de “Meio Menos Restritivo Possível”. Responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos com e sem NEE em contexto de sala de aula, a normalidade e a reabilitação eram os objetivos a atingir (Silva, 2009).

Em 1991, com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, as escolas regulares passaram a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que concerne aos

alunos com NEE. A escola regular passou a ser responsável pela procura de respostas educativas eficazes e consagrou-se o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para todos.

No entanto, isto pressupõe a implementação de políticas educativas que definam, sustentem e ponham em prática macro diretivas sobre os grandes objetivos da educação básica e um empenho particular na criação de condições que visem grupos minoritários mais suscetíveis ao fracasso e ao abandono escolar (Vaz, 2007; Mattos, 2004).

Estabeleceu-se a individualização de intervenção educativa através do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE) de modo a responderem às necessidades educativas dos alunos (Correia, 2003b).

Segundo Correia (2003b) as medidas consagradas na referida Legislação e regulamentadas pelo Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, possibilitaram a chegada à escola regular de um grande número de alunos com várias problemáticas e implicaram um aumento significativo de alunos com NEE

Silva (2009) refere que em 1997, o Despacho Conjunto n.º105, de 1 de julho, deu um novo enquadramento normativo aos apoios educativos, procurando dar resposta à lacuna deixada pelo Decreto-Lei n.º 319/91 no que concerne às condições de reordenamento e reafetação dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo português e indispensáveis à aplicação das medidas aí preconizadas

Em 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro, ainda em vigor, que revogou o anterior documento legal (Decreto-Lei n.º 319/91) . Este novo Decreto-Lei:

“Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário do setor público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (2008, p.155).

Rodrigues e Nogueira (2011) salientam que este suporte legal destaca a promoção de uma “Escola Democrática e Inclusiva”, orientada para o sucesso educativo, de todos os alunos, como fator determinante na qualidade de ensino. Pretende dar resposta à diversidade e heterogeneidade e no cumprimento do princípio da Igualdade, Justiça, Solidariedade e combate à Discriminação e à Exclusão Social.

O atual normativo define, também o objetivo da educação especial:

“A educação especial tem por objetivos 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” (2008, p.155).

Preconiza a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF), a qual constitui uma ferramenta pedagógica no processo de elegibilidade, avaliação e intervenção dos alunos com NEE. Na opinião de Simeonsson (2010), este diploma gerou alguma controvérsia por parte de alguns investigadores, por limitar o público-alvo de apoios especializados e defender um modelo de avaliação das NEE.

A Legislação em vigor, explica a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE, que integra os indicadores de funcionalidade por referencia à CIF, os fatores ambientais e estabelece as medidas educativas a implementar para a atividade e participação, assim como, as formas de avaliação (art.º 9).

Medidas Educativas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; c) Adequações no Processo de Matrícula; d) Adequações no Processo de Avaliação; e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de Apoio.

O PEI deve ser elaborado pelo professor titular de turma/diretor turma, professor de educação especial, encarregado de educação e outros técnicos intervenientes no processo educativo do aluno. O documento deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta no perfil de funcionalidade do aluno, passível de alterações sempre que necessário. Imputa aos pais a responsabilidade e envolvimento no percurso educativo do seu educando.

Quando o aluno apresenta limitações de carácter permanente que o impeçam ou lhe dificultem a aquisição de aprendizagens deve ser implementado o Currículo Específico Individual (CEI) e três anos antes da idade limite da escolaridade um Plano Individual de Transição (PIT), para promover a sua transição para o exercício de uma atividade profissional com ajustada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (art.º 14º).

Costa (2006) menciona que o CEI é a medida mais restritiva e com implicações no futuro dos alunos, pelo que a sua aplicação exige uma avaliação rigorosa, ponderada e articulada, envolvendo todos os intervenientes, devendo apenas ser adotada depois de esgotada a viabilidade de sucesso de qualquer outra medida prevista no mesmo documento legal.

Encaminha ainda a responsabilidade da coordenação do PEI para os professores titulares de turma no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para os diretores de turma no 2.º e 3.º Ciclo e Secundário. Evidencia-se o princípio da confidencialidade de dados, obrigando os profissionais ao sigilo profissional.

Define ainda as competências dos professores de educação especial, atribuindo-lhes a responsabilidade de prestar apoios especializados, lecionar áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio.

Neste âmbito é de referir o reforço, desenvolvimento de competências e áreas curriculares específicas como o braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, autonomia, funcionalidade, comunicação e vida pós-escolar. Os professores de educação especial prestam apoio na sala de aula juntamente com os professores do ensino regular e os alunos da turma e caso a especificidade da problemática assim o exija, em espaços à parte (Rebocho, Saragoça e Candeias, 2009).

Segundo a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a função do professor de educação especial revela-se muito importante, uma vez que a sua intervenção também deverá contemplar os seguintes aspetos:

- eficaz gestão e otimização dos recursos existentes na escola e na comunidade envolvente;
- implementação de um trabalho cooperativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos;
- alargamento da intervenção direta a uma grande diversidade de contextos educativos, nomeadamente: salas de aula, salas de apoio, unidades especializadas, domicílios e outros espaços da comunidade.

O presente Normativo, consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE de carácter permanente e institui, a possibilidade dos Agrupamentos de Escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para a educação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita, (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo n.º 4 do capítulo I).

Trouxe também à escola técnicos especializados, como os profissionais que trabalham nos Centros de Recursos e Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC).

Crespo, Croca, Breia e Micaelo (2011) mencionam os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) que integram recursos especializados e prestam serviço adicional às escolas e à UEE e realizam com frequência estas parcerias por serem particularmente necessárias.

Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014) no seu relatório, destacam ainda o desfasamento entre o quadro normativo e os recursos disponibilizados às escolas, sendo estes inexistentes ou insuficientes para dar as respostas necessárias.

O estudo de Simeonsson (2010) descreve que a aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, permitiu uma melhor qualidade nas respostas educativas aos alunos com NEE na sala de aula, melhor envolvimento dos profissionais e que o modelo operacionalizado pela CIF, permitiu um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades, no entanto, há ainda pouca referência a conteúdos funcionais de alunos com CEI (mobilidade, auto cuidados, vida doméstica e áreas principais da vida).

Refere também uma melhor resposta educativa por parte da escola e dos professores para os alunos que não são elegíveis para a educação especial, através do Apoio Sócio Educativo no 1.º Ciclo: Tutorias, Cursos de Formação e Educação; Turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA); Gabinete de Apoio ao Aluno; Oficinas/Clubes e Apoio ao Estudo. Descreve ainda, que não há muitas respostas na comunidade para os jovens com NEE, para além dos Centros de Atividades Ocupacionais.

Rodrigues (2003) menciona que se reforçou a cooperação entre os professores na avaliação, mas que existem aspetos a melhorar, como a organização, a gestão de horários e a formação de professores.

Correia (2008) refere que as responsabilidades estatais para a implementação da inclusão se encontram ao nível de legislação (que considere as reformas necessárias para a implantação de um sistema inclusivo); financiamento (que assegure os recursos humanos e materiais necessários à inclusão dos alunos); autonomia (que permita à escola implementar um sistema inclusivo de acordo com a sua realidade); apoio (que permita às instituições de ensino superior considerar alternativas de formação que tenham em conta a filosofia da inclusão); sensibilização (que permita ao público em geral perceber as vantagens de um sistema inclusivo).

II - PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

*“A água nunca discute com os obstáculos, mas contorna-os”
(Cury, 2003, p. 71).*

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma síndrome comportamental do desenvolvimento humano estudada pela ciência há mais de seis décadas que ainda continua a surpreender pela diversidade de características que pode apresentar. No entanto, entre os investigadores da problemática continuam a existir muitas divergências e grandes questões por responder (Siegel, 2008). O autismo é a forma mais conhecida do grupo de perturbações atualmente designada por Transtorno do Espectro do Autismo (APA, 2013).

2.1. Definição

Na definição de Siegel (2008) o autismo é uma síndrome comportamental, com etiologias múltiplas, em consequência de uma perturbação global de neurodesenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como a criança vê o mundo, tendo como características disfunções sociais, perturbações na comunicação e no jogo imaginativo, tal como por interesses e atividade restritas e repetitivas.

Na opinião de Marques (2000) é uma perturbação do desenvolvimento psicológico que afeta diretamente a forma como as crianças percebem emoções, expressões e ações. Associa-se também a problemas na comunicação expressiva e na compreensão dos pensamentos dos outros.

Na sequência, para Jordan (2000) e Mello (2003), a PEA consiste num distúrbio severo do neurodesenvolvimento, que se caracteriza por dificuldades de comunicação, de interação social, de utilizar a imaginação, de aceitar alterações de rotinas e em controlar comportamentos estereotipados e restritos, desde idades muito precoces.

No sistema clínico formal da Organização Mundial de Saúde (OMS), a PEA encontra-se inserida no grupo das doenças mentais e do comportamento, mais propriamente nas doenças relacionadas com o desenvolvimento psicológico e são descritas como um grupo de doenças caracterizadas por alterações qualitativas na interação social recíproca; na comunicação recíproca (verbal e não verbal); interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas (Ozonof, Rogers e Hendren, 2003).

Atualmente, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), define o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como um distúrbio do desenvolvimento neurológico e envolve um défice persistente na comunicação e na interação social; padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades e que está presente desde os períodos mais precoces (APA, 2013).

2.2. Evolução do conceito

A palavra Autismo provém da palavra grega “*autos*” que significa próprio e do sufixo “*ismo*” que significa orientação ou estado. Deste modo, pode-se entender o autismo como “uma condição ou estado de alguém que tem tendência para se alienar da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio” (Oliveira, 2007).

O termo “Autismo” foi utilizado, pela primeira vez, em 1911, por Eugene Bleuler, psiquiatra suíço, referindo-se ao isolamento social observado em crianças vítimas de esquizofrenia (Pereira, 1999).

Em 1943, Leo Kanner, médico austríaco, publicou um artigo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, no qual descreve crianças com comportamentos que lhe pareciam ser diferentes de todos os outros já estudados. Apesar de terem uma aparência física normal, mostravam um panorama de distúrbio do desenvolvimento que tinha como características: a inability de criar relações com as outras pessoas, grandes alterações e/ou atrasos na aquisição e uso da linguagem e tendência obsessiva para rotinas, atividades repetitivas e ritualizadas (Fávero e Vieira, 2007; Hewitt, 2006).

Cavaco (2009) separou pela primeira vez, um conjunto de comportamentos, assim como as perturbações que lhes davam origem, conferindo ao autismo uma identidade de síndrome, isto é, fazendo uma associação dos sintomas de modo a caracterizar a doença.

Por sua vez, em 1944, Hans Asperger, pediatra, publica um trabalho relacionado com a problemática do autismo, intitulado de “Psicopatologia Autista”. Constatou que estas crianças, apesar de sofrerem grandes limitações ao nível social, apresentavam uma linguagem desenvolvida e um coeficiente de inteligência (QI) médio ou acima da média (Antunes, 2009).

Hewitt (2006) salienta que dentro deste contexto histórico, as perspetivas de Kanner e Asperger estavam de comum acordo no que diz respeito ao problema central desta perturbação, realçando o facto de estas crianças apresentarem pouco contacto visual, comportamentos

estranhos e rotineiros, isolamento social e fascínio por certos objetos, apresentando aparência física aparentemente normal. Contudo, apresentavam diferenças notórias ao nível da capacidade da utilização da linguagem para comunicar, sendo esta mais fluente nas crianças estudadas por Asperger.

De acordo com Frith (1999) e Hewitt (2006), Wing e Gould, publicaram no ano de 1979, um estudo que focava três áreas de incapacidade que podiam ser identificadas em todas as crianças autistas, sendo elas a linguagem e comunicação, as competências sociais e a flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Esta tríade de incapacidades comuns à criança autista era a base do diagnóstico desta perturbação.

Siegel (2008) refere que Lorna Wing mãe de uma criança com autismo, introduziu o conceito “Espectro do Autismo”, que passou a abranger todas as manifestações diagnosticadas com autismo. Esta autora definiu de uma forma clara a dimensão autista como contínuo e defendeu que as alterações que o constituem estão dispersas por quatro áreas: as disfunções sociais, as perturbações na comunicação, as perturbações no jogo imaginativo, interesses e nas atividades restritas e repetitivas.

Perspetiva que vai ao encontro da opinião de Pereira (2005, p.17), ao considerar o autismo como:

“Uma deficiência mental específica que pode ser enquadrada nas perturbações pervasivas do desenvolvimento e que afeta, de um modo qualitativo, as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal, a atividade imaginativa e expressa-se por meio de um repertório restrito de atividades e interesses”.

Na década de 80, o autismo obteve o reconhecimento como patologia, com o seu próprio contexto evolutivo, ao ser incluído na terceira edição do manual DSM-III-R da APA, com a designação de Distúrbio do Espectro Autista (DEA). Este distúrbio foi subdividido em dois subgrupos e foi estabelecido o critério tempo para o seu diagnóstico. O primeiro subgrupo designado Autismo Infantil, tinha como principal critério o início dos sintomas até aos trinta meses e o segundo subgrupo, denominado Transtorno Invasivo do Desenvolvimento da Infância, o início dos sintomas entre os trinta meses e os doze anos (Klin, 2006).

Em 1994, o DSM-IV, acrescentou novos transtornos a esta síndrome e define o autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD com a finalidade teórica de o afastar definitivamente das psicoses, com quem esteve durante muito tempo associado, mas manteve os mesmos critérios de diagnóstico. Caracteriza-se pela presença de défices em várias áreas

funcionais, tais como interação social, comunicação verbal, comunicação gestual e presença de interesses, atividades e comportamentos restritivos e estereotipados (Fávero e Vieira, 2007).

Segundo este manual, fazem parte deste grupo cinco perturbações com um diagnóstico único: Perturbação Autística ou Autismo Clássico; Síndrome de Rett; Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância; Síndrome de Asperger e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (onde se inclui o Autismo Atípico). Alguns autores consideram ainda entre as Perturbação Global de Desenvolvimento (PGD) não autistas a Síndrome do X Frágil (Siegel, 2008).

A última revisão do DSM-V, editada em maio de 2013, trouxe algumas mudanças significativas no que se refere à intervenção da PEA. Propõe a substituição do termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) por Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Nesta proposta surge já definido o especificador da gravidade, em função do grau de suporte que a criança necessita para funcionar no dia a dia. Os três grupos de critérios de diagnóstico de autismo do DSM-IV são reduzidos a dois no DSM-V, ficando os défices de interação social e os défices da comunicação englobados num único critério, a designar como “défices na comunicação e na interação social”. De fora do espectro passa a ficar a Síndrome de Rett, que é reconhecida como sendo uma entidade à parte (APA, 2013).

Atualmente existem três entidades aceites universalmente que, de forma independente, chegaram a um consenso quanto a esta síndrome tão complexa: Autism Society of América (ASA); Organização Mundial de Saúde (OMS) e American Psychiatric Association (APA).

Para Smith (2008) esta evolução da terminologia que se tem verificado ao longo do tempo, tem convergido para uma melhor explicação da perturbação autista, embora seja necessário ter em conta que as características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam sempre do mesmo modo.

2.3. A Etiologia do Autismo

Em termos de etiologia, a comunidade científica ainda não encontrou exatamente as causas desta perturbação tão complexa, embora haja um consenso de que o autismo provém de causas genéticas e indiciam que é provável que o risco resulte da interação entre múltiplos genes, vias biológicas e fatores ambientais, ainda não definidos (Pereira, 1996; Marques e Mello, 2003).

Para Bettelheim (1967) acreditava-se que o autismo era causado por pais emocionalmente não expansivos “mãe frigorífico”, entendendo-se que as crianças eram normais no momento do nascimento mas, que se tornavam autistas como uma resposta a um ambiente ameaçador e não carinhoso por parte da mãe.

Siegel (2008) explica que provavelmente existe uma combinação de fatores genéticos, bem como outros relacionados com a gravidez e com o parto, que determinam se uma criança específica desenvolve o autismo ou outra perturbação.

O mesmo autor salienta que a investigação genética tem evoluído bastante através de estudos realizados com gémeos, em virtude do autismo ocorrer mais frequentemente em gémeos monozigóticos do que em gémeos dizigóticos, o que aumenta as hipóteses da genética ter um papel importante no desenvolvimento da PEA.

Na perspetiva de Pereira (2006) a partir dos anos 60, a investigação científica mostrou a existência de um fator genético multifatorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem, sendo estas diversas e refletindo a diversidade das pessoas com autismo. Causas como: a existência de genes candidatos, ou seja, uma predisposição genética para o autismo; fatores pré-natais como rubéola materna e hipertiroidismo; fatores perinatais como prematuridade, baixo peso ao nascer, infeções graves neonatais e traumatismo de parto. Na opinião deste autor as crianças portadoras de autismo apresentam com alguma frequência epilepsia, assim como, anomalias nas estruturas (cerebelo, hipocampus, amígdala) e nas funções cerebrais.

Na atualidade, o autismo é considerado como sendo uma alteração orgânica do desenvolvimento, de etiologia diversa, tendo uma componente genética crucial, determinado por diversos estudos em gémeos e famílias e pela comprovação da presença de doenças genéticas bem definidas (Jordan, 2000).

Para Antunes (2009) vários estudos apontam para a hipótese da origem da PEA estar associada a uma alteração neuroanatômica, isto é, os sujeitos portadores de autismo poderem apresentar um modelo neuroanatômico, extremamente masculino. Este facto resultaria de uma exposição do feto, no período pré-natal, a níveis elevados de testosterona, o que explicaria a maior prevalência nos rapazes.

Segundo o mesmo autor o cérebro masculino tem menos capacidade de empatia do que o feminino e tem maior necessidade de sistematização, o que explicaria os défices em termos de

socialização e o funcionamento cerebral de crianças com PEA.

Vila, Diogo e Sequeira (2009) referem que em Portugal, uma investigadora do Instituto de Ciências da Gulbenkian, nos seus estudos sobre as causas da perturbação autista, encontrou um nível anormal de serotonina nas crianças portadoras desta perturbação o que pode ter consequências muito graves, ao nível do neurodesenvolvimento e do funcionamento do Sistema Nervoso Central, durante a gestação.

O’Roak e State (2008) defendem que a PEA tem uma origem genética, sendo a probabilidade entre irmãos, vinte a oitenta vezes superior relativamente à população em geral. Verifica-se que uma grande percentagem de familiares destas crianças tem comportamentos sociais desadequados, atrasos no desenvolvimento da linguagem social (pragmática) e movimentos estereotipados, embora de forma mais moderada.

Hewitt (2006) menciona que as investigações que têm sido feitas nas últimas décadas sobre a temática, têm concluído que é uma síndrome vitalícia, que se manifesta com diferentes níveis de intensidade e requer uma intervenção especializada.

Marques (2000) realça que, na maioria das vezes, a sua origem é multifatorial, apresentando uma base neurobiológica, podendo coexistir com perturbações, sendo, na maioria dos casos, de difícil diagnóstico identificar quais as causas específicas que a caracterizam.

2.4. Prevalência

A crescente preocupação dos pais, dos profissionais de saúde e ensino sobre a prevalência do autismo tem vindo a aumentar. Mello (2003) salienta que a prevalência da PEA varia consoante o autor e o critério utilizado na investigação. Esta autora refere estudos efetuados que estimaram que uma em cada 1000 crianças seria autista e que era duas vezes e meia mais frequente no sexo masculino. Cita, ainda, que a incidência é de duas crianças por cada 1000 e que é quatro vezes mais frequente no sexo masculino.

Oliveira (2007) salienta que num estudo epidemiológico realizado por investigadores do Hospital Pediátrico de Coimbra e do Instituto Nacional Ricardo Jorge, estima-se que, em Portugal, por cada mil crianças uma seja portadora desta perturbação. A prevalência global estimada é de nove para cada 10 000 crianças em idade escolar e na Região Autónoma dos Açores de 15,6.

Comparativamente com a prevalência de outras perturbações na infância, a taxa da PEA é mais baixa do que a taxa do atraso mental, mas mais elevada que as de paralisia cerebral, perda auditiva e deficiência visual (Ribeiro, Freitas e Teles, 2013).

De acordo com Oliveira (2009) a prevalência do autismo é completamente imune a qualquer classe social, diferentes culturas e/ou raças distintas.

O aumento do número de casos de PEA diagnosticados que se tem verificado nos últimos anos tem despertado a atenção, constatando-se haver uma maior sensibilização para o diagnóstico do autismo (Ribeiro, Freitas e Teles, 2013).

2.5. Diagnóstico

Um diagnóstico precoce realizado por uma equipa transdisciplinar envolvendo todos os elementos que interagem com a criança (pais, técnicos de saúde, educadores e outros considerados convenientes), a aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico e a planificação conjunta da intervenção, são fundamentais para melhorar a inclusão destas crianças e famílias na sociedade em que vivem (Coelho, 2012).

Segundo Sousa e Santos (2008) a avaliação decorre em dois momentos distintos: o primeiro tempo, será aquele no qual se tenta delimitar um diagnóstico preciso da perturbação que se nos depara, sendo necessário delimitar fronteiras com outras perturbações semelhantes; o segundo tempo, será aquele em que se avalia para intervir eficazmente.

“(...) o problema é que não podemos usar um aparelho eletrónico que nos diga qual o “grau” de autismo, (e, já agora, nem sequer se uma pessoa tem ou não autismo). Como não temos esse aparelho, nem análises de sangue, nem qualquer outro instrumento seguro para fazermos o diagnóstico, socorremo-nos de critérios clínicos (Antunes, 2009, p.73)”.

Para se efetuar um diagnóstico de PEA, são analisadas várias características clínicas e comportamentais das crianças que incluem uma descrição detalhada do seu historial clínico e de desenvolvimento, descrições do seu comportamento no dia a dia e avaliação direta da sua interação social, comunicação e função intelectual, com recurso a vários testes e de acordo com critérios descritos nos manuais de diagnóstico (Coelho, 2012).

Klin (2006) realça que, embora possam surgir precocemente sinais de alerta que apontem para a presença de autismo, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses, sendo os trinta meses a idade média mais comum. Por volta dessa idade a criança deverá ser encaminhada para um profissional especializado, que fará o despiste final.

Para o diagnóstico da PEA é habitual recorrer a dois sistemas clínicos de diagnóstico de forma a clarificar o problema: Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V).

Filipe (2012) refere que a formulação dos critérios de diagnóstico ao longo das diferentes edições dos dois principais sistemas de classificação e a forma como o conceito foi sendo apresentado espelha a evolução das ideias sobre o autismo nestes últimos anos.

Quadro 1 - Critérios de Diagnóstico DSM-V APA (2013)

Tem que preencher os critérios A,B,C e D

A. Défice persistente na comunicação e na interação social, observáveis em diferentes contextos, não atribuíveis a atrasos do desenvolvimento em geral e manifestando-se através:

(1) Défices na reciprocidade socioemocional, desde, uma abordagem social anormal e insucesso na troca conversacional normal; reduzida partilha de interesses, emoções ou afetos; insucesso no iniciar ou responder a interações sociais.

(2) Défices nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados na interação social; variando desde uma integração pobre entre a comunicação verbal e não verbal, passando por anomalias no contacto visual e na expressão corporal, défice na compreensão e uso da comunicação não verbal, até uma total ausência de expressão facial ou de gestos.

(3) Défices em desenvolver, manter e compreender relações sociais ajustadas ao seu nível de desenvolvimento, dificuldades em ajustar o comportamento para se adaptar a diferentes contextos sociais, em partilhar jogos imaginativos ou em fazer amigos; ausência de interesse nos pares.

B. Padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, tal como manifestado, pelo menos por dois dos seguintes:

(1) Discurso repetitivo ou estereotipado, movimentos motores ou manipulação de objetos, (estereotipias motoras simples, uso repetitivo de objetos, ecolalia, ou frases idiossincráticas).

(2) Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal o não verbal, ou resistência excessiva à mudança (tais como rituais motores, insistência no mesmo trajeto ou na mesma comida, perguntas repetitivas ou agitação extrema face a pequenas mudanças).

(3) Interesses altamente restritivos e fixos, que são anormais em intensidade ou foco (tais como grande ligação ou preocupação com objetos invulgares, interesses excessivamente circunscritos ou insistentes).

(4) Híper ou Hipo reatividade sensorial ou interesse invulgar por aspetos sensoriais (tais como aparente indiferença à dor/calor/frio, resposta adversa a determinados sons ou texturas, cheirar ou tocar excessivamente os objetos, fascinação por brilhos ou objetos giratórios).

- Especificar a severidade presente: a severidade baseia-se nas dificuldades de comunicação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento (...).

C. Estes sintomas devem estar presentes desde períodos precoces do desenvolvimento (embora possam não se ter manifestado completamente ou possam ter sido mascarados por estratégias aprendidas posteriormente).

D. O conjunto dos sintomas limitam e incapacitam o funcionamento no dia a dia.

Especificar-se:

Com ou sem dificuldades intelectuais;

Com ou sem dificuldades de linguagem;

Associado a uma condição médica, genética ou a um fator ambiental conhecidos (...);

Associado a outra perturbação neurodesenvolvimental, mental ou comportamental (...).

2.6. Características

Antunes (2009) defende que uma determinada característica poderá estar presente numa criança e ausente noutra e que essas particularidades não são estáticas, podem evoluir com o tempo e algumas até desaparecem, como seria de esperar numa perturbação do desenvolvimento.

Para Klin (2006), há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo, a elevada diversidade de características pode mesmo fazer com que as crianças autistas possam exibir dificuldades mentais graves ou extremamente dotados nas suas aquisições intelectuais e académicas. Enquanto muitos preferem o isolamento e tendem a evitar o contacto social, outros mostram níveis elevados de afeto e prazer nas situações sociais. Algumas parecem letárgicas e com respostas lentificadas, mas outras são muito ativas e parecem interagir constantemente com determinados aspetos do seu ambiente.

Mello (2003) refere que apesar da idade apontada para o aparecimento dos primeiros sinais ser os três anos, há autores que defendem que alguns sinais podem surgir antes dessa idade. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança e podem ir do grau leve ao severo. As rotinas repetitivas aparecem nos primeiros 36 meses e até aos cinco anos os comportamentos repetitivos e o isolamento social atingem o seu extremo.

A Associação Portuguesa para Proteção aos Deficientes Autistas (APPDA) salienta que a maioria das crianças autistas tem uma fisionomia normal, saindo da sua passividade só quando esta se torna monótona e estereotipada, em alguns casos podem ser rebeldes e agitadas e, em outros, estarem em constante movimento.

Para as famílias há todo um ciclo de sentimentos descrito por Antunes (2009), que vai desde o choque, depressão, negação à culpabilidade, vergonha, isolamento, pânico, raiva, negociação, esperança, aceitação e diagnóstico. Por vezes alteram as suas atividades de rotina e lazer e apresentam elevados níveis de stress, necessitando do apoio e acompanhamento de técnicos especializados.

2.6.1. Perturbações Associadas ao Autismo

Lima (2012) realça que o prejuízo na comunicação é marcante e persistente nos portadores desta perturbação, muitas vezes, têm as competências comunicativas verbais e não verbais

severamente afetadas apresentando défices na comunicação recetiva (como entende as mensagens dos outros), na expressiva (como é entendido pelos outros e como pode enviar as suas mensagens) e incluindo as capacidades para iniciar, manter e responder. Podem apresentar, ausência de expressões faciais e gestuais, olhar distante, caretas ocasionais e evitar o contacto ocular, dirigindo a linguagem muitas vezes para o vazio e não para o recetor.

Mostram graves problemas em dar sentido à informação que recebem através das sensações (sabor, olfato, audição, visão), podendo apresentar híper ou hipossensibilidade aos estímulos sensoriais.

Na opinião de Telmo (2008) a utilização da ecolalia limita-se a “repetir palavras ou frases que as outras pessoas dizem (...) com a mesma entoação e qualidade vocal com que foram ouvidas”.

No caso de crianças com uma linguagem dentro da média, o seu conteúdo está muitas vezes alterado, não adequado ao contexto, ou com uma linha de discurso demasiado pedante ou formal e um uso estereotipado ou repetitivo da linguagem.

Segundo Lima (2012) o prejuízo na interação social é amplo e constante manifestando incapacidade para desenvolver relações de afetividade sobretudo no estabelecimento de vínculos afetivos ou comportamentos de apego, ausência espontânea para partilhar prazeres, interesses ou objetos.

A falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente, não participam ativamente em jogos ou brincadeiras sociais simples, escolhendo atividades solitárias ou envolvem os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílio.

A consciencialização em compreenderem a perspetiva dos outros encontra-se bastante prejudicada revelando dificuldade em mostrar empatia, partilhar e confortar. Revelam também dificuldade em responder ao nome e revelam tendência para o isolamento e envolvimento excessivo no que estão a fazer.

Apresentam comportamentos estereotipados e repetitivos (sacudir, rodar as mãos ou dedos, olhar para as mãos fixamente, hábito de morder as mãos, movimentos complexos de todo o corpo, puxar os cabelos ou quebrar objetos) e persistência excessiva por objetos. Este facto deve-se às grandes dificuldades que apresentam para efetuarem aprendizagens.

Outros comportamentos manifestados são a adesão, aparentemente inflexível a rotinas ou

rituais específicos não funcionais, por este motivo, estas crianças tendem a colocar a rotina em todas as atividades da vida diária e reagem a alterações no seu meio.

Rodrigues (1998) salienta que existem outros problemas a par destes, como hiperatividade, agressividade, hábitos errados de alimentação e do sono.

2.7. Intervenção Educativa com alunos com PEA

“Não existe cura para o Autismo, ou seja, não existem remédios que alterem de forma significativa a capacidade de socialização, ou de empatia, ou a rigidez cognitiva... Isto não significa que nos limitemos a olhar da beira da estrada sem que façamos nada por quem podemos ajudar”
(Antunes, 2009, p.122)

2.7.1. Unidade de Ensino Estruturado para alunos com PEA

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Portugal criou condições para que todos os alunos, independentemente das suas características possam frequentar a escola regular. Deste modo, as escolas ou Agrupamentos de Escolas, iniciaram a possibilidade de gerar recursos especializados destinados a responder a problemáticas mais complexas de alguns alunos, nomeadamente com PEA, entre outras.

No contexto nacional, com base no referido Decreto (artigo 4º, ponto 3, alínea a), foram criadas em determinadas escolas, Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para a educação destes alunos. A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino, idade dos alunos e não devendo o seu número ser superior a seis.

A UEE deve ser concebida em função da diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a proporcionar a estes alunos, das necessidades locais e/ou regionais, alternativas de transporte, da existência de um espaço físico e da garantia de continuidade no Agrupamento, no sentido de dar uma resposta eficaz e adequada às necessidades de cada um dos alunos que integram cada Unidade, uma vez que necessitam de respostas educativas diferenciadas e tendo em atenção as características do trabalho a desenvolver.

Com a legislação em vigor (artigo 25º, ponto 3), os principais objetivos da UEE são: promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares; implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado; aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares; proceder às adequações

curriculares necessárias; organizar o processo de transição para a vida pós-escolar e adotar opções educativas flexíveis de caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem do aluno, o regular envolvimento e participação da família.

Para Silva (2009) esta resposta educativa especializada assume-se como uma das modalidades específicas de educação e implica o trabalho colaborativo de uma equipa que, sempre que possível, deverá integrar as famílias; os órgãos de gestão; o professor de educação especial; o professor do ensino regular, técnicos e outros serviços da comunidade, entendidos como necessários à adequação de respostas e às necessidades individuais identificadas.

“As dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente. Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com PEA em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender” DGIDC (2008, p.5).

Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida, aumentando o nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares e de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espectro do autismo, independentemente do grau de severidade ou da manifestação de outras perturbações associadas, através de princípios orientadores e de estratégias pedagógicas a implementar que pretendem ser um instrumento de apoio na organização e na gestão, facilitando a inclusão destas crianças/jovens na sociedade.

A gestão administrativa e pedagógica da UEE é da competência dos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas, nomeadamente acompanhar a metodologia de intervenção desenvolvida, assumindo opções educativas flexíveis de caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem do aluno; garantir a adequação dos recursos humanos, materiais e espaços físicos necessários; proporcionar os apoios necessários; organizar e apoiar os processos de transição do aluno entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino.

De acordo com Pereira (2008) é importante respeitar o verdadeiro intuito subjacente à criação da UEE, para não se correr o risco de a subverter e transformar num autêntico polo de exclusão. Salienta ainda que não é, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo da UEE enquanto recurso pedagógico especializado da escola.

Relativamente aos recursos materiais, devem ser adquiridos tendo em atenção a forma específica e diferenciada de aprender dos alunos com PEA, uma vez que é necessário elaborar ou adaptar materiais. É imprescindível, também, a existência de mobiliário que permita a criação de áreas com fronteiras bem definidas, para a estruturação do espaço físico.

2.7.2. Ensino Estruturado

O Ensino Estruturado baseia-se num dos aspetos pedagógicos mais importantes do Modelo TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, criado por Eric Schopler e outros colaboradores, em 1971, na Carolina do Norte (EUA).

Pereira (2008) salienta que este ensino caracteriza-se por um conjunto de estratégias e princípios orientadores que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento.

Lima (2012) partilha da mesma opinião e refere que o ensino estruturado constitui um dos aspetos pedagógicos mais relevantes do modelo TEACCH. É aplicado em Portugal desde 1996, como opção do Ministério da Educação enquanto resposta educativa para alunos com PEA em escolas do ensino regular e com esta metodologia também se trabalha a linguagem, a comunicação e a interação de forma estruturada.

No modelo TEACCH e de acordo com Capucha (2008), recorre-se a um exame de avaliação Perfil Psicoeducacional (PEP), que permite avaliar o desenvolvimento do aluno, focando as suas áreas fortes, fracas e emergentes a intervir, tornando possível a realização de um programa individualizado e personalizado.

Para Correia (2013) este modelo preconiza a organização da sala de aula em cinco áreas distintas: área de acolhimento, onde se realiza o acolhimento e o planeamento das atividades (este planeamento é importante, já que os alunos autistas têm dificuldades em lidar com as alterações da rotina, necessitando desta para se sentirem mais seguros); área de aprender onde se realiza o treino individualizado das competências de cada um; área de brincar para a estimulação psicomotora e relaxamento; área do computador e área de trabalho destinada ao trabalho individual de acordo com o plano diário.

Na opinião de Capucha (2008) a criação das situações de ensino e aprendizagem estruturadas para os alunos com PEA reduzem as dificuldades de organização e de sequencialização, propiciando segurança, confiança e ajudando na otimização das suas potencialidades, uma vez que através do ensino estruturado é possível fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade do aluno e aos estímulos sensoriais; propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar e promover a sua autonomia.

Na perspectiva de Domingues e Ferreira (2009), é um trabalho delicado, que passa pela mudança de postura dos professores, de comportamentos e atitudes, que possibilitam transformar a escola enquanto comunidade, num lugar onde predominem valores como a tolerância e o respeito pela diferença.

2.7. 3. Modelos de Intervenção Educativa

É possível melhorar a qualidade de vida da criança/jovem portadora do espectro do autismo e da sua família, através de intervenções ou terapias educacionais. Segundo Schwartzman et al. (1995), não é impossível que um autista supere a barreira que o isola do “nosso mundo”, podendo aprender a exercer a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de forma aceitável na sociedade.

Segundo Pereira (2005), a intervenção deve iniciar-se após a identificação dos sintomas iniciais da patologia, evitando que estes se tornem irreversíveis e mais difíceis de tratar, criando-se a partir da mesma o recurso às necessárias estratégias de intervenção a serem implementadas e poderem atuar, o mais precocemente possível, sobre estes sintomas.

Santos (2012) refere que ao longo dos anos têm-se desenvolvido várias metodologias de intervenção que visam estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas.

Os alunos com esta perturbação respondem bem a sistemas organizados, por isso, compete ao professor organizar o espaço da sala de aula e adequar métodos e estratégias para que estes possam desenvolver as suas competências e, caso necessário, recorrer a uma vasta diversidade de modelos de intervenção e terapias utilizadas.

Para Lima (2012) o modelo TEACCH é um programa baseado no tratamento e na educação

de crianças de todas as idades com autismo e também com dificuldades na capacidade de comunicação, atendendo às suas necessidades diárias e proporcionando-lhes uma melhor qualidade de vida.

O Applied Behavior Analysis (ABA) consiste numa intervenção o mais precoce possível em crianças autistas, com a finalidade de as integrar nas escolas de ensino regular, utiliza o treino condicionado com reforço ou punição para os comportamentos adequados e desadequados.

O Programa Portage pretende dotar os pais de conhecimentos e competências para que possam ajudar os seus filhos no desenvolvimento máximo das suas capacidades, sendo considerados educadores e parceiros fundamentais no trabalho desenvolvido com os técnicos.

O modelo de desenvolvimento Diferenças Individuais e Relação (DIR), intervém no âmbito das perturbações da relação e da comunicação, prevendo que todas as crianças têm alguma capacidade de comunicar dependendo da sua motivação. Este modelo de avaliação e intervenção educativa intensiva está associado à abordagem Floortime (modo de intervenção interativa não dirigida que pretende envolver a criança numa relação afetiva) e Son-Rise (diferentes especialidades terapêuticas: integração sensorial, comunicação aumentativa e terapia da fala; a participação da família e a articulação com a escola).

A Psicomotricidade poderá ser funcional proporcionando a aquisição de certas competências como habilidades motoras ou relacionais quando utiliza o jogo como elemento pedagógico. Permitirá melhorar a consciência, conhecimento e perceção do próprio corpo, perceção temporal e orientação no espaço, domínio do equilíbrio e aumento da possibilidade de manutenção da imobilidade.

Antunes (2009) destaca as terapias complementares como a musicoterapia, arte, terapia com animais, equoterapia e golfinoterapia, desportos coletivos de bola, natação, golfe e algumas das artes marciais.

Na ajuda aos problemas de comunicação podem utilizar-se softwares educativos, meios aumentativos ou alternativos de comunicação como os sistemas de símbolos (Boardmaker, Bliss, Pictogram Ideogram Communication (PIC); Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC); Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS); Programa de Linguagem do Vocabulário (MAKATON), uma vez que a criança com PEA tem maior facilidade em compreender e interpretar suportes visuais e/ou a língua gestual.

III- PRÁTICAS DE INCLUSÃO

3.1. Aprendizagem dos alunos com PEA na sala de aula

*“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”
(Freire, 1996, p.25)*

A escola está diferente, passou a albergar na sala de aula do ensino regular um leque muito heterogéneo de alunos que com as suas diferenças são um desafio, por isso, a sua missão alterou-se. É o resultado da aplicação do paradigma da inclusão no sistema educativo português.

Tendo em conta que a aprendizagem é um processo que ocorre quando o ser humano em consequência de determinadas experiências onde se incluem as relações com o contexto, produz novas respostas ou modifica as que já adquiriu, faz todo o sentido que o centro da mudança passe a ser a sala de aula, criando condições que devem facilitar a aprendizagem de todos os alunos (Pereira, 1999; Porter, 1997).

Na opinião de Correia (2005), é benéfico encontrar formas de aumentar a participação dos alunos com PEA, nas turmas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. Nesse sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha por base as graves deficiências de interação, comunicação, linguagem e das importantes alterações da atenção e da conduta que estes alunos possam apresentar.

Santos (2007) apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão para estes alunos: reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com alunos sem deficiência; possibilita observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus; faculta a convivência entre todos os alunos com idades similares abrindo assim as portas à interação espontânea, facto que permite aumentar a competência social e comunicativa; proporciona vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho. Os alunos que não sofrem de deficiência também, beneficiam, porque, deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as limitações dos colegas com deficiência.

Wang (1997) refere que efetuou um estudo, sobre aprendizagem com o objetivo de responder à questão: O que é que ajuda estes alunos a aprender? As variáveis identificadas mais influentes e decisivas foram: a capacidade cognitiva do aluno; a motivação; o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interações aluno/professor; a quantidade e a qualidade do ensino; o apoio dos pais e o acompanhamento na aprendizagem em casa.

Segundo Siegel (2008), o professor tem de ter consciência de que há na sua turma um aluno com PEA e deverá estar interessado nos aspetos particulares envolvidos na educação desse mesmo aluno, assim como o objetivo da inclusão, considerando-a nas suas duas vertentes: académica e social.

Pereira (2006) afirma que os alunos com PEA apresentam características e singularidades muito próprias e peculiares, que afetarão o acesso aos conteúdos curriculares, o que pode exigir abordagens específicas de aprendizagem. Nesta perspetiva, é importante que se identifiquem desde logo as principais dificuldades para que seja elaborado um currículo adaptado no qual estejam definidas as características particulares de cada aluno para que se preparem e adaptem meios e recursos que promovam o seu sucesso.

Carvalho (cit. por Rebelo, 2011) menciona que se torna pertinente colmatar a diversidade existente no seu meio através de um conjunto de estratégias e pedagogias diferenciadas, bem como a adequação de métodos e materiais com o fim de precaver, o mais cedo possível, falhas no desenvolvimento do aluno que possam vir a condicionar o normal desenvolvimento ao longo da sua vida.

Na perspetiva de Correia (2003) estas respostas de qualidade são dadas pela UEE, permitindo o apoio individualizado, no entanto este apoio, deve ter continuidade na sala de aula para que o aluno vivencie experiências e desenvolva competências nos contextos naturais. Estes alunos têm uma turma de referência que devem frequentar e onde realizam atividades consideradas fundamentais à sua inclusão, o que constitui mais um desafio para os professores e técnicos que intervêm junto destes alunos.

Sim-Sim (2005) adverte que uma escola para todos significa, em primeiro lugar, um espaço físico e temporal em que cada aluno encontra os meios necessários que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida. Espaço físico que deve ter em conta a totalidade dos alunos,

respeitar os diferentes estilos de aprendizagem, acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Para Telmo (2008) os alunos com PEA podem aprender o mesmo que os outros aprendem, mas de uma maneira diferente, sendo-se flexível e atendendo à individualidade no sentido de serem otimizadas as suas condições de aprendizagem. Contudo é importante que usufrua de tempo para estar com os pares, em contexto social e de sala de aula. Em cada turma os alunos representam uma fonte rica de experiências, inspiração, desafios e apoio que, se for utilizada, pode contribuir de forma bastante positiva para o desenvolvimento de tarefas e atividades em curso.

Segundo Lima (2012) o processo de inclusão na turma deve ser gradual e feito entre o professor da turma e o professor de educação especial, guiando o aluno, passo a passo, através das atividades. À medida que este vai dominando as atividades, o adulto vai-se retirando gradualmente.

Em consonância com estes resultados Leitão (2006), argumenta que a escola para ser verdadeiramente inclusiva e o grande centro de mudança deve ser a própria escola, o currículo, as condições e situações de aprendizagem e, sobretudo, a forma como se organizam as interações e as interdependências entre todos os alunos com e sem NEE, porque todos estão na escola para aprender.

Ainscow (1997) aponta três fatores chave para a criação de salas de aula mais inclusivas:

- Planificação para a classe no seu conjunto e não para o aluno em particular;
- Utilização eficiente dos próprios alunos, valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um;
- Capacidade de improvisação e adaptação da planificação/atividades de forma a promover uma participação ativa.

Rodrigues (1998) salienta que a diferenciação, pressupõe que os alunos não estão todos ao mesmo nível da aprendizagem, apresentam diferentes pontos de partida e realizam percursos de aprendizagem distintos, podendo atingir patamares de objetivos e competências distintas. A intervenção educativa terá que contar com esta característica de aprendizagem, para proporcionar o sucesso de cada um.

De acordo com o estudo desenvolvido por Humphrey e Lewis (2008), é possível destacar dois aspetos relativamente às práticas desenvolvidas pelos professores na maioria dos contextos educativos que incluem alunos com PEA:

a) Pouca diferenciação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Esta situação origina práticas inclusivas descontextualizadas e que pouco ou nada contribuem para a inclusão destes alunos nas salas de aula;

b) Pouca clarificação relativamente a quem é responsável pelas aprendizagens e participação destes alunos: o professor da turma ou o professor de educação especial.

Watkins (cit. por Ravet, 2011) afirma que as salas de aula que incluam alunos com esta perturbação têm frequentemente problemas decorrentes das ineficientes respostas às suas necessidades.

Correia (1997, p.10), refere também, que o atendimento destes alunos nas escolas regulares deve ser melhorado substancialmente, alertando que:

“A simples colocação física na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável”.

O autor chama a atenção para a forma como a inclusão é feita, se não existir o reconhecimento e o direito de aprender junto com os seus pares por parte da escola e do professor, não será possível proporcionar aprendizagens sociais e académicas, nem interações sociais adequadas.

Paralelamente, os estudos já feitos nessa área por Correia (2008) e Salend (1998), são reveladores que existe um elevado grau de exigência educativa no trabalho com alunos com PEA, falta de tempo e formação, falta de recursos humanos e materiais, dificuldade em fazer adequações curriculares e em lidar com algumas das necessidades psicológicas e físicas, entre outros aspetos.

Na opinião de Correia (2005) embora a maioria dos professores concorde com a inclusão, constata-se que alguns têm algum receio do processo complexo de mudança e transformação que a inclusão envolve em termos de prática quotidiana. Este processo de mudança provoca nas escolas e nos professores envolvidos reações diversas, tais como ansiedade, medo, rejeição, resistência mas também desafio, vontade, interesse e entusiasmo.

O estudo de Ferreira, Brandão e Santos (2010), concluiu que a maioria dos professores concorda com o conceito de inclusão e acredita que os alunos com NEE têm direito a uma

educação em escolas do ensino regular. Contudo, nem todos concordam que os alunos beneficiem com a colocação a tempo inteiro numa turma, pois não consideram as salas de aula como as mais apropriadas para responder de forma efetiva às necessidades pedagógicas desses alunos.

Nielsen (1999) defende que só através do conhecimento é possível fazer com que os professores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com NEE. Neste sentido Correia (2003b) afirma que a inclusão efetiva requer um trabalho árduo e muita planificação por parte do professor e que este é agente privilegiado nesse processo. O modo como responde às necessidades dos seus alunos, com e sem NEE, é uma variável muito mais poderosa para determinar o sucesso de todos, do que qualquer estratégia administrativa ou curricular o que implica que o professor repense o seu papel e faça uma análise precisa da situação em que se encontra, de modo a encontrar respostas mais adequadas a cada aluno.

Santos (2011) realça a cooperação, a entreajuda e a confiança que são fatores importantes para todos os alunos e neste caso com PEA. A colaboração entre os profissionais e a família, é fundamental para a aquisição de um grande objetivo: o seu bem estar e, posteriormente, enquanto cidadão socialmente integrado.

Correia (cit. por Ferreira, Prado e Cadavieco, 2015) a educação equitativa a todos os alunos, facilita o diálogo entre os professores do ensino regular e de educação especial, permitindo uma troca recíproca de conhecimentos e experiências, que servirão de bases ao trabalho colaborativo que deve existir entre estes profissionais, nomeadamente no que concerne ao modo a organizar e adaptar a sala de aula para receber estes alunos, planificação, adequações curriculares, elaboração de materiais e avaliação dos alunos.

Para Perdigão (2014), é urgente a mudança, para que a escola consiga responder a todos os desafios que a diversidade implica na estrutura curricular, na organização académica, nas estratégias pedagógicas e na formação de professores.

Vilar (1993) advoga que a mudança de mentalidades dos principais agentes educativos, para os processos de inovação/mudança é uma das condições vitais em educação. Na sua perspetiva dificilmente se poderá crescer nesta área sem a participação e implicação especialmente dos professores, que vivem diariamente os problemas que lhes são colocados pela prática na sala de aula.

3.2. Práticas e Estratégias Inclusivas

Como tem vindo a ser destacado, a sala de aula passa a ser entendida como um espaço onde todos têm direito à aprendizagem, sendo o local decisivo em termos de concretização de práticas e estratégias inclusivas. O grande desafio é tornar o meio adequado às necessidades e características de cada aluno, de modo a que todos aprendam juntos e tenham sucesso educativo e social, o que implica uma mudança na maneira de encarar a sala de aula (Silva, 2009).

Ravet (2011) menciona que existe uma grande variedade de opiniões e de atitudes por parte dos professores no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas. No entanto, há uma notável falta de evidências empíricas para fundamentar a prática e a política a adotar relativamente às “melhores práticas” nas salas de aula.

A “Pedagogia Inclusiva”, proposta por Florian e Preto, Hawkins (2011) defende uma perspetiva de inclusão que envolve todos os alunos e integra a necessária reflexão dos professores sobre o que os alunos precisam de saber, de modo a operacionalizar o ensino eficaz e as aprendizagens para todos.

Deste modo, as práticas podem ser compreendidas como os percursos organizados de sequências de atividades que contribuem adequadamente para a aprendizagem eficaz dos alunos (Santos, 2012).

Na opinião de Nielsen (1999), para que a aprendizagem de todos alunos aconteça é fundamental que as práticas e as estratégias que o professor adote (para além de terem em conta uma perspetiva funcional, sempre que necessário) se alicercem em situações e experiências diversificadas, técnicas de manipulação de objetos concretos. A aprendizagem tem de ser ativa, a partir de experiências concretas sobre objetos e o espaço envolvente.

Rodrigues e Lima (2007) referem que o professor na perspetiva da educação inclusiva, deve ministrar um ensino diversificado não só para alguns, mas planificando e organizando atividades diversas para todos os alunos, trabalhando um mesmo conteúdo curricular de diferentes formas, promovendo o sucesso educativo. Os alunos com NEE constituem um estímulo à promoção de práticas e estratégias facilitadoras de um ambiente educativo onde todos beneficiam, visto cada um ter o seu nível de aprendizagem e os métodos poderão ser também facilitadores para os outros.

Santos (2011) corrobora com esta ideia e reforça que quanto mais significativo e próximo da realidade o aluno estiver das práticas pedagógicas, certamente, se observará maior desenvolvimento a nível das suas aprendizagens. Concluiu-se que, o aluno com autismo demonstra mais interesse em participar quando as atividades são contextualizadas de acordo com as que são realizadas pela turma.

Para Carvalho (2003) o professor deve ter como objetivos principais: desenvolver ao máximo as possibilidades e competências do aluno autista, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem estar emocional e aproximar estes alunos do mundo humano de relações significativas. Contudo, deve ter presente de que são sempre necessários modelos educacionais que permitam abordar estes objetivos, contando com graves deficiências de interação, comunicação e linguagem e das importantes alterações da atenção e da conduta que estes alunos possam apresentar.

Rief e Heimburge (2000), esclarecem que um dos maiores desafios para a inclusão destes alunos dentro de sala de aula, é a comunicação. O aluno com PEA, não percebe tudo o que se lhe é dito ou pedido verbalmente, tanto pelo professor como pelos seus pares, por vezes a informação oral é demasiada. Daí que as instruções podem ser dadas verbalmente ou não, dependendo do nível de compreensão do aluno. O recurso a imagens (reforço visual), símbolos e gestos são das estratégias, mais usadas pois estes detêm uma boa perceção visual.

O mesmo autor refere que outra dificuldade pode ser o isolamento social, por não revelarem motivação para o contacto com os “outros” e desta forma, irão dificultar a comunicação, tanto para o professor como para os seus pares.

De acordo com Lopes e Silva (2009), a interação positiva entre alunos com e sem NEE, depende da atitude do professor para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside na criação de ambientes de interajuda entre alunos, ou seja, através de aprendizagens cooperativas, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais. Estes ambientes exigem estratégias que fomentam a consolidação das áreas fortes dos alunos, dando respostas adequadas às suas necessidades.

No mesmo sentido Madureira e Leite (2003), salientam que só se pode falar de práticas e estratégias de aprendizagem inclusivas se os alunos trabalharem em grupos com apoio na heterogeneidade das suas capacidades. Os alunos são corresponsáveis pela sua própria progressão escolar, bem como pelo desempenho do grupo em que estão inseridos.

Sanches (2005) afirma que é importante aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável na construção dos saberes entre professores e alunos.

Lopes e Silva (2009) definem a aprendizagem cooperativa como um trabalho de pares como recurso crucial do trabalho pedagógico podendo apresentar três formas:

- Aprendizagem cooperativa, no sentido restrito, ou seja, pequenos grupos de trabalho com diferentes níveis de competências;
- Trabalho a pares, cabendo a um dos dois elementos a função de tutor, neste caso ao mais competente;
- A colaboração entre pares com o mesmo nível de competência, promovendo a comunicação, a autonomia, a ajuda mútua, aceitar a diversidade e desenvolver competências sociais.

Como diz Costa (1998), para que este modelo de aprendizagem vingue é necessário que o professor crie condições de aprendizagem adequadas a cada aluno, a forma como poderá motivar o aluno nas tarefas propostas, mobilizar a sua curiosidade, inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projetos que o ajudem a concentrar a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem.

Efetivamente ensinar conjuntamente, na mesma sala de aula, alunos diferentes, tal como exige a escola inclusiva, implica introduzir uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista. De facto, só poderão progredir, se a sala de aula estiver organizada, onde todos cooperam e se ajudam mutuamente, de modo a alcançar o mesmo fim, progredindo na aprendizagem e maximizando, desta forma, as suas potencialidades (Maset, 2011).

De acordo com Lopes e Silva (2009), antes da colocação de um aluno com NEE numa turma do ensino regular, devem ser transmitidas a todos os alunos informações precisas acerca da problemática do aluno em questão, de modo a permitir que os restantes alunos entendam e ultrapassem quaisquer medos ou adotem concepções incorretas que possam ter.

Os professores podem utilizar várias estratégias para proporcionar aprendizagens significativas aos seus alunos. Uma das estratégias mais importantes a utilizar é a organização do ambiente de trabalho fisicamente e visualmente para se retirar dele o maior aproveitamento possível e fomentar a socialização. É importante, identificar com clareza os limites da sala e

elaborar materiais facilmente acessíveis, pois ajudam os alunos a saber de forma independente onde devem estar e onde obter os seus próprios materiais.

Lima (2012) refere que é função do professor conceber maneiras de melhorar a sala de aula e usar estratégias diversificadas com os alunos com PEA que poderão colmatar algumas das suas dificuldades como ter em conta: o horário de permanência do aluno na sala de aula definindo bem o seu tempo de trabalho (tempos e espaços) com o professor da turma; utilização da rotina diária; usar e tirar proveito das pistas visuais; utilização de cadernos adaptados; recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC); escolher um lugar na sala fixo e central; aplicação de testes adaptados; recurso a materiais pedagógicos e didáticos; articulação com o docente de educação especial e outros profissionais de forma a programar com eficácia; criação de situações de comunicação; utilização de um discurso claro e com conceitos que o aluno consiga compreender reduzindo a extensão das afirmações; uso de gestos e expressões faciais; evitar o ritmo e volume da voz de forma exagerada; empregar o reforço positivo e sempre que desempenhe uma tarefa deve ser elogiado.

Pereira (2006) afirma, para que uma atividade/tarefa seja concretizada com sucesso há que ter em conta, a importância do reforço ou a negociação através de prémios. Cabe ao professor descobrir novos reforços e estratégias organizando assim um sistema funcional direcionado para cada aluno individualmente.

Na opinião de Rodrigues (1995) a escola para Todos é um novo modelo de escola aberta à diferença, onde Todos e cada um têm o seu lugar. Aceitar o valor da diversidade humana, considerando-a como um contributo positivo, cruza-se, assim, com os valores e as atitudes que devem ser manifestadas por cada um de nós individualmente e em conjunto com uma sociedade inclusiva e promotora de igualdade de oportunidades.

É de todo importante reforçar a ideia de Macedo (2011), a eficácia de toda a intervenção é influenciada pela dedicação, entrega e preparação dos profissionais que trabalham com todos os alunos.

3.3. Formação de Professores

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular implica uma consciencialização e uma procura de formação mais adequada, por parte do professor, para ser capaz de responder, de forma mais eficaz, às necessidades educativas destes alunos.

Na opinião de Hegarty (2001), ensinar alunos com NEE é, provavelmente, a tarefa profissional mais exigente que se coloca aos professores e esta não será desenvolvida convenientemente se não houver um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos.

Nesta linha, Sanches e Teodoro (2006) realçam que esta exigência implica um ajustamento a novos entendimentos sobre o papel e responsabilidade dos professores no que respeita ao apoio dos alunos com dificuldades e às suas necessidades individuais, bem como sobre a sua própria formação como um fator fundamental no desenvolvimento da qualidade da educação.

Correia (2005) considera que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

Segundo Almeida (2012) esta formação tem como objetivo, saber como trabalhar na sala de aula, que contemple programações específicas, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Devido a esta nova realidade, para a profissão docente, é necessário introduzir nas escolas de ensino regular conhecimentos científicos e pedagógicos que ajudem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar.

Na perspetiva de Castro (2009) a formação dos professores é essencial para que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão. Reconhece que os professores precisam de uma formação que os capacite para reconhecerem os problemas, insuficiências e distúrbios apontados e desencadear medidas variadas para os abordar.

Santos (2007) salienta que um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e contínua de professores. Refere ainda que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entrem ajudem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima saudável, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas.

Igualmente Ainscow (1998) defende que cabe ao professor do ensino regular a responsabilidade de ensinar todos os alunos. No entanto, evidencia que a ausência de formação destes profissionais cria, por vezes, um clima de alheamento por parte dos mesmos, deixando a

percepção de que todos os casos difíceis estão fora da sua alçada, diminuindo as suas expetativas e o seu empenho, sobretudo dos alunos com NEE, contribuindo assim para uma menor inclusão.

O mesmo autor adverte que muitos professores estão conscientes do modo como o processo de rotulação pode levar a uma diminuição das expetativas face a certos alunos e de como o fenómeno de categorização influencia em muito a sua maneira de pensar e a sua prática docente mas, muitas vezes, não sabem como ultrapassar este obstáculo.

Relacionando a formação de professores com a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula verifica-se que a efetivação da educação inclusiva tem encontrado algumas barreiras relacionadas com a falta de formação adequada dos professores, pouco conhecimento para atender à diversidade das NEE, apoiar eficazmente a aprendizagem e a participação destes alunos.

Os professores são muitas vezes, confrontados com dilemas éticos e profissionais, bem como com questões legais e administrativas que os confundem e preocupam e para as quais, muitas vezes, não têm resposta. Esta questão começa a ser um dado adquirido e os próprios sistemas educativos parecem não estar a conceber as respostas necessárias.

A comprová-lo está o facto de que:

“a maioria dos professores parece mesmo sentir a falta de diretivas que prescrevam como uma sala de aula deve ser (como é que devemos ensinar), particularmente quando se enuncia a intenção das escolas deverem responder às necessidades individuais dos alunos”(Tomlinson e Allan, 2002, p.12).

Florian e Preto, Hawkins (2011) referem que nas salas de aula, os professores são chamados a responder às necessidades dos alunos e os estudos desenvolvidos a este nível permitem elencar quatro aspetos limitativos de respostas adequadas: limitado acesso à formação; liderança pobre; atitudes negativas; restrita interpretação e utilização de práticas inclusivas.

Referenciando Rodrigues (2003), a falta de formação para desenvolver práticas inclusivas, a escassez de recursos e a ausência de mudanças organizacionais nas escolas que sustentem as inovações introduzidas, bem como a maior exigência educativa, a tensão adicional, a frustração e angústia, a diminuição da habilidade profissional para dar atenção às necessidades dos alunos com NEE são os aspetos referidos pelos professores, quando questionados acerca das barreiras à inclusão.

Na perspetiva de Ferreira, Prado e Cadavieco (2015), o professor enquanto agente ativo e elo de ligação entre os vários elementos da comunidade educativa, cabe a tarefa de gerir a diversidade de todos e a individualidade de cada um, aplicar as práticas e intermediar o

relacionamento escola/família, ensino regular e educação especial, devendo saber gerir o tempo, os conteúdos e as metodologias e também a diversidade humana que tem perante si.

Correia (1994) defende a tese de que os cursos de formação inicial de professores deverão incluir uma vertente em educação especial. Só assim, na opinião do autor, é que os professores do ensino regular poderiam vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidarem com alunos com NEE, ou seja, identificarem os casos em risco e intervirem apropriadamente, com ou sem o apoio do professor de educação especial e acreditarem que possuem capacidades de intervenção pedagógica que eles próprios ignoram, desenvolvendo níveis de autoconfiança para o seu desempenho docente.

Na opinião de Correia (2008), esta formação específica deveria ser, inclusivamente, alargada aos assistentes operacionais, para que a todos fosse possível perceber minimamente as problemáticas que os alunos apresentam e que tipos de estratégias deveriam ser consideradas para lhes dar a melhor resposta.

O mesmo autor menciona que apesar dos receios evidenciados pelos professores relativamente a todo este processo de mudança, a maioria continua a acreditar no conceito de inclusão. De qualquer modo, para que se otimize esta crença e se possam revelar positivos os resultados das práticas inclusivas dever-se-á apostar numa formação que responda seriamente às condições de atuação dos professores que têm sob a sua responsabilidade a educação de qualquer aluno com e sem NEE.

Cochran-Smith e Zeichner (2008) salientam que têm sido poucos os estudos que se debruçam sobre a formação de professores para o trabalho com alunos com incapacidades, o que constitui uma séria omissão no campo da educação.

Para Correia (cit. por Ferreira, Prado e Cadavieco, 2015), a inclusão só terá êxito, se a base dos programas de formação de professores facilitarem a aquisição de novas competências de ensino, possibilitando respostas adequadas e diferenciadas às distintas necessidades educativas. Todos os professores devem sentir-se preparados para, dentro da sua esfera de saber e de influência, poderem prestar os apoios pedagógicos adequados a todos os alunos, de forma a implementar novos métodos e estratégias de ensino e, assim, desenvolver novas oportunidades de aprendizagem.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Metodologia Qualitativa

*“A metodologia é o conjunto de regras lógicas necessárias a uma seleção e a uma interpretação objetiva de dados pertinentes, para dar respostas às questões que se propõe resolver”
(Lakatos e Marconi, 1995, p.123)*

Concluída a parte do trabalho onde foi exposta a informação considerada relevante para o enquadramento teórico da presente investigação, inicia-se aqui, um novo capítulo, o da metodologia.

Com o objetivo de garantir um processo sistematizado e científico na condução do estudo seguiu-se o que, neste campo, Bell (1997, p.13) indica:

“Será preciso selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planejar e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos”.

Segundo Lessar-Hérbet, Goyette e Boutin (2005), a investigação qualitativa tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência e de modo implícito, aos acontecimentos que lhe dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.

No nosso estudo, optámos pela metodologia de investigação de natureza qualitativa, realizado com o objetivo de se obter uma compreensão mais integral do tema, pois na nossa opinião, e com base na teoria aprendida, esta é a que mais se adequa aos objetivos do presente trabalho, uma vez que foi nossa intenção fazer uma análise de conteúdo, ou seja, interpretar os discursos dos professores do 1º Ciclo para percebermos como se processa a inclusão dos alunos com PEA e de que forma as práticas inclusivas implementadas pelos professores se revelam promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo destes alunos nas turmas do ensino regular.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações decorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico.

Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses; privilegiam, essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a metodologia qualitativa tem na sua essência sete características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelos processos em si do que propriamente pelos resultados;
- A análise de dados é feita de forma indutiva;
- O investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências;
- O plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos;
- Os procedimentos utilizados são interpretativos, não experimentais e privilegiam a análise de conteúdo.

Foi baseado nestes princípios que orientámos a realização deste estudo, nomeadamente, com o recurso a uma entrevista semiestruturada. As respostas obtidas através das entrevistas foram depois alvo de análise de conteúdo.

4.2. Questão orientadora e objetivos do estudo

Conscientes da relevância da formulação de uma boa questão de partida e concordando com Quivy e Campenhoudt (2008) enquanto primeiro fio condutor da investigação, tivemos em atenção as características a que esta formulação deve obedecer para desempenhar corretamente a sua função, uma vez que segundo os mesmos autores, num processo de investigação, a questão orientadora deve apresentar qualidade de clareza: ser precisa; ser concisa e unívoca; de exequibilidade; ser realista e de pertinência.

O interesse pelo tema advém da motivação profissional e da necessidade de perceber como se processa a inclusão dos alunos com PEA nas turmas de ensino regular e de que forma as

práticas inclusivas implementadas pelos professores se revelam promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo destes alunos, uma vez que a escola se centra em modelos diversificados de ensino e de aprendizagem, tendo por base as particularidades e realidades destes alunos.

O acesso à educação e à preparação para uma vida com qualidade é um direito de todos, e neste contexto para os alunos com PEA, contribuindo para a sua evolução e inclusão na escola regular. Desafio que se coloca ao professor, levando-o a questionar-se acerca dos seus métodos de trabalho, das suas práticas, dos recursos e dos conhecimentos que dispõe para responder às necessidades destes alunos.

Leite (2003) defende que os professores têm a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas às diversas necessidades dos alunos para que se possa falar de uma escola para todos e de uma educação não segregada, promovendo não só os resultados de aprendizagens académicas, mas também o desenvolvimento pessoal e as competências sociais.

A inclusão na escola implica mudanças profundas, tanto nas condições físicas, como nos modelos pedagógicos e organizacionais. Perante a existência desta problemática com que praticamente todos os professores se debatem e ao termos consciência desta realidade, surge a questão orientadora para esta investigação:

Como se processa a Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e de que forma as práticas inclusivas implementadas pelos professores se revelam promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo destes alunos nas turmas do ensino regular?

Tendo como referência esta questão, este estudo tem como objetivo geral:

“Conhecer quais são as práticas inclusivas e a forma como estas são implementadas pelos professores no 1º ciclo do Ensino Básico para promoverem a inclusão e a aprendizagem de alunos com PEA nas turmas do ensino regular”.

Com base na problemática referida e tendo em conta o contributo da pesquisa teórica entretanto efetuada, foi possível definir os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a opinião dos professores do 1º Ciclo sobre a inclusão dos alunos com PEA e a Unidade de Ensino Estruturado no Agrupamento;
- Conhecer as práticas desenvolvidas no sentido de promoverem a inclusão dos alunos com PEA na sala de aula;

- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com PEA;
- Perceber a importância atribuída pelos professores quanto à formação contínua como determinante na mudança e melhoria nas práticas inclusivas.

4.3. Plano de investigação - Cronograma

As etapas que se apresentaram mais exigentes, foram as etapas da pesquisa bibliográfica e a aplicação da entrevista pela dificuldade da conjugação de horários entre o investigador e os entrevistados. O estudo decorreu durante no ano de 2015/2016.

Para a concretização das várias fases da nossa investigação estabelecemos o seguinte cronograma:

Quadro 2 – Cronograma da investigação

	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Caracterização da problemática	X									
Revisão bibliográfica		X	X	X						
Elaboração do Projeto				X	X					
Elaboração do instrumento da recolha de dados			X	X	X					
Pesquisa de campo			X	X	X	X	X			
Sistematização de dados							X	X		
Elaboração do corpo teórico				X	X	X	X			
Redação da dissertação							X	X	X	

4.4. Zona Geográfica/Participantes

Para Sousa e Batista (2011), qualquer investigação científica enfrenta o dilema de estudo da população ou da amostra que consiste num determinado número de sujeitos de uma população definida como representativos dessa população.

Mediante o objetivo do nosso estudo, considerou-se que a população mais adequada para a obtenção de informação e recolha de dados seriam os professores titulares de turma do 1º Ciclo que integram no seu grupo/turma alunos com PEA.

Para efetuar a nossa investigação, estes professores foram selecionados de forma não aleatória, ou seja, trata-se de uma representação por conveniência, constituída por professores voluntários, que depois de informados, se disponibilizaram para participar na nossa investigação.

Utilizámos dois critérios para a seleção dos participantes no nosso estudo:

- Professores titulares de turma do 1º Ciclo que integram no seu grupo/turma alunos com PEA;
- Critério geográfico – Escolas do 1º Ciclo.

A preferência pelas escolas do 1º Ciclo da zona geográfica do Concelho de Oeiras foi intencional, por ser o Concelho onde lecionamos e também por considerarmos que perante o tempo e os recursos disponíveis para a realização da investigação, poderiam ser fatores importantes a ter em consideração na exequibilidade do estudo.

Do levantamento efetuado em Escolas do Ensino Básico identificamos dezoito professores titulares de turma do 1º Ciclo que se enquadravam nos critérios para participarem no nosso estudo e em diversas escolas constatamos que existe Unidade de Ensino Estruturado.

As características consideradas pertinentes para caracterizar os participantes foram: género, idade, tempo de serviço, situação profissional, formação profissional, formação especializada e experiência com alunos com PEA.

Os resultados não permitem generalizar, em virtude da amostra não ser representativa. As conclusões obtidas, não podem ser extrapoladas, isto é, os seus resultados não são aplicáveis a locais e professores diferentes, são válidos apenas no contexto onde foi realizada esta investigação (Biklen e Bogdan, 1994).

4.5. Instrumentos de recolha de dados

Qualquer investigação prevê a recolha de dados e para esse efeito recorremos a um guião de entrevista.

Numa investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: constituir a estratégia dominante para a recolha de dados, como é o caso da nossa investigação, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação descritiva, análise documental e outras técnicas.

Em todas estas situações e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para se recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do envolvimento onde atuam.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), as entrevistas não têm como função verificar hipóteses, nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim, abrir caminhos de reflexão, alargar e precisar os horizontes da leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema nos quais não teríamos pensado espontaneamente.

De acordo com De Ketele e Roegiers (1993), a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisada na perspetiva dos objetivos da recolha de informação. É uma técnica de recolha de dados muito utilizada em estudos qualitativos, uma vez que permite obter as ideias e as conceções dos sujeitos, adquirindo-se respostas completas, pormenorizadas e em profundidade sobre o tema em estudo.

Partilha da mesma opinião Quivy e Campenhout (2008) ao afirmar que esta técnica permite ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.

Merriam (1990) ressalta a importância para a obtenção de pensamentos dos sujeitos em relação a uma determinada realidade. A entrevista propicia aos entrevistados, o enquadramento das suas experiências e perspetivas.

Conforme alguns autores sublinham, esta técnica apresenta algumas vantagens, pois permite atingir o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, contudo também apresenta

algumas desvantagens, não ser muito sistemática e exigir muito tempo para se ordenar e organizar a informação.

Para a nossa investigação, utilizámos a entrevista semiestruturada, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos, o entrevistador tem previstas algumas perguntas que serão de referência ao tema em conversa. Concordando com Quivy e Campenhout (2008), este tipo de entrevista não é inteiramente aberta nem guiada por um grande número de perguntas precisas.

Este instrumento pareceu-nos ser o mais adequado para a realização do nosso estudo, pudemo-nos aperceber através das opiniões, concepções e ideias de cada professor as práticas que promovem relativamente à inclusão dos alunos com PEA em turmas do ensino regular .

Segundo Bell Judith (2004), a entrevista semiestruturada é acessível e permite ao entrevistador explorar, desenvolver e clarificar, algumas ideias e respostas e essencialmente aperceber-se das emoções e sentimentos, possibilitando a observação do comportamento do entrevistado.

Na elaboração do nosso guião da entrevista tivemos em consideração algumas etapas referenciadas por Sousa e Batista (2011), adequar as perguntas ao perfil dos entrevistados e desta forma estruturamos as questões de acordo com uma linguagem e vocabulário perceptível.

O nosso instrumento de recolha de dados depois de aprovado, foi testado para determinar quanto tempo levavam os professores, a responder e verificar quais as questões que suscitavam dúvidas e que poderiam não ser relevantes para o estudo.

A entrevista efetuou-se no contexto natural de cada escola, tendo sido acordado anteriormente quanto ao local e horário, evitando deslocações por parte dos participantes e rentabilizar o tempo de trabalho, teve lugar na sala dos apoios, assegurando condições de espaço e ambiente, promotores de um clima calmo e livre de interrupções.

No decurso da entrevista obedecemos a um guião com seis blocos temáticos induzidos pela leitura especializada sobre a temática e análise documental.

Em cada bloco temático constituiu-se um conjunto de questões abertas. No total foram elaboradas 27 perguntas, de acordo com o tema e objetivos do estudo, a cada entrevistado.

Para além da entrevista também usamos outras técnicas de investigação qualitativa como conversas informais resultantes de momentos de encontro que surgiram durante uma Ação de Formação, proporcionada pelo Centro de Formação de Oeiras. Neste caso toda a informação

adicional, apesar de não constituir o foco central de análise, foi útil para ajudar a interpretar os valores e opiniões da população do estudo.

Apresentamos os blocos temáticos que fizeram parte da nossa entrevista:

Quadro 3 - Blocos temáticos da entrevista semiestruturada

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.

Bloco B - Caracterização dos professores titulares de turma do 1º Ciclo com alunos com PEA.

Bloco C - Conhecer a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a Inclusão dos alunos com PEA e a Unidade de Ensino Estruturado no Agrupamento.

Bloco D - Conhecer as práticas desenvolvidas no sentido de promoverem a Inclusão dos Alunos com PEA na sala de aula.

Bloco E - Identificar as dificuldades sentidas pelos professores perante a Inclusão de alunos com PEA.

Bloco F - Perceber a importância atribuída pelos professores quanto à formação contínua como determinante na mudança e melhoria nas práticas inclusivas.

Bloco A- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Pretendemos explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista, motivar o entrevistado, garantir anonimato, confidencialidade e finalmente solicitar a autorização para o registo áudio. No processo de transcrição da entrevista atribuímos a cada professor um código P1, P2, (...) P18, de modo a facilitar a análise e apresentação dos dados.

Bloco B - Caracterização dos professores titulares de turma do 1º ciclo com alunos com PEA

Pretendemos conhecer o género, idade, tempo de serviço, situação profissional, formação profissional, formação especializada e experiência com alunos com PEA.

Bloco C - Conhecer a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a Inclusão dos alunos com PEA e a Unidade de Ensino Estruturado no Agrupamento

Pretendemos identificar o conhecimento do professor sobre a PEA; Identificar a perceção do professor sobre a UEE; Conhecer a sua opinião sobre a metodologia aplicada na UEE;

Identificar as vantagens e desvantagens da inclusão dos alunos com PEA no ensino regular e identificar as condições necessárias para a inclusão dos alunos com PEA.

Bloco D - Conhecer as práticas desenvolvidas no sentido de promoverem a Inclusão dos alunos com PEA na sala de aula

Planeámos identificar o tipo de apoio e colaboração do professor de educação especial; Quais as práticas inclusivas utilizadas em sala de aula; Como comunica o professor com estes alunos.

Bloco E - Identificar as dificuldades sentidas pelos professores perante a Inclusão dos alunos com PEA

Pretendemos identificar o tipo de dificuldades sentidas pelos professores diariamente na sala de aula.

Bloco F - Perceber a importância atribuída pelos professores quanto à formação contínua como determinante na mudança e melhoria nas práticas inclusivas

Tivemos como objetivo recolher elementos sobre a Formação Profissional dos professores; Identificar as necessidades de formação na área das NEE.

4.6. Procedimentos

Referenciando Borg e Gall (1996), a metodologia de um trabalho de investigação exige um conjunto de procedimentos e estratégias que se podem englobar em três momentos essenciais: a planificação global, a fundamentação teórica e a pesquisa empírica. Cada um destes momentos, por sua vez, tem como caracterizadores atos e estratégias que os especificam e que importa referir.

Após a planificação global e a fundamentação teórica, seguiu-se uma pesquisa empírica que contemplou a fase da elaboração da entrevista.

Na conceção deste instrumento de pesquisa, tivemos como primeira preocupação a informação que queríamos obter sobre a Inclusão dos alunos com PEA nas turmas do ensino regular e de que forma as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores se revelam promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo destes alunos.

A entrevista semiestruturada foi construída com base na questão orientadora do estudo. Foram feitas algumas tentativas para a formulação das questões e para isso, contámos com a colaboração do nosso orientador, que nos forneceu elementos e nos ajudou a formular alguns itens, de uma forma mais clara, com a finalidade de retirar a melhor informação possível, reduzir ao máximo o fator ambiguidade e obter o maior grau de objetividade possível.

Seguiu-se uma primeira aplicação junto de professores por nós escolhidos e desta forma, foi pedido que respondessem à entrevista e nos dissessem quais as dificuldades sentidas. Usámos a informação obtida destes professores, para aferir e tornar definitiva a entrevista. Decorreu, posteriormente, o processo de reformulação das questões até à redação final do guião.

Após a elaboração da versão final da entrevista semiestruturada, foi formalizado aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas a autorização para a aplicação das entrevistas aos professores, garantindo confidencialidade e anonimato.

Iniciou-se também, a calendarização das mesmas, mediante a disponibilidade dos professores. Para a recolha dos dados foram feitas 18 entrevistas e decorreu entre os meses de novembro de dois mil e quinze e abril de dois mil e dezasseis. Este processo foi um pouco demorado, mas teve em consideração a disponibilidade dos participantes no estudo e das deslocações que tivemos que efetuar para as escolas de cada agrupamento, que apesar de pertencerem ao mesmo Concelho, ainda se distanciam umas das outras. Em algumas ocasiões tivemos que adiar as entrevistas por imprevistos pessoais.

Antes de iniciarmos a gravação da entrevista informamos quanto ao objetivo do estudo e qual a importância da sua participação na partilha de informação e dados.

4.7. Construção de categorias de análise

No final do trabalho de campo e depois das entrevistas efetuadas, fizemos a transcrição de todo o material recolhido, totalizando dezoito protocolos, para depois procedermos à sua análise global, com o intuito de organizar e classificar os dados em categorias que possam dar resposta à questão orientadora do estudo assim como dos objetivos a que nos propusemos identificar.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, conduzindo a

descrições sistemáticas tanto qualitativas como quantitativas e que ajudam a compreender e interpretar o significado de uma mensagem.

Na opinião de Bardin (2004) na análise de conteúdo é importante classificar, descrever, sistematizar, quantificar as categorias inseridas no corpo documental, com o objetivo de explicitar e sistematizar o conteúdo descrito nas entrevistas.

Marconi e LaKatos (2002) mencionam que o primeiro passo na verificação dos dados recolhidos é verificar a sua:

- Validade, comparando os dados com uma fonte externa;
- Relevância para os objetivos do estudo;
- Especificidade e clareza quanto à objetividade, datas, locais, percentagens etc...;
- Profundidade, relacionando-os com os sentimentos e pensamentos do entrevistado;
- Extensão e amplitude da resposta.

É a partir deste momento em que analisamos o material recolhido, que podemos falar dos dados da investigação. O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é sim uma fonte de dados.

Como refere Erickson (1986), as transcrições das entrevistas, as rotas de trabalho, as gravações, não são dadas, tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios que a análise proporciona.

Quivy e Campenhoudt (2008) propõem as seguintes operações no processo de análise de dados: preparação dos dados, descrever e agregar; análise das relações entre as variáveis; comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças.

Para Vala (1986) as operações da análise de conteúdo, pressupõem:

- A delimitação dos objetivos em conjunto com um quadro de referência teórico;
- A determinação de um *corpus*;
- A definição de categorias;
- A definição de unidades de análise.

Para procedermos à análise de conteúdo propriamente dita, delineamos um conjunto de procedimentos, considerando os pressupostos assentes na literatura. Por conseguinte, o conteúdo das entrevistas previamente transcritas formou o nosso *corpus* da análise, sobre o qual

nos debruçamos. Estabelecemos categorias, tendo em atenção os objetivos do nosso estudo e as sugestões provenientes da literatura. Por fim procedemos à análise da informação.

Segundo Miles e Huberman (1994), a redução dos dados é um processo de seleção, contínua do material compilado e que consiste na simplificação, abstração e transformação da informação que obedece a vários momentos e de acordo com um determinado campo de observação até à fase da codificação e resumo.

Esta primeira fase é o primeiro momento de interpretação dos dados. Estes autores expressam os princípios orientadores na redução de dados:

- Necessidade de documentação organizada e precisa no momento de transcrição das respostas para um sistema de códigos utilizado para reduzir a um conjunto manipulável;
- O respeito por uma consistência de base e por uma coerência na aplicação das regras de transposição;
- Manutenção das características dos dados, independentemente da sua redução e dos códigos utilizados para o fazer.

Referenciando Bardin (2004), a partir do momento em que a análise de conteúdos decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, grupo esse, efetuado em função dos caracteres comuns desses elementos.

As categorias constituem, segundo Bogdan e Biklen (1994), um meio de classificar os dados descritivos que recolhemos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados.

Ainda na opinião de Bardin (2004), na produção de categorias deve ter-se atenção às seguintes propriedades:

- A exclusão mútua (esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria);
- A homogeneidade (num mesmo conjunto categorial só pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise);
- A pertinência (o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação);
- A objetividade;

- A fidelidade (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas as várias análises);
- A produtividade (um conjunto de categorias é produtivo se fornecer os resultados férteis).

As categorias onde os dados vão ser agrupados podem obedecer a procedimentos diferentes, aberto e fechado. Na nossa investigação, as categorias surgiram dos dados empíricos e das questões colocadas no guião de entrevista.

Quadro 4 – Categorias e Subcategorias do estudo

Categorias	Subcategorias
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	
B - Caracterização dos professores do Ensino Regular do 1º ciclo com alunos com PEA.	B1 - Género; B2 - Idade; B3 - O tempo de serviço; B4 - Situação profissional; B5 - Formação profissional do professor; B6 - Formação especializada; B7 - Experiência com alunos com PEA.
C - Conhecer a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a Inclusão dos alunos com PEA e a Unidade de Ensino Estruturado no Agrupamento.	C1 - Pretendemos identificar o conhecimento do professor sobre a PEA; C2 - Identificar a perceção do professor sobre a UEE; C3 - Conhecer a opinião do professor sobre a metodologia aplicada na UEE; C4 - Identificar as vantagens e desvantagens da inclusão dos alunos com PEA no ensino regular; C5 - Identificar as condições necessárias para a inclusão dos alunos com PEA.
D - Conhecer as práticas desenvolvidas no sentido de promoverem a inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.	D1 - Planeamos identificar o tipo de apoio e colaboração do professor de educação especial; D2 - Quais as práticas inclusivas utilizadas em sala de aula; D3 - Como comunica o professor com estes alunos.
E - Identificar as dificuldades sentidas pelos professores perante a inclusão dos alunos com PEA.	E1 - Identificar o tipo de dificuldades sentidas pelos professores diariamente na sala de aula.
F - Perceber a importância atribuída pelos professores quanto à formação contínua como determinante na mudança e melhoria nas práticas inclusivas.	F1 - Recolher elementos sobre a formação profissional dos professores; F2 - Identificar as necessidades de formação na área das NEE.

Através das categorias estabelecidas, o investigador procura inferir de maneira lógica sobre o assunto da mensagem ou sobre o contexto em que foi emitido. Seguindo estes princípios orientadores, após a transcrição das entrevistas fizemos uma primeira leitura geral a fim de nos apercebermos das opiniões e impressões dos entrevistados. A etapa seguinte consistiu na análise dos discursos enquadrando estes nas categorias e subcategorias estabelecidas, objetivando o conhecimento e reflexão sobre a questão inicial do estudo e dos objetivos que pretendíamos descrever. Para a apresentação e análise dos dados, e aplicando o princípio de fidelidade na transcrição dos dados, assim como o anonimato e confidencialidade, atribuímos a cada docente entrevistado um código (P1, P2, P3 (...) P18).

Os dados relevantes irão ser apresentados em matrizes descritivas, que expressam os atributos, qualidades ou opiniões dos participantes do estudo.

V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1. Apresentação e discussão dos dados por categoria

Organizámos a apresentação dos dados de forma sequencial, por categoria e subcategoria, confrontando e discutindo as ideias expressas pelos participantes no estudo com referências bibliográficas de relevo para os construtos teóricos/práticos em questão.

Categoria A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Nesta categoria pretendemos explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista, motivar o entrevistado garantir a confidencialidade e finalmente solicitar a autorização para o registo áudio.

Categoria B - Caracterização dos professores do Ensino Regular do 1º ciclo com alunos com PEA

Participaram neste estudo dezoito professores do ensino regular a lecionar o 1º Ciclo do Ensino Básico. Foram consideradas as seguintes variáveis: género, idade, tempo de serviço, situação profissional, formação profissional, formação especializada e experiência com alunos com PEA.

Como se pode observar na figura 1, no que diz respeito à variável género, constatmos que os professores que participaram no estudo, doze são do género feminino e três são do género masculino. Este resultado revela que na profissão docente predomina o género feminino.

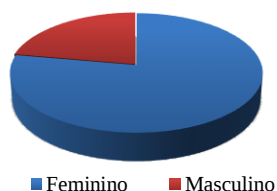


Figura 1 - Distribuição dos participantes segundo o género

Através da figura 2, distribuição dos participantes do ensino básico por idade, é possível verificar que os valores são bastante heterogêneos, têm idades compreendidas entre os 28 e os 58 anos. Assim temos 1 professor entre (25-30); 3 entre (31-35); 5 entre (36-40); 1 entre (41-45); 5 entre (46-50); 1 entre (51-55); 2 entre (56-60). Os dados exprimem assim, uma notória maturidade etária, revelando que existem mais professores com idades compreendidas entre os 36 anos e 50 anos.

No que concerne à variável idade, embora não existam evidências consistentes, Rodrigues (2005) refere que as investigações têm mostrado que, tendencialmente, são os professores mais novos e menos conservadores que se revelam mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE na escola.

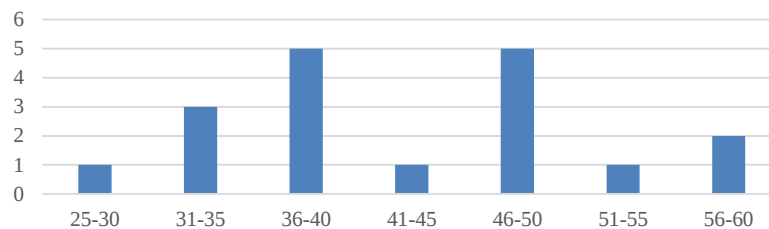


Figura 2 - Distribuição dos participantes segundo a idade

Relativamente ao tempo de serviço é possível verificar na figura 3 que existe 1 professor entre (0-5) anos; 3 entre (6-10); 6 entre (11-15); 2 entre (16-20); 3 entre (21-25); 1 entre (26-30), 2 entre (31-35). Pelo exposto, os dados evidenciam que os professores são detentores de uma experiência razoável ao nível da docência e supostamente conhecedores da realidade educativa.

Rodrigues (2005) advoga que os professores que possuem mais anos de experiência profissional são mais favoráveis e têm atitudes mais positivas. Também apuramos que existem quatro professores que detêm formação especializada.

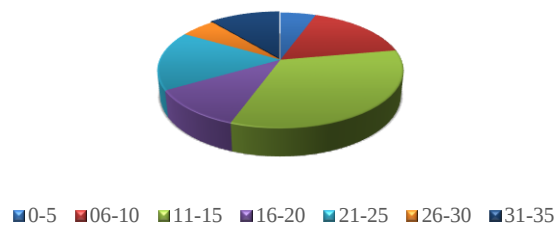


Figura 3 - Distribuição dos participantes segundo o tempo de serviço

No que respeita à situação profissional observamos através da figura 4 que 10 professores são do Quadro de Agrupamento ou Escola Agrupada, 4 de Quadro Zona Pedagógica e 4 Contratados. Como tal, evidencia-se o facto da maioria dos professores inquiridos pertencerem ao Quadro de Agrupamento ou Escola Agrupada apresentando um indicador de estabilidade quanto à situação profissional, o que poderá ser um fator positivo no exercício da sua função e desempenho profissional.

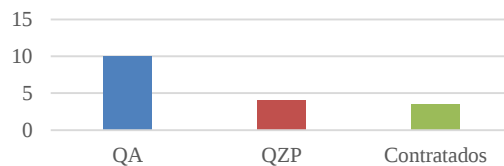


Figura 4 - Distribuição dos participantes segundo a situação profissional

Observando a figura 5 conclui-se que, quanto à formação profissional, 13 professores, apresentam o grau de licenciatura no 1º Ciclo; 2 detêm licenciatura em Educação Visual e Tecnológica e 3 têm o grau de Mestre. Salientamos que os professores contratados são os que apresentam um grau académico mais elevado e especialização em educação especial, denotando empenho profissional e conhecimentos essenciais para intervenções educativas baseadas em saber científico e atualizado.

Estes dados corroboram a ideia de Correia (2000), quando refere que estes professores colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas e utilizam mais estratégias para ensinar os alunos com NEE e participam ativamente na sua formação, apresentando uma atitude de mudança face à heterogeneidade da turma.

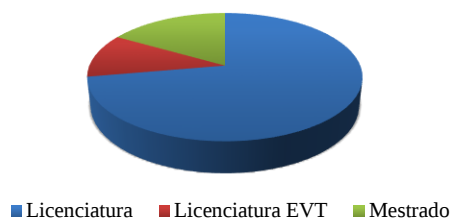


Figura 5 - Distribuição dos participantes segundo as habilitações literárias

Na figura 6 é possível observar, relativamente à experiência de ensino dos professores com alunos com PEA, que oscila entre 1 a 5 anos. Verificamos que há 5 professores que têm 1 ano de experiência; 4 têm 2 anos; 4 têm 3 anos; 3 têm 4 anos e 2 têm 5 anos. Podemos aferir que só dois professores possuem alguma experiência com alunos com PEA e cinco professores apenas têm um ano de experiência com estes alunos. Mediante estes dados e fazendo a comparação entre a formação profissional e a experiência profissional, os dados evidenciam que a prática educativa com alunos com esta perturbação é recente.

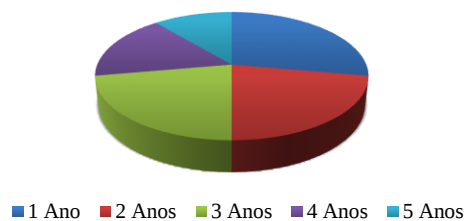


Figura 6 - Distribuição dos participantes segundo a experiência de ensino com alunos com PEA

Analisando a figura 7 é possível observar que 14 professores não tem formação especializada, apenas 4 possuem formação em educação especial.

Correia (1994) defende que os cursos de formação inicial de professores deverão incluir uma vertente em educação especial. Só assim, na opinião do autor, é que o professor do ensino regular poderia vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com alunos com NEE, ou seja, o tipo de formação recebida permitir-lhe-ia identificar os casos em risco e intervir apropriadamente, com ou sem o apoio do docente de educação especial e acreditarem que possuem capacidades de intervenção pedagógica que eles próprios ignoram, desenvolvendo níveis de autoconfiança para o seu desempenho docente.

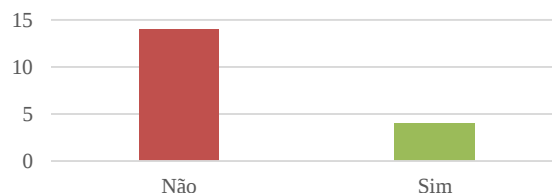


Figura 7 - Distribuição dos participantes segundo a formação especializada

Categoria C - Conhecer a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a Inclusão dos alunos com PEA e a Unidade de Ensino Estruturado no Agrupamento

Para além da universalidade de acesso e frequência escolar de todos os alunos, o grande compromisso educativo presente na educação para Todos é o direito à aprendizagem. Tal implica, que é da responsabilidade da escola conseguir que todos, não obstante a severidade da sua problemática, tenham uma educação apropriada, de qualidade, pública e gratuita, de acordo com as suas características, diversidade e necessidades.

Para Leitão (2010) torna-se urgente a construção de uma escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um fator de enriquecimento e de desenvolvimento.

Pretende-se depreender o conhecimento dos professores acerca da PEA e da UEE, assim como a perceção e a metodologia aplicada na mesma, quais as vantagens e desvantagens da inclusão e identificar as condições necessárias para a inclusão destes alunos nas turmas do ensino regular. Esta categoria foi subdividida em cinco subcategorias.

Subcategoria C1: Pretendemos identificar o conhecimento do professor sobre a PEA

O autismo é considerado um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com várias etiologias e diversos graus de severidade, sendo uma patologia que tem suscitado muito interesse para diversos estudos e investigações.

De acordo com a OMS, a PEA encontra-se inserida no grupo das doenças mentais e do comportamento, mais propriamente nas doenças relacionadas com o desenvolvimento psicológico e são descritas como um grupo de doenças caracterizadas por alterações qualitativas na interação social recíproca; na comunicação recíproca (verbal e não verbal); interesse e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas.

Aos professores do ensino regular cabe a tarefa de dinamizar as atividades que promovam a aquisição e o desenvolvimento de competências aos alunos tendo em conta os seus ritmos e estilos de aprendizagem e as suas capacidades de forma a levá-los ao seu enriquecimento académico e pessoal. Para que tal aconteça é importante que os professores reconheçam as características típicas das problemáticas dos seus alunos, bem como das particularidades de cada criança.

Apesar da maioria dos professores inquiridos não possuir formação especializada, permitiu-lhes identificar as características típicas que mais se evidenciam nos autistas tais como: défice na comunicação e linguagem, competências sociais e emocionais, dificuldades em adaptar-se à

mudança, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, alheamento e isolamento da realidade como também determinadas limitações caracterizadas a nível cognitivo, neurológico e motor.

Contudo, alguns professores consideram relevante a falta de conhecimento sobre esta problemática dada a sua complexidade e como devem intervir de forma adequada com estes alunos.

Segundo o professor P7 “Tenho a especialização, mas sei muito pouco sobre esta problemática e cada um é diferente do outro”. De acordo com Benard da Costa (1996), para que a escola seja realmente inclusiva, não basta que os professores adotem este conceito e este objetivo, é indispensável que disponham de conhecimentos, que lhes permitam ensinar, na mesma sala alunos com diferentes capacidades de aprendizagem.

Como refere o professor P2 “(...) é um síndrome neuro comportamental que afeta o normal desenvolvimento do aluno”; P6 caracteriza “É diferente das outras crianças”; P5 menciona “É uma perturbação que afeta a criança com características de alheamento do real, concentração sobre si mesmo e predominância da vida interior”; P9 afirma “(...) alunos que apresentam limitações ao nível da comunicação/linguagem”; P14 reforça “(...) problemas cognitivos, neurológicos e motores e ainda dificuldades de comunicação, socialização e emocionais, manifestados pelos alunos que os impedem de acompanhar o currículo normal”. Estas perspetivas vão ao encontro da opinião de Pereira (2005) ao considerar o autismo como uma deficiência mental específica que pode ser enquadrada nas perturbações pervasivas do desenvolvimento e que afeta, de um modo qualitativo, as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal, a atividade imaginativa e expressa-se por meio de um repertório restrito de atividades e interesses.

O professor P1 evidencia “(...) as dificuldades ao nível das competências sociais”. Nesta linha, Lima (2012) salienta que o prejuízo na interação social é amplo e constante manifestando incapacidade para desenvolver relações de afetividade sobretudo no estabelecimento de vínculos afetivos ou comportamentos de apego, ausência espontânea para partilhar prazeres, interesses ou objetos.

Para o professor P13 “São alunos que seguem rotinas e apresentam estereotipais como abanar as mãos, rodopiar sobre si mesmo e rodar objetos”. Partilha também desta opinião Lima (2012) ao referir que estes alunos apresentam comportamentos estereotipados e repetitivos

(sacudir, rodar as mãos ou dedos, olhar para as mãos fixamente, hábito de morder as mãos, movimentos complexos de todo o corpo, puxar os cabelos ou quebrar objetos) e persistência excessiva por objetos.

Siegel (2008) menciona que esta perturbação é estudada pela ciência há mais de seis décadas e ainda continua a surpreender pela diversidade de características que pode apresentar. Entre os investigadores da problemática continuam a existir muitas divergências e grandes questões por responder.

Subcategoria C2: Identificar a percepção do professor sobre a UEE

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Portugal criou condições para que todos os alunos, independentemente das suas características possam frequentar a escola regular. Deste modo, as escolas ou agrupamentos de escolas, iniciaram a possibilidade de criar recursos especializados destinados a responder a problemáticas mais complexas de alguns alunos, nomeadamente com PEA, entre outras.

Pelos dados da nossa investigação constatamos que a maior parte das escolas tem UEE e os principais objetivos são: promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares; implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado; aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares; proceder às adequações curriculares necessárias; organizar o processo de transição para a vida pós escolar; adotar opções educativas flexíveis, de caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

Na opinião dos professores entrevistados P6 responde “(...) a UEE funciona bem e a maior parte das aprendizagens destes alunos são adquiridas na Unidade”; P8 partilha da mesma opinião “Tudo o que os meus alunos sabem tem aprendido na UEE”; P2 descreve “A UEE funciona muito bem e tem recursos adaptados”; P4 evidencia “É uma UEE aberta à comunidade escolar e que adequa a sua intervenção a cada aluno em particular”; P17 diz “A UEE é uma sala boa para os alunos autistas (...)”.

É considerável que a UEE seja entendida pelos professores como um recurso pedagógico que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos para quem foram criadas desenvolvem competências pessoais, sociais e académicas.

De acordo com Pereira (2008) é importante respeitar o verdadeiro intuito subjacente à criação da UEE, para não se correr o risco de a subverter e transformar num autêntico polo de exclusão. Salienta ainda que não é, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo da UEE enquanto recurso pedagógico especializado da escola.

O professor P11 responde “ Estes alunos deviam ficar na UEE, porque é difícil estarem na sala de aula”; P3 afirma “(...) cada caso é um caso, as crianças que têm capacidades de aprendizagem, devem obviamente estar incluídas nas turmas regulares, as que possuem deficiências graves que afetam em muito a sua capacidade de aprendizagem e não possuem qualquer autonomia, não vejo que seja benéfico fazerem parte das turmas regulares”.

O estudo de Ferreira, Brandão e Santos (2010) reforça que a maioria dos professores concorda com o conceito de inclusão e acredita que os alunos com NEE têm direito a uma educação em escolas. Contudo, nem todos concordam que os alunos beneficiem com a colocação a tempo inteiro numa turma, pois não consideram as salas de aula como as mais apropriadas para responder de forma efetiva às necessidades pedagógicas desses alunos.

Segundo as Normas Orientadoras (2008), a UEE é uma resposta educativa específica que visa melhorar a qualidade de vida, aumentando o nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares e de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espectro do autismo, independentemente do grau de severidade ou da manifestação de outras perturbações associadas, através de princípios orientadores e de estratégias pedagógicas a implementar e pretendem ser um instrumento de apoio na organização e na gestão, facilitando inclusão destas crianças/jovens na sociedade.

Subcategoria C3: Conhecer a opinião do professor sobre a metodologia aplicada na UEE

É possível melhorar a qualidade de vida da criança portadora do espectro do autismo e da sua família, através de intervenções ou terapias educacionais. Segundo Schwartzman et al. (1995), não é impossível que um autista supere a barreira que o isola do “nosso mundo”. Ele pode aprender a exercer a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de forma aceitável na sociedade.

Os alunos com esta perturbação respondem bem a sistemas organizados, por isso, compete ao professor organizar a sala de aula e aplicar métodos e estratégias diversificadas para que estes

possam desenvolver as suas competências e, caso necessário, recorrer a uma vasta diversidade de modelos de intervenção e terapias utilizadas.

No nosso estudo percebemos que os professores referem a metodologia TEACCH como a mais utilizada na UEE, a professora P4 salienta “Sei que utilizam o modelo TEACCH na UEE e os alunos trazem atividades para fazerem na sala, outras vezes participam nas atividades na sala em pequenos grupos”.

Para Correia (2005) é benéfico encontrar formas de aumentar a participação dos alunos com PEA, nas turmas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. Nesse sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha por base as graves deficiências de interação, comunicação e linguagem e das importantes alterações da atenção e da conduta que estes alunos possam apresentar.

P9 menciona que “Ele traz o trabalho da Unidade e isso é bom porque assim faz na sala, com ajuda (...); P18 diz “(...) os professores da UEE sabem melhor o que eles aprendem e tem mais conhecimentos do que nós (...)”.

Na opinião de Nielsen (1999) só através do conhecimento é possível fazer com que os professores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com NEE, nomeadamente com PEA.

O professor P2 cita “Na escola temos uma Unidade que usa a metodologia TEACCH”. Na opinião de Capucha (2008) a criação das situações de ensino e aprendizagem estruturadas reduzem as dificuldades de organização, proporcionando um ambiente calmo e previsível, fornecendo uma informação clara e precisa das rotinas, tendo em consideração a sensibilidade da crianças com PEA aos estímulos sensoriais, propondo tarefas diárias adequadas, visando o seu sucesso e a autonomia.

Uma das estratégias mais importantes a utilizar, é a organização do ambiente de trabalho fisicamente e visualmente para se retirar dele o maior aproveitamento possível e fomentar a socialização. É importante, identificar com clareza os limites da sala e elaborar materiais facilmente acessíveis, pois ajudam os alunos a saber de forma independente onde devem estar e onde devem obter os seus próprios materiais.

O discurso dos entrevistados não refere outras terapias nem outros modelos de desenvolvimento como o Modelo ABA; Modelo Floor Time; Programa Son-Rise e PECS.

Podemos inferir também que os professores conhecem a metodologia mas percecionam a UEE como uma estrutura de apoio e não como um recurso pedagógico na intervenção destes alunos.

Subcategoria C4: Identificar quais as vantagens e desvantagens da inclusão dos alunos com PEA no ensino regular

Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) definem uma escola inclusiva como uma instituição do ensino regular, onde todos os alunos com as mais diversas capacidades, características e, consequentemente, necessidades podem aprender juntos, enfatizando o desenvolvimento global de cada aluno, adaptando o ensino e a aprendizagem às necessidades de cada aluno, aceitando diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.

Através da análise dos dados obtidos, verificamos que a maioria dos professores revelam atitudes positivas à inclusão dos alunos com PEA nas turmas do ensino regular, possibilitando o desenvolvimento de relações sociais e permitindo aos restantes colegas respeitarem e conviverem com a diferença.

Contudo os estudos feitos nesta área por Correia (2008) e Salend (1998), são reveladores que existe um elevado grau de exigência educativa no trabalho com estes alunos, falta de tempo e formação, falta de recursos humanos e materiais, dificuldade em fazer adequações curriculares e em lidar com algumas das necessidades psicológicas e físicas, entre outros aspetos.

Das respostas obtidas nas entrevistas, percecionámos algumas opiniões, que sendo semelhantes se complementam. Como referem os professores P1 “As vantagens são todas porque eles precisam de socializar, conviver e de participar das vivências dos outros”; P7 menciona “Vão convivendo na sala, no refeitório e no recreio (...) acho que traz vantagens porque proporciona um envolvimento entre todas as crianças e a aceitação por parte do grupo/turma é uma vantagem para a inclusão dos alunos com PEA”; P5 diz “(...) é uma forma de respeitar as diferenças e ao mesmo tempo permitir que se estabeleça de facto a socialização entre os alunos”; P12 concorda “que estas crianças sejam colocadas nas turmas regulares para não serem discriminadas, só pelo simples facto de estarem em contacto com as crianças ditas “normais”, penso que lhes é muito vantajoso, pois podem evoluir em termos de socialização”; P10 entende que “Proporcionar oportunidades a estes alunos de conviverem com os pares possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo”; opinião partilhada pela P16 “A inclusão faz-se na escola e nas turmas onde estão os alunos ditos

normais”; P4 afirma “(...) acho que sim, pois todos beneficiam com a heterogeneidade da turma”; P15 acrescenta “(...) tem benefícios porque os restante pares tem a sorte de perceber que há crianças diferentes e há formas diferentes de estar com os próprios pares perante as aprendizagens, além disso os comportamentos são diferentes e isso traz sempre vantagens em conhecer a diferença”.

Santos (2007) corrobora a ideia que a inclusão apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas para estes alunos: reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com alunos sem deficiência; possibilita observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus; faculta a convivência entre todas os alunos com idades similares abrindo assim as portas à interação espontânea, facto que permite aumentar a competência social e comunicativa; proporciona vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho. Os alunos que não sofrem de deficiência também, beneficiam, porque, deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as limitações dos colegas com deficiência.

O professor P3 evidencia ainda que “Facilita a intervenção pedagógica em sala de aula, proporcionando modelos de normalização e desenvolve valores e atitudes nos alunos da turma”; P17 afirma “(...) pode ser uma mais valia para a turma, uma vez que permite mais alternativas de ensino e mais diversificadas”. Partilha desta opinião Rodrigues e Lima, (2007), ao referir que o professor na perspetiva da educação inclusiva, deve ministrar um ensino diversificado não só para alguns, mas planificando e organizando atividades diversas para todos os alunos, trabalhando um mesmo conteúdo curricular de diferentes formas, promovendo o sucesso educativo.

Bairrão et al. (1998) concorda ao afirmar que existem vantagens na inclusão destes alunos, porque por vezes as dificuldades apresentadas obrigam os professores a repensar a gestão do espaço escolar e as práticas pedagógicas no sentido de melhorar a aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de competências no que concerne à capacidade de cooperação, entreajuda e compreensão dos pares.

Os dados também evidenciam algumas desvantagens, sendo a mais significativa a que se refere à falta de tempo para gerir e acompanhar a turma, visto que os alunos com PEA exigem mais atenção e um apoio mais individualizado do professor. Como comprovam as afirmações

dos seguintes professores: P8 cita “Tenho falta de tempo para preparar os materiais (...) não consigo dar a atenção e o apoio que necessita (...) tenho que dar a matéria e não tenho tempo (...)”; P6 afirma que “Os comportamentos estereotipados distraem os outros alunos (...) pode prejudicar dependendo do grau de autismo que essa criança apresenta, o comportamento dentro da sala pode vir a prejudicar e muito os colegas”; P14 refere “Não beneficiam de acompanhamento adequado”; esta afirmação é corroborada pelo professor P2 “(...) evidenciam falta de concentração, total dependência do adulto e um alheamento a tudo o que os rodeia e na maior parte dos casos, acho que prejudica mais do que beneficiam”.

Na perspetiva de Ainscow (1997) e de Sanches e Teodoro (2006), o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos sejam únicos e pertençam a uma comunidade educacional que valide e valorize a sua individualidade, o que implica que a escola tem de atender todos os seus alunos, mesmo os que apresentam problemáticas mais severas.

Alguns professores, ainda não estão totalmente despertos para esta realidade, encarando a inclusão destes alunos como um obstáculo. Consideram que é importante serem incluídos nas turmas do ensino regular mas apenas se estiverem acompanhadas de um professor de educação especial. O professor de educação especial constitui um recurso fundamental, não só na organização e gestão dos apoios educativos especializados a disponibilizar aos alunos, como também é um elemento importante no trabalho colaborativo com os restantes intervenientes do processo de educativo, contribuindo ativamente, para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Para o professor P18 “Quando as necessidades são muito acentuadas, os alunos devem ser acompanhados de um professor especializado”; P9 salienta “(...) acho que é muito produtivo se forem devidamente acompanhados por um professor de educação especial”; P11 afirma “É essencial o apoio porque estes alunos não tem autonomia para virem para a sala sozinhos, a UEE está na retaguarda e os professores de educação especial dão o apoio necessário”; o professor P13 reforça “Acho que o aluno pode estar integrado e incluído na turma mas deveria ter sempre um professor de educação especial ou uma assistente ocupacional para o acompanhar, porque é difícil com vinte e tal alunos ou mesmo que sejam só vinte, dar apoio individualizado a um aluno autista porque necessita de estratégias e materiais completamente diferentes dos outros”.

Ainscow (1998) defende que cabe ao professor do ensino regular a responsabilidade de ensinar todos os alunos. No entanto, salienta que a ausência de formação destes profissionais cria, por vezes, um clima de alheamento por parte dos mesmos, deixando a perceção de que todos os casos difíceis estão fora da sua alçada, diminuindo as suas expetativas e o seu empenho, sobretudo dos alunos com NEE, contribuindo assim para uma menor inclusão.

Contudo, Ainscow e Ferreira (2003) realçam que para ser uma realidade inquestionável nas escolas é indispensável que os professores partilhem informação, adquiram novas competências e saberes e, sobretudo, alterem a forma como encaram a diferença/deficiência.

Subcategoria C5: Identificar as condições necessárias para a Inclusão dos alunos com PEA

A inclusão pretende integrar o alunos com NEE nas escolas regulares e, mais propriamente nas turmas do ensino regular, onde deverão receber todos os apoios adequados às suas necessidades. A criança/jovem deve ser aceite e apoiada pelos seus pares e adultos que a rodeiam, devendo ser valorizados os sentimentos de partilha, de respeito e de amizade.

Desta forma, não cabe ao aluno a tarefa de se adaptar ao processo de ensino/aprendizagem, mas sim o contrário, como refere Correia (cit. por Ferreira, Cadavieco e Prado, 2015) que o princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento que são essenciais: académico, socioemocional e pessoal.

Neste sentido, pretende-se que as escolas inclusivas procurem responder às necessidades de todos os alunos num contexto flexível assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos.

Conclui-se pela análise dos dados que a existência de recursos humanos, materiais e apoios são fatores facilitadores para a inclusão destes alunos na escola e que a mudança de atitudes face à diferença também contribui para a inclusão de alunos com PEA.

O P2 refere que “Além dos professores especializados deve haver mais terapias e com maior duração nas sessões”; P13 considera “Deve haver mais terapias como: musicoterapia, hipoterapia e hidroterapia, fisioterapia além da terapia da fala, ocupacional e psicomotricidade”. O estudo de Antunes (2009), destaca as terapias complementares como a musicoterapia, a arte, terapia com animais, nomeadamente equoterapia e golfinoterapia, desportos coletivos de bola, natação, golfe e algumas das artes marciais.

O professor P9 questiona “Os alunos tem pouco apoio disponibilizado pelo CRI que trabalha com a escola”. Partilham desta opinião Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014), destacando o desfasamento entre o quadro normativo e os recursos disponibilizados às escolas, sendo estes inexistentes ou insuficientes para dar as respostas necessárias.

P3 refere “É necessário existirem infraestruturas e recursos humanos suficientes para a inclusão destes alunos, nós sabemos que no autismo há um leque muito variável e temos alunos com algum grau de severidade”; P7 menciona “Eu acho que a inclusão é boa, mas tem que haver recursos e apoios e nem sempre eles existem (...)”; P1 destaca “Falta de formação para praticarmos a inclusão destes alunos na sala de aula” .

Correia (2005) refere que embora a maioria dos professores concorde com a inclusão, constata-se que alguns têm algum receio do processo complexo de mudança e transformação que a inclusão envolve em termos de prática quotidiana. Este processo de mudança provoca nas escolas e nos professores envolvidos reações diversas, tais como ansiedade, medo, rejeição, resistência mas também desafio, vontade, interesse e entusiasmo.

Categoria D: Conhecer as práticas desenvolvidas no sentido de promover a inclusão dos alunos com PEA na sala de aula

Como tem vindo a ser destacado, a sala de aula é o local decisivo em termos de concretização de práticas educativas inclusivas. Passou a ser entendida como um espaço onde todos têm direito à aprendizagem, contudo não podemos pensar que se consegue equiparar uma turma de alunos ensinando todos do mesmo modo. Assim, é função do professor em conceber formas de melhorar a sala de aula e usar práticas de ensino e estratégias diversificadas que todos possam experienciar e conseguirem uma aprendizagem com sucesso.

Esta categoria foi dividida em três subcategorias com o objetivo de clarificar as estratégias e práticas de ensino desenvolvidas pelos professores com alunos com PEA, perceber se o apoio e colaboração do professor de educação especial vão ao encontro das dificuldades sentidas pelos professores no sentido de os ajudar a ultrapassar as dificuldades experimentadas. Pretendemos também identificar as práticas inclusivas utilizadas em sala de aula e como comunica o professor com estes alunos.

Subcategoria D1: Identificar o tipo de apoio e colaboração que tem do professor de educação especial

Os apoios educativos especializados têm como função assegurar e promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar de alunos nos aspetos psicopedagógicos e socioeducativos, gestão, implementação de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE de carácter prolongado.

Após a análise dos dados verificamos que alguns professores fazem um trabalho de planeamento em conjunto com o professor de educação especial e consideram que este tem um papel muito importante no trabalho e nas competências que desenvolvem com estes alunos, considerando o apoio e a sua presença na sala de aula uma mais valia para o aluno com PEA, porque sem este apoio o seu processo de aprendizagem pode ser condicionado.

Podemos comprovar pelas respostas dos seguintes professores: P4 considera “A professora de educação especial é um recurso importante na escola, no apoio ao professor e ajuda ao aluno, nós desenvolvemos um trabalho em conjunto (...) principalmente na avaliação do aluno e nas estratégias que definimos”; P12 respondeu “O apoio é essencial nas reuniões com os encarregados de educação”; P9 diz “(...) por vezes defino estratégias e elaboro materiais em colaboração com o docente de educação especial, porque não tenho tempo”; para P10 “O trabalho colaborativo só é feito em conjunto quando há disponibilidade, oportunidade ou se apenas for necessário (...) depende da disponibilidades de cada um”; P13 responde “(...) quando há oportunidade faz-se esse trabalho em conjunto.”

Para que a colaboração seja eficiente é necessário que os professores disponham de tempo suficiente para se encontrarem, que participem e que tenham capacidade para identificarem objetivos e desenvolverem estratégias que promovam o sucesso educativo.

P11 cita “(...) o professor de educação especial ajuda muito, porque eu não percebo muito acerca da problemática do aluno e não sei fazer adequações”; P17 respondeu “Sinto falta de formação acerca desta perturbação e como devo lidar com estes alunos, por isso o apoio da professora de educação especial para mim é fundamental, praticamente ela faz tudo”;

Segundo as Normas Orientadoras (2008), as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente. Atendendo a esta

circunstância, a inclusão destes alunos em meio escolar requer, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender.

O professor P8 refere “Sempre em colaboração com o professor de educação especial na definição de estratégias, elaboração de materiais e dos documentos, esta colaboração é feita ao longo do ano letivo”.

O papel do professor de educação especial, revela-se muito importante, uma vez que a sua intervenção deverá também contemplar aspetos como uma eficaz gestão e otimização dos recursos existentes na escola e na comunidade envolvente; implementação de um trabalho cooperativo entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos; alargamento da intervenção direta a uma grande diversidade de contextos educativos, nomeadamente, salas de aula, salas de apoio, unidades especializadas, domicílios e outros espaços da comunidade (DGIDC, 2001).

Na opinião de Correia (cit. por Ferreira, Cadavieco e Prado, 2015), a educação equitativa a todos os alunos, facilita o diálogo entre os professores do ensino regular e de educação especial, permitindo uma troca recíproca de conhecimentos e experiências, que servirão de bases ao trabalho colaborativo que deve existir entre estes profissionais, nomeadamente no que concerne ao modo de organizar e adaptar a sala de aula para receber estes alunos, planificação, adequações curriculares, elaboração de materiais e avaliação dos mesmos.

Pelo discurso dos professores do ensino regular ficamos a saber que alguns continuam a revelar alguns constrangimentos na realização da articulação. Estes constrangimentos manifestam alguns receios em relação a todo este processo, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para a intervenção em sala de aula com os alunos com PEA, principalmente quando não dominam estas problemáticas. Numa escola para todos, a necessidade de uma articulação entre os intervenientes do processo educativo torna-se cada vez mais necessária, através de um trabalho conjunto e planeado entre todos, com o objetivo de se ultrapassarem as dificuldades e de se obter o sucesso desejado junto dos alunos, oferecendo uma educação com mais qualidade.

P13 menciona “No início do ano, a professora de educação especial fala com a turma e explica o comportamento do aluno (...) e articulamos muito acerca das estratégias a definir, porque eu sinto-me um pouco apreensiva na intervenção com estes alunos”. De acordo com Leitão (2010) a cooperação entre professores assume um papel crucial na promoção da educação

inclusiva, já que as relações de confiança mútua, a partilha de objetivos e projetos, a planificação conjunta dirigida a toda a turma e a organização de parcerias pedagógicas, são facilitadores da construção de contextos de aprendizagem diversificados e adaptados às necessidades específicas de cada aluno.

P1 esclarece “O departamento de Educação Especial promove com os professores ações de sensibilização sobre a problemática dos alunos com PEA”. De acordo com Lopes e Silva (2009), antes da colocação de um aluno com NEE numa turma do ensino regular, devem ser transmitidas a todos os alunos informações precisas acerca da problemática do aluno em questão, de modo a permitir que os restantes alunos entendam e ultrapassem quaisquer medos ou adotem conceções incorretas que possam ter.

Subcategoria D2: Quais as práticas inclusivas utilizadas em sala de aula

Se considerarmos que os alunos são a prioridade da educação, existe a necessidade de reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos os alunos. É um fator enriquecedor da dinâmica das escolas e dos professores, criarem ambientes, estratégias e desenvolverem práticas inclusivas, que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem social, económica, cultural, física, mental ou familiar.

Torna-se urgente a construção de uma escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um fator de enriquecimento e de desenvolvimento.

O professor deve ter como objetivos principais: desenvolver ao máximo as possibilidades e competências do aluno autista, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem estar emocional e aproximar estes alunos do mundo humano e de relações significativas. Contudo, deve ter presente de que são sempre necessários modelos educacionais que permitam abordar estes objetivos, contando com graves deficiências de interação, comunicação e linguagem e das importantes alterações da atenção e da conduta que estes alunos possam apresentar (Carvalho, 2003).

Pereira (2006) afirma que os alunos com PEA apresentam características e singularidades muito próprias e peculiares, que afetarão o acesso aos conteúdos curriculares, o que pode exigir abordagens específicas de aprendizagem. Nesta perspetiva, é importante que, se identifiquem desde logo as principais dificuldades para que se preparem e adaptem meios e recursos que promovam o seu sucesso educativo.

Pela nossa experiência, sabemos que o sucesso dos alunos depende em grande parte das atitudes, dos métodos e da forma como são aplicados pelos professores.

Através da análise de conteúdo verificámos que alguns dos professores inquiridos tentam trabalhar, os mesmos conteúdos para todos, adaptando as metodologias e as estratégias, flexibilizando o trabalho em grupo e apresentando os assuntos de uma forma concreta e significativa para estimular a participação destes alunos.

Segundo o professor P17 “(...) as atividades são muito parecidas com as dos colegas, mas mais coloridas e atrativas ou com um tempo mais reduzido para não ficarem muito cansados”; P1 refere “(...) tento sempre apresentar estratégias diferentes e diversificadas que permitam uma aprendizagem mais fácil para os alunos (...)”; P12 afirma “Utilizo materiais diferentes e faço leitura das fichas formativas e de avaliação”; P5 salienta “Normalmente adapto os exercícios e promovo abordagens diferentes para iniciar os conteúdos”; P8 responde “(...) utilizo materiais diferentes para o mesmo conteúdo para estes alunos (...)”; P9 descreve “(...) tarefas diferenciadas e instrumentos de avaliação diferenciados”; opinião partilhada por P13 “(...) de acordo com as diferentes necessidades dos meus alunos, aplico estratégias diferenciadas, atendendo aos diferentes ritmos e modos de aprendizagem”.

Perspetivas que vão de encontro à opinião de Rodrigues e Lima (2007), ao referirem que o professor deve ministrar um ensino diversificado não só para alguns, mas planificando e organizando atividades diversas para todos os alunos, trabalhando um mesmo conteúdo curricular de diferentes formas, promovendo o sucesso educativo. Os alunos com NEE constituem um estímulo à promoção de estratégias facilitadoras de um ambiente educativo que beneficiem todos os alunos, visto cada um ter o seu nível de aprendizagem e os métodos poderão ser também facilitadores para os outros.

No entanto, outros professores referem que só alguns alunos participam no currículo e a grande maioria só acontece sobretudo na área da expressão plástica, estudo do meio e durante as visitas de estudo programadas no Plano Anual de Atividades da turma.

O professor P18 afirma “O meu aluno acompanha integralmente a turma”; P6 descreve que “O aluno participa nas atividades de português e matemática usando material adaptado porque os manuais adotados para a turma não são adequados para o aluno”.

Sim-Sim (2005) adverte que uma escola para todos significa, em primeiro lugar, um espaço físico e temporal em que cada aluno encontra os meios necessários que precisa para aprender e

assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida. Espaço físico que deve ter em conta a totalidade dos alunos, respeitar os seus diferentes estilos de aprendizagem, acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

O professor P15 responde “Promovo a participação dos alunos nas atividades dos dias festivos como o Natal; o Dia do Pai, o Carnaval, sendo possível a realização da mesma atividade para todos os alunos”; P7 salienta “É na área do estudo do meio e na área da expressão plástica que os alunos participam no currículo”.

Estas práticas vão ao encontro dos estudos efetuados por Humphrey e Lewis (2008) que referem que as práticas desenvolvidas pelos professores na maioria dos contextos educativos que incluem alunos com PEA apresentam pouca diferenciação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, originando práticas educativas que pouco contribuem para a inclusão destes alunos nas salas de aula. Alguns estudos afirmam que as salas de aula que incluam alunos com PEA têm frequentemente problemas decorrentes das ineficientes respostas às suas necessidades.

Os dados mostram ainda que alguns professores organizam o espaço da sala e planificam as atividades letivas com os professores da UEE contudo não envolvem o aluno com PEA na dinâmica da sala de aula. Observa-se ainda pouca clarificação quanto à responsabilidade pelas aprendizagens e participação destes alunos em relação ao professor da turma ou o professor de educação especial.

Como refere o professor P2 “O aluno passa pouco tempo em sala de aula, é acompanhado por um adulto e as atividades são planificadas na UEE”; P4 descreve “As atividades são programadas na Unidade, terminando-as quando vem à turma, as tarefas já vem estruturadas, porque há alturas que eu não consigo e tenho dificuldades em organizar trabalho para o aluno”.

Telmo (2008) refere que os alunos com PEA podem aprender o mesmo que os outros aprendem, mas de uma maneira diferente, sendo-se flexível e atendendo à individualidade no sentido de serem otimizadas as suas condições de aprendizagem. Contudo é importante que usufrua de tempo para estar com os pares, em contexto social e de sala de aula.

P10 menciona “O aluno acompanha o Currículo Comum e outro tem um Currículo Específico Individual”; P3 “(...) vem diariamente à sala de aula por períodos muito variáveis dependendo das capacidades, (...) tem dias que permanece apenas 240 minutos na sala de aula”.

Concordando com Morgado (2003) os professores elevam a qualidade da sua prática quando promovem a autonomia dos alunos; estabelecem climas positivos na sala de aula; demonstram expectativas positivas; organizam o trabalho de forma consistente em função do grupo e das opções metodológicas ajustadas ao clima da sala de aula; regulam o processo de ensino/aprendizagem reforçando os sucessos e o empenhos dos alunos; estimulam o trabalho cooperativo; diferenciam metodologias de ensino; diversificam estratégias perante situações de aprendizagem distintas contribuindo para a qualidade dos processos educativos de todos os alunos.

De acordo com o discurso dos professores entrevistados, podemos inferir que a maioria utiliza o reforço positivo e a negociação nas práticas diárias com os alunos com PEA como descreve o professor P16 “Dou reforço positivo, faço um elogio e mostro o trabalho aos colegas da turma” P8 responde “considero importante (...) nomeio também um aluno com funções de tutor para os ajudar nas tarefas e atividades”; o professor P5 menciona que “O tutor desloca-se do seu lugar para junto do aluno com PEA a fim de o ajudar e orientar na realização das suas atividades em sistema de rotatividade.”

Esta aprendizagem cooperativa é destacada por alguns dos entrevistados e partilham desta opinião Lopes e Silva (2009), ao salientarem a interação positiva entre alunos com e sem NEE, que depende da atitude do professor para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside na criação de ambientes de interajuda entre alunos, ou seja, através de aprendizagens cooperativas, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais.

Subcategoria D3: Como comunica o professor com estes alunos

Em 1943, Leo Kanner, médico austríaco, publicou um artigo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, no qual descreve crianças com comportamentos que lhe pareciam ser diferentes de todos os outros já estudados. Apesar terem uma aparência física normal, mostravam um panorama de distúrbio de desenvolvimento que tinha como características: a inabilidade de criar relações com as outras pessoas, grandes alterações e/ou atrasos na aquisição e uso da linguagem e tendência obsessiva para rotinas, atividades repetitivas e ritualizadas (Fávero e Vieira, 2007; Hewitt 2006).

A última revisão do DSM-V (2013), propõe a substituição do termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) por Transtorno do Espectro Autista (TEA), define-o como um distúrbio

do desenvolvimento neurológico e envolve um défice persistente na comunicação e na interação social; padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Na opinião de Lima (2012), o prejuízo na comunicação é marcante e persistente nos portadores desta perturbação, muitas vezes, têm as competências comunicativas verbais e não-verbais severamente afetadas apresentando défices na comunicação recetiva (como entende as mensagens dos outros) na expressiva (como é entendido pelos outros e como pode enviar as suas mensagens) e incluindo as capacidades para iniciar, manter e responder. Podem apresentar ausência de expressões faciais e gestuais, olhar distante, caretas ocasionais e evitar o contacto ocular, dirigindo a linguagem muitas vezes para o vazio e não para o recetor.

A análise de conteúdo permite constatar que os professores utilizam a comunicação oral, no entanto não percebem se alguns destes alunos compreenderam o discurso. Como refere o professor P8 “Por vezes quando comunico com eles não obtenho resposta, não sei se perceberam ou não o que eu disse, ou simplesmente não me ouviram”.

De acordo com Rief e Heimburge (2006) um dos maiores desafios para a inclusão destes alunos dentro da sala de aula é a comunicação. O aluno com PEA, não percebe tudo o que se lhe é dito ou pedido verbalmente, tanto pelo professor como pelos seus pares, por vezes a informação oral é demasiada. Daí que as instruções podem ser dadas verbalmente ou não, dependendo do nível de compreensão do aluno. O recurso a imagens (reforço visual), símbolos e gestos são das estratégias mais usadas, pois estes detêm uma boa perceção visual.

P10 salienta “Alguns alunos possuem linguagem verbal, havendo um que comunica através de gestos”; P16 descreve “(...) alguns comunicam utilizando palavras soltas e/ou frases muito curtas e possuindo algum vocabulário, o outro aluno repete as palavras ou as frases que eu digo ou imita os colegas”; P14 “Ele não precisa de gestos (...) é pela fala”.

De acordo com Telmo (2008), a utilização da ecolália limita-se a “repetir palavras ou frases que as outras pessoas dizem (...) com a mesma entoação e qualidade vocal com que foram ouvidas”; P13 diz “Tem comunicação suficiente para falar e já consegue fazer frases”; P18 salienta “Responde ao que eu pergunto, porque ele ainda não tem iniciativa (...) ele já vai tendo, põe o braço no ar quando acaba a tarefa, nessa parte está a fazer evoluções”.

Contudo o isolamento social pode ser mais uma das dificuldades, por não revelarem motivação para o contacto com os “outros” e desta forma, irão dificultar a comunicação, tanto para o professor como para os seus pares.

Categoria E - Identificar as dificuldades sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com PEA

Devemos valorizar sempre a capacidade do aluno, construir o seu próprio conhecimento, e não considerá-lo como um mero depositário de informações debitadas pelos professores. É necessário aplicar práticas e estratégias inclusivas que promovam o sucesso dos alunos com e sem NEE, de forma a que em conjunto não só adquiram mas também enriqueçam os saberes e conhecimentos. Nesta categoria pretendemos identificar as dificuldades sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com PEA diariamente na sala de aula.

Subcategoria E1: Identificar o tipo de dificuldades sentidas diariamente na sala de aula

O professor desempenha um papel preponderante no contexto da inclusão, implicando a necessidade de atualizar os seus conhecimentos e competências para dar uma resposta adequada às necessidades e diversidade destes alunos oferecendo uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida.

De facto, não há uma forma exclusiva de educar uma criança com PEA, mas existem alguns princípios e metodologias que promovem o sucesso destes alunos.

Pelos registos o aspeto mais destacado nas entrevistas é a falta de tempo para gerir o grupo/turma como referem os professores: P4 “(...) não tenho tempo para gerir o grupo/turma”; P2 salienta “Tenho pouco tempo para articular e planificar as atividades com a professora de educação especial”; P16 refere “Tenho um aluno que tem obsessão por comboios e as atividades que a professora de educação especial prepara tem muitas imagens de comboios (...) a preparação e organização das atividades levam muito tempo e eu não tenho disponibilidade para isso e não sei fazer, além disso tenho que preparar aulas para a turma (...)”.

Esta prática contraria Correia (1997) quando refere que o atendimento destes alunos nas escolas regulares deve ser melhorado substancialmente, alertando que a simples colocação física na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Se não existir o reconhecimento e o direito de aprender, junto com os seus pares, por parte da escola e do professor, não será possível proporcionar aprendizagens sociais e académicas nem interações sociais adequadas.

Por sua vez, o comportamento dos alunos com PEA também é referido como barreira à inclusão na sala de aula. A professora P1 refere “O comportamento destes alunos por vezes perturbam o funcionamento da aula”; P11 diz “Quando se tornam agressivos tem que ser a professora de

educação especial ou a assistente operacional a tentar acalmar, porque eu não sei como devo fazer”; o mesmo professor refere ainda “para mim é complicado quando se põem a rodopiar e abanar as mãos constantemente”; P10 descreve “Quando fazem “birras” não sei como atuar e às vezes peço ajuda (...) e depois o aluno vai com a assistente para a UEE”; P18 afirma “Tenho que estar muito atenta porque quando fica zangado, puxa os cabelos e morde os colegas”.

A bibliografia revela que os alunos com PEA têm várias alterações comportamentais, sendo as mais comuns a preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e repetitivos de interesses anormais, quer na intensidade quer no seu objetivo. Apresentam maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo) e preocupação persistente por parte de objetos.

O relatório apresentado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE (2003), refere, se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor de educação especial) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola.

A falta de conhecimento científico sobre a PEA é outra dificuldade sentida por alguns professores nas suas práticas pois impede-os de identificar corretamente as necessidades destes alunos e revelaram pouca preocupação com a identificação de estratégias adequadas.

Evidenciaram ainda que as dificuldades que sentem no processo de inclusão de alunos com PEA deve-se à falta de técnicos, materiais, formação especializada, ações de formação, tal como a necessidade de existir um método de ensino diferenciado. P8 salienta “Pouco conhecimento sobre a problemática, porque olhando (...) não parece uma criança autista tem feito uma evolução significativa e isso surpreendeu-me porque eu achava que não era possível; P12 “diz (...) fiz a especialização e na formação fizemos uma abordagem de várias problemáticas, portanto tenho os conhecimentos básicos mas depois não aprofundei”; P5 descreve “(...) adquirir mais experiência com alunos com esta problemática (...) nem que fosse só através de formação ou então mesmo com a prática, porque às vezes a formação é muito teórica e nós aprendemos com a experiência, o que é muito diferente (...)”.

Para Morgado (2004) os professores do ensino regular são o recurso mais importante no processo de aprendizagem dos alunos com NEE, se estes profissionais se sentirem pouco competentes para facilitar a aprendizagem destes alunos, terão tendência para desenvolver atitudes pedagógicas mais negativas que resultarão numa menor interação, numa menor atenção

e logo com repercussões nas suas aprendizagens. O sentimento de competência condiciona o desempenho docente e a implementação de práticas inclusivas.

Pelo mencionado nos discursos poderemos deduzir que os professores revelam dificuldades nas várias etapas do processo inclusivo (identificação, avaliação e intervenção). Estas dificuldades poderão dever-se à falta de conhecimentos e à falta da utilização de um método diferenciado, algo que é preconizado e ensinado na formação especializada.

Almeida (2012) identificou como necessidades de formação dos professores para trabalhar em sala de aula aspetos como: conceitos em educação especial; programações específicas, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo, diferentes estratégias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

A falta de recursos, materiais ou humanos e o crescente aumento do número de alunos por turma também poderá dificultar o processo inclusivo na medida em que outras etapas serão colocadas em segundo plano, em especial a área da intervenção. Como refere o professor P15 “A turma deveria ser reduzida, mas tenho 24 alunos e um deles é um caso muito severo, são muitos alunos para um professor (...) e com os tempos definidos é muito difícil fazer um trabalho diferenciado”.

Rodrigues (1998) diz que a diferenciação, pressupõe que os alunos não estão todos ao mesmo nível da aprendizagem, apresentam diferentes pontos de partida e realizam percursos de aprendizagem distintos, podendo atingir patamares de objetivos e competências diferentes. A intervenção educativa terá que contar com esta característica de aprendizagem, para proporcionar o sucesso de cada um.

Contudo, alguns professores referem que nas suas escolas os apoios existentes não são suficientes. Faltam psicólogos, professores de educação especial e ainda outros técnicos como é possível comprovar pelas afirmações apresentadas: P14 refere “(...) faltam psicólogos para um acompanhamento efetivo dos alunos e faltam professores de educação especial”; P9 afirma “No meu Agrupamento, os alunos com NEE existem em elevado número, o que não possibilita uma intervenção que envolve a totalidade, logo nem todos têm o apoio que necessitam”; P13 menciona “(...) talvez os recursos existentes não sejam suficientes”.

No estudo realizado por Ferreira, Brandão e Santos (2010) sobre inclusão e necessidades educativas especiais, os professores referiram que as escolas ainda não estão preparadas para a

inclusão, destacando, a falta de formação dos profissionais na área da educação especial, as turmas com um número elevado de alunos, espaços de intervenção inadequados, poucos recursos materiais, falta de financiamento, má gestão dos recursos humanos e muita burocracia documental. Os fatores referidos são inibidores da implementação de uma escola inclusiva, tornando-a num desafio para todos os professores que estão envolvidos para uma mudança paradigmática do ensino e da aprendizagem inclusiva.

Categoria F - Perceber a importância atribuída pelos professores quanto à formação contínua como determinante na mudança e melhoria nas práticas inclusivas

Os professores são transmissores de conhecimentos e de valores, mas só poderão realizar os objetivos educativos, se tiverem uma formação adequada e se forem capazes de garantir o seu melhor contributo profissional através do empenho, numa aprendizagem ao longo de toda a sua carreira.

Esta categoria foi dividida em duas subcategorias com o objetivo de recolher informação sobre a formação profissional e identificar as necessidades de formação em educação especial.

Subcategoria F1: Recolher elementos sobre a formação profissional dos professores

De acordo com Morgado (2007), a formação inicial é considerada como uma etapa que antecede a entrada na profissão sendo, portanto, considerada como o início de um processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional que se prolonga ao longo de toda a carreira docente.

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular implica uma consciencialização e uma procura de formação mais adequada, por parte do professor, para ser capaz de responder de forma mais eficaz, às necessidades educativas destes alunos.

Na opinião de Hegarty (2001), ensinar alunos com NEE é, provavelmente a tarefa profissional mais exigente que se coloca aos professores e esta não será desenvolvida convenientemente se não houver um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos.

Nesta linha (Sanches e Teodoro, 2006), referem que esta exigência implica um ajustamento a novos entendimentos sobre o papel e responsabilidade dos professores no que respeita ao apoio dos alunos com dificuldades e às suas necessidades individuais, bem como sobre a sua própria formação como um fator fundamental no desenvolvimento da qualidade da educação.

Correia (2005) considera que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

Devido a esta nova realidade, para a profissão docente, é necessário introduzir nas escolas de ensino regular conhecimentos científicos e pedagógicos que ajudem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar.

Subcategoria F2: Identificar as necessidades de formação na área das Necessidades Educativas Especiais

Face às mudanças da sociedade, a escola e os professores sentem necessidade de se adaptarem à nova realidade imposta pela inclusão. Por isso a formação deve ajustar-se aos interesses e preocupação dos docentes. Na formação inicial dos professores é fundamental que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão.

Nesta perspetiva, tentamos conhecer de que forma os professores participantes no nosso estudo procuram adquirir competências para proporcionarem aprendizagens significativas aos alunos com NEE, uma vez que só quatro professores, possuem formação especializada.

Segundo Cochran-Smith e Zeichner (2008), têm sido poucos os estudos que se debruçam sobre a formação de professores para o trabalho com alunos com incapacidades, o que constitui uma séria omissão no campo da educação.

Os dados recolhidos evidenciam que os professores preocupam-se com a sua formação e alguns apontam áreas preferenciais de formação, como podemos verificar pelas afirmações dos entrevistados: P1 diz “Todo o tipo de formação diretamente relacionado com a área das NEE”; P3 responde “Fazer formação especializada na área do autismo”; P4 pretende “Formação especializada nas diferentes problemáticas”; P12 menciona “Formação na área do autismo e da hiperatividade”; para P15 “É muito importante fazer formação especializada na área das problemáticas dos meus alunos para me manter atualizada”; P10 descreve “(...) porque para pôr em prática a inclusão não basta aceitar os alunos com NEE na escola, é muito importante saber trabalhar com eles, ou seja, adequar as atividades propostas às suas reais necessidades, interesses e capacidades o que necessariamente implica formação na área”.

Segundo Rodrigues (2003), a falta de formação para desenvolver práticas inclusivas, a escassez de recursos e a ausência de mudanças organizacionais nas escolas que sustentem as

inovações introduzidas, bem como a maior exigência educativa, a tensão adicional, a frustração e angústia e a diminuição da habilidade profissional para dar atenção às necessidades dos alunos com NEE são os aspetos referidos pelos professores, quando questionados acerca das barreiras à inclusão.

Castro (2009) salienta que a formação dos professores é essencial para que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão. Reconhece que os professores precisam de uma formação que os capacite para reconhecer os problemas, insuficiências e distúrbios apontados e desencadear medidas variadas para os abordar.

Alguns professores consideram importante fazer formação ao nível de elaboração de documentos, adequações e estratégias de ensino e adequação de materiais, como refere o professor P5 “Documentação, estratégias e diversificação de materiais”; P8 “(...) adequação de materiais, adequação de estratégias e elaboração de documentos (...)”; o professor P17 sugere que “As escolas deviam investir muito mais na formação contínua dos professores e mesmo assistentes operacionais, para conseguir ser inclusiva”.

Para Correia (cit. por Ferreira, Prado e Cadavieco 2015), a inclusão só terá êxito, se a base dos programas de formação de professores facilitarem a aquisição de novas competências de ensino, possibilitando respostas adequadas e diferenciadas às distintas necessidades educativas. Todos os professores devem sentir-se preparados para, dentro da sua esfera de saber e de influência, poderem prestar os apoios pedagógicos adequados a todos os alunos, de forma a implementar novos métodos e estratégias de ensino e, assim, desenvolver novas oportunidades de aprendizagem.

Para Perdigão (2014), é urgente a mudança, para que a escola consiga responder a todos os desafios que a diversidade implica na estrutura curricular, na organização académica, nas práticas e estratégias pedagógicas e na aposta da formação de professores.

CONCLUSÃO

A realização desta investigação foi muito gratificante e constituiu uma oportunidade de atualizar e aprofundar conhecimentos e alargar horizontes.

Neste capítulo, atendendo aos objetivos gerais e específicos e ao quadro de referência teórico, apresentam-se as conclusões mais relevantes obtidas nesta investigação, identificam-se algumas limitações inerentes à mesma e apontam-se sugestões para futuros trabalhos.

Assistiu-se em Portugal nas escolas públicas do ensino básico, à chegada de uma grande heterogeneidade de alunos, resultado da aplicação do paradigma da inclusão. Esta realidade implica uma outra conceção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando assim a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade.

Ainscow (1995) defende que é necessário assegurar o acesso à escola de todas as crianças em idade escolar e o sucesso de cada uma delas, independentemente das suas características sociais, físicas, intelectuais culturais e outras, bem como das suas diferenças individuais. Assim o desígnio de construir uma escola que aceite a diferença e eduque todos os alunos implica mudar objetivos, práticas, estratégias, atitudes e mentalidades. Só assim a equidade não será uma palavra vã. Se os professores não atuarem de modo a proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem e de sucesso, nomeadamente, aos alunos com PEA, estarão a impedir a escola de ser de facto inclusiva (Leitão, 2003).

Em concordância com esta conceção e atendendo aos objetivos do nosso estudo, consideramos indispensável analisar e discutir o entendimento dos professores do 1º Ciclo do Ensino Regular com o objetivo de percebermos como se processa a inclusão dos alunos com PEA e de que forma as práticas inclusivas implementadas pelos professores promovem a aprendizagem e o sucesso educativo destes alunos nas turmas do ensino regular.

Relativamente ao que concerne à identificação das características típicas de um aluno com PEA, os resultados apontam que a maioria dos professores inquiridos apesar de não apresentarem formação especializada, identificaram os pilares desta perturbação que lhe são inerentes, referindo o alheamento, as perturbações de desenvolvimento ao nível da comunicação/linguagem, da interação social e do comportamento, limitações ao nível cognitivo neurológico e motor, tal como a preferência pelas rotinas e as estereotipias.

No discurso da maioria dos professores, é perceptível a aceitação da inclusão dos alunos com PEA nas turmas do ensino regular, dado que grande parte das escolas possuem UEE, recursos humanos e físicos necessários. Nesta linha de pensamento consideram que a UEE constitui uma mais valia para a promoção do sucesso escolar devido à resposta educativa que pode oferecer, assim como a sua contribuição para a real inclusão do aluno com PEA na sala de aula. Desta conceção, depreende-se que o contexto de referência privilegiado para a interação social é a sala de aula, funcionando a UEE como sala de recursos de forma integrada.

Para outros professores a perceção sobre a criação da UEE, embora tenha o intuito de oferecer respostas educativas personalizadas, é compreendida não como um recurso, mas como mais uma sala dentro da própria escola, na qual os alunos passam a maior parte do tempo, embora se desloquem à turma, onde realizam atividades programadas pela UEE.

O estudo permite conhecer que alguns dos professores não concordam que os alunos beneficiem com a colocação a tempo inteiro numa sala, pois não consideram as salas de aula como as mais apropriadas para responder de forma efetiva às necessidades pedagógicas desses alunos. O recurso da UEE dentro da escola pode afigurar-se como necessário, sendo no entanto consensual que estas Unidades não podem, nem devem constituir-se como ambientes paralelos à sala de ensino regular e, nem tão pouco como ambientes segregados.

Pela nossa prática, sabemos que adequar o ensino a estes alunos é um desafio constante para toda a escola, pois trabalhar a adaptação ao contexto e sensibilizar a comunidade escolar para as suas necessidades é uma tarefa difícil que passa por uma alteração de posturas, comportamentos, disposições e atitudes. Como profissionais de educação temos o dever de compreender as particularidades dos nossos alunos e encontrar o melhor caminho para lidar com as dificuldades de cada um, sem nunca as ignorar.

Os alunos com esta perturbação respondem bem a sistemas organizados, por isso, compete ao professor organizar a sala de aula e adequar métodos e estratégias de ensino para que estes possam desenvolver as suas competências e, caso necessário, recorrer a uma vasta diversidade de modelos de intervenção e terapias utilizadas. Os professores referem o modelo de aprendizagem TEACCH utilizado na UEE, no entanto, não nos permitiu aprofundar de que forma implementam modelos de intervenção educativa para alunos com PEA na sala de aula e, leva-nos a pensar que, independentemente de conhecerem ou não estes modelos e apesar de terem alunos com esta perturbação, a maioria dos professores não os implementa.

Perante os resultados, pode assumir-se que os professores têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à inclusão de alunos com PEA, nas turmas do ensino regular apresentando algumas vantagens como a convivência entre todos os alunos com idades similares, abrindo assim as portas à interação espontânea, facto que permite aumentar a competência social e comunicativa impedindo o isolamento contínuo, promovendo modelos de normalização, desenvolvendo atitudes e valores fundamentais para todos, inclusive para os alunos sem deficiência, pois aprendem a lidar com a diferença, a respeitar o outro, a socializar e a ajudar o próximo.

A inclusão é vista como um processo físico na qual os professores não só privilegiam o bem estar destes alunos como o relacionamento com os outros, possibilitando a permanência dentro de sala de aula com o grupo/turma e o vivenciar de experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e adequação de comportamentos, contudo não são valorizadas as aprendizagens académicas.

O estudo permite conhecer a existência de desvantagens que se associam ao próprio aluno com autismo, devido às particularidades da sua deficiência, nomeadamente o comportamento e às características específicas de aprendizagem, pois carecem de um apoio especializado, mais individualizado e permanente, o que muitas vezes não acontece, pois as escolas não possuem os recursos humanos, materiais pedagógicos e didáticos suficientes para responder às necessidades especiais existentes. Consideram relevante que os alunos com esta perturbação devem ser incluídos nas turmas do ensino regular, apenas se estiverem acompanhados de um professor de educação especial

A sua permanência na sala de aula, é encarada como um processo difícil, quer para os próprios professores como também para a turma em si, nomeadamente aqueles que apresentam um grande comprometimento ao nível das suas aprendizagens e da autonomia, não devendo fazer parte das turmas regulares, considerando não haver benefícios.

O facto de existir acompanhamento por parte da docente de educação especial ou da assistente operacional que controla os momentos mais agitados, minimiza o estado de medo e ansiedade dos professores, contudo, manifestam algum receio/insegurança devido à falta de conhecimentos sobre esta problemática e pouca experiência pedagógica com estes alunos, reconhecendo-se assim que a formação profissional é muito importante para que possam

adquirir competências e desenvolverem uma atitude de empatia e de responsabilidade para a inclusão dos mesmos.

A frequência do aluno com PEA em sala de aula pressupõe para alguns professores um trabalho de equipa e articulação permanente, efetuando um trabalho de planeamento, adequando métodos e estratégias e elaborando materiais em conjunto com o professor de educação especial, considerando que este tem um papel muito importante no trabalho e nas competências que desenvolvem com estes alunos, permitindo que o apoio e a sua presença na sala de aula, seja uma mais valia para o aluno com PEA, porque sem este apoio, o seu processo de aprendizagem pode ficar condicionado.

O estudo evidência que o professor de educação especial constitui um recurso fundamental, não só na organização e gestão dos apoios educativos especializados a disponibilizar aos alunos, como também é um elemento importante no trabalho colaborativo e de partilha de conhecimentos com os restantes intervenientes do processo educativo, contribuindo ativamente, para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Porém, outros professores só efetuam este trabalho em conjunto com o professor de educação especial quando se verifica essa necessidade, ou apenas quando têm disponibilidade. Na nossa opinião, esta prática contraria um dos aspetos essenciais na construção de uma educação inclusiva onde, a necessidade de uma articulação entre os intervenientes do processo educativo torna-se cada vez mais necessária, através de um trabalho colaborativo, com o objetivo de se ultrapassarem as dificuldades e se obter o sucesso desejado junto dos alunos, oferecendo uma educação com mais qualidade.

Para que a colaboração seja eficiente é necessário que os professores disponham de tempo suficiente para reunirem, que participem e que tenham capacidade para identificarem objetivos e desenvolverem estratégias que promovam o sucesso educativo destes alunos.

Para a maioria dos professores inquiridos, os apoios existentes não são suficientes, faltam psicólogos, professores especializados e outros técnicos, o que impossibilita uma intervenção eficaz e abrangente para todos os alunos que necessitam de apoio direto ou indireto.

A existência de recursos humanos, materiais e apoios são fatores facilitadores na escola e a mudança de atitudes face à diferença também contribuí para a inclusão destes alunos, no entanto alguns professores, ainda não estão totalmente despertos para esta realidade, encarando a

inclusão como um obstáculo e percebem a existência de determinadas desvantagens que impedem que o processo de inclusão se realize como o desejado.

No que diz respeito às estratégias e práticas de ensino desenvolvidas face aos desafios atuais na construção de escolas inclusivas, os professores do ensino regular, reconhecem os aspetos positivos da inclusão de alunos com PEA na sala de aula, no entanto, só alguns conseguem de algum modo promover a inclusão e a aprendizagem desses alunos organizando a sala de aula, utilizando estratégias diversificadas e aplicando alguns modelos de intervenção educativa.

Percebemos que a minoria dos professores planificam e organizam atividades diversas para todos os alunos, trabalhando o mesmo conteúdo curricular de diferentes formas adaptando as metodologias e as estratégias, flexibilizando o trabalho em grupo e apresentando trabalhos apelativos de uma forma concreta e significativa para estimular a participação destes alunos e promovendo o seu sucesso educativo, o que está em concordância com o suporte legislativo do sistema educativo português e com as perspetivas atuais da literatura da especialidade. Salientam ainda que todos os alunos beneficiam da heterogeneidade da turma, independentemente das suas necessidades, proporcionando alternativas de ensino diversificadas e promovendo a igualdade de oportunidades

Verificamos que alguns professores recorrem ao trabalho cooperativo, reforço positivo e à negociação nas práticas diárias com os alunos com PEA. Estas práticas confirmam a importância da atuação do professor na promoção e desenvolvimento de estratégias inclusivas na aprendizagem, aquisição de competências sociais, promoção do respeito pela diversidade e pela diferença.

Uma das estratégias usadas pelos professores e que consideramos ter sido um fator facilitador de inclusão, foi a implementação de um tutor como forma de cooperação, interação e aceitação no que diz respeito às estratégias e práticas inclusivas. Estas estratégias podem facilitar a motivação, o empenho do aluno e também, proporcionar uma maior permanência dentro de sala de aula junto dos seus pares, sem a assistente operacional e com disponibilidade para o apoio da professora da turma.

O modo de ser do professor, como age, pensa e sente, irá refletir-se no comportamento dos alunos, se o professor não interagir e não ganhar laços afetivos com os alunos com PEA, poderá ser um fator dificultador para as suas práticas em sala de aula.

Contudo, os resultados revelam que nas salas do ensino regular a maioria dos alunos realizam as atividades propostas pela professora da UEE e são acompanhados pela assistente operacional, outros professores mencionam que alguns não acompanham o currículo comum e não os envolvem na dinâmica da sala de aula, apenas participam no currículo do grupo/turma quando realizam atividades na área das expressões, nas datas festivas do calendário e em algumas visitas de estudo. A UEE, ao assumir a responsabilidade de organizar e planificar todo o processo educativo, não implicando os professores do ensino regular, pode, inibir a desejada mudança de atitudes e práticas dos professores.

Observamos ainda pouca clarificação em relação a alguns professores quanto à responsabilidade pelas aprendizagens e participação destes alunos. Consideramos que um dos fatores que dificulta a inclusão é o facto de que a responsabilidade do processo de aprendizagem, mesmo em contexto de sala de aula continuar a ser da responsabilidade da docente de educação especial. Ou seja, são estes que coordenam todas as ações no que concerne ao aluno como o encaminhamento, planificação de práticas pedagógicas, apoio ao professor do ensino regular e a consciencialização à comunidade escolar.

Porém, torna-se fundamental redefinir os papéis e as responsabilidades quer do professor do ensino regular, quer do professor de educação especial, para que se possa reforçar a partilha de responsabilidades nas respostas educativas destes alunos.

Relativamente às dificuldades sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com PEA, concluímos que os professores se confrontam com turmas com um elevado número de alunos, dificuldades na gestão de horários para articulação, a inexistência de materiais pedagógicos adequados, falta de tempo para gerir o grupo, o que dificulta o processo de inclusão de qualquer aluno com NEE e tornando-se prejudicial para os restantes alunos e para as suas aprendizagens.

A ausência de comunicação verbal dos alunos também se tornou um fator dificultador na relação entre os professores e os pares, pois restringe a possibilidade destes perceberem se os alunos compreendem o discurso através da linguagem oral o que dificulta as práticas dentro de sala de aula. Salientamos a ausência de propostas de comunicação alternativa que na nossa perspetiva deveriam existir para melhorar a interação social destes alunos.

Constatamos que a inclusão não está a ser totalmente efetuada e que os professores ainda não estão devidamente preparados, será conveniente que a maioria reflitam criticamente sobre a

própria ação, levando-os a questionar-se sobre as suas atitudes, métodos de trabalho, práticas e estratégias, recursos pedagógicos e didáticos e até mesmo sobre os seus conhecimentos.

Os resultados indicaram que os professores com algum tipo de formação em educação especial são mais conhecedores dos métodos e práticas de intervenção educativa para os alunos com PEA, no entanto a maioria dos professores inquiridos não têm formação na área da educação especial nem a preparação necessária para intervir com alunos com esta patologia, apresentando dificuldades em identificarem, avaliarem e intervirem de forma adequada. Talvez por isso, a problemática do autismo tenha conduzido muitos professores a desenvolverem um espírito de acomodação e ao mesmo tempo de desmotivação na sua intervenção, o que em nada contribui para o desenvolvimento e para o sucesso da sua prática educativa. Todos os professores devem aceitar as novas responsabilidades, abrindo caminho a experiências e reestruturando as suas práticas inclusivas.

A formação profissional ao longo da carreira irá, repercutir-se diretamente na facilitação da intervenção educativa, pois à medida que nos vamos tornando mais flexíveis, mais reflexivos, melhor será a nossa intervenção em geral e, muito em particular na intervenção junto dos alunos com PEA. Não podemos ignorar o paradigma da inclusão quando se quer que a educação seja igual para todos, numa sociedade cada vez mais confrontada com a diversidade e a multiculturalidade.

A inclusão depende de um conjunto de medidas como temos vindo a focar e a qualificação dos professores é um fator importante para este processo. A importância que os professores concedem à formação contínua como fator determinante de mudança e de melhoria nas suas práticas é evidente nos seus discursos .

Considera-se fundamental que os professores adquiram, na sua formação inicial, competências pessoais e profissionais que os encaminhe para um trabalho mais direto com crianças com deficiência. Constatamos que os professores que participaram neste estudo, apesar de terem na sala de aula alunos com PEA, a maioria possui o grau de licenciatura e apenas quatro destes professores tem formação especializada.

No entanto, afirmam que seria muito importante adquirirem formação especializada em algumas áreas, tais como: autismo, hiperatividade, problemas cognitivos, elaboração de documentos, adequação de estratégias, diversificação e aplicação de materiais.

Partilhamos da opinião que ensinar todos os alunos é provavelmente uma tarefa profissional exigente que se coloca aos professores, mas para ser desenvolvida convenientemente, deverá haver um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional dos professores. Consideramos que os professores devem ser estimulados a experimentar outras práticas, arriscando a sua zona de conforto, objetivando a inclusão dos alunos com PEA através de uma intervenção centrada nos processos de aprendizagem e não apenas no conhecimento da problemática. No processo de inclusão, a formação poderá também contribuir para o desenvolvimento do trabalho em equipa, fundamental para traçar o caminho mais adequado na resposta aos alunos com PEA, uma vez que é na vivência e na partilha das experiências que desenvolvemos um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades.

Uma análise interpretativa abrangente de todas as respostas recolhidas durante a execução desta investigação, permite traçar algumas conclusões sobre a forma como os professores incluídos na zona geográfica em questão aceitam a inclusão de crianças com PEA nas turmas do ensino regular e quais as dificuldades com que se deparam. Talvez uma das conclusões mais significativas resultantes desta recolha seja aquela que aponta no sentido de, ao fim de anos de colocação em prática de uma política educativa inclusiva, ainda seja necessário reforçar a sensibilização dos professores sobre as vantagens para todos os alunos que resultam desta prática, bem como a sua formação no sentido de se tornarem, não só mais competentes, mas também mais proativos na sua implementação.

É nestas escolas que se formará uma geração solidária e tolerante e aqueles que têm dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu.

Limitações do Estudo

Durante a realização deste trabalho, deparámo-nos com algumas limitações, nomeadamente:

- O facto de sermos investigadoras com pouca experiência, aspeto que se constituiu como constrangimento, essencialmente na prática da investigação;
- A não autorização de alguns diretores de Agrupamentos de Escolas para a recolha de dados junto dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- O número de professores intervenientes no estudo foi reduzido, sendo as conclusões retiradas, apenas válidas para a zona geográfica em causa, não podendo os resultados ser generalizados, nem para a globalidade dos professores, devido à sua baixa consistência.

Fica, no entanto, a esperança de ter contribuído com uma ínfima partícula para a implementação de uma escola mais humana, solidária e, portanto, mais inclusiva.

Linhas Futuras de Investigação

Tendo como ideal a implementação do paradigma da inclusão e sabendo que o mesmo implica um processo complexo, que ainda está em construção e que requer uma grande mudança de mentalidades, investimento e compromisso por parte de todos os intervenientes, não é possível deixar de referir que se trata de uma problemática complexa e multifacetada, que justifica investigação.

Seria interessante uma nova investigação com os mesmos professores do 1º Ciclo, após obterem formação em NEE e percebermos que mudanças ocorrem na inclusão e na implementação das práticas pedagógicas com os alunos com PEA em turmas do ensino regular.

É importante que novas investigações sobre esta temática levem à partilha de ideias e de conhecimentos e conduzam a novas aprendizagens e saberes sobre a PEA junto da comunidade docente, de modo a desencadear atitudes reflexivas e de formação pedagógica que conduzam a mudanças positivas em todos os domínios da docência.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (p.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues (Orgs.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (p.103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (2009). *Tornar a educação inclusiva: com esta tarefa deve ser conceituada?* In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a escola inclusiva* (p.11-21). Brasília: UNESCO.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*.
- Almeida A., (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Capa.
- APPDA (s.d.). *Projecto Pedagógico*. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo, Delegação Regional de Lisboa.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, J. (1998). O sucesso de todos na escola inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (p.123-143). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L (2004). *A Análise de Conteúdos*. Lisboa: Editorial Presença
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação* (n.º 38). (Coleção Trajetos). Lisboa: Gradiva
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bernard da Costa, A. (1996). *Escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. In Inovação, vol. 9, p. 151-163.
- Bettelheim, B. (1967) *The Empty Fortress; Infantile Autism and the Birth of the Self*. *The Free Press*. Retrieved from.
- Bogdan, R. C. Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W. R.; Gall, M. (1996). *Educational Research* (6ª Ed.9) Plains, NY: Longman.
- Capucha, L. et al. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo – Normas orientadoras*. Lisboa, Edições DGIDC.
- Capucha, M. (2010). *Inclusão ou Ilusão? Intervenção com uma criança com autismo no âmbito da componente de apoio à família*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Carvalho, V. (2003). *A criança autista na escola: Um desafio*. Viseu: Instituto Piaget Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu.
- Castro H., J., (2009). *Perceções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA*. Escola Superior De Educação Paula Frassinetti Pós-Graduação em Educação Especial. Porto.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial*. Uma abordagem sobre o autismo. Santo Tirso: Editorial novembro.
- César, M. (2003). *A escola inclusive enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In D. Rodrigues (Orgs.), *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Cochran-Smith e Zeichner, K. (2008). (Editors). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes dos professores do Ensino Básico face à Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. (Tese de Doutoramento). Badajoz: Universidad de Extremadura, Facultad de Educación.
- Correia, L. M. (1994). *Educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial*. Revista Portuguesa de Educação. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). *Reflexões para a construção de uma Escola Inclusiva*. Inclusão. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. (2003a). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (n.º 1). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003c). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (n.º 13, pp. 11-41). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2006). *Educação Especial e Inclusão: do radicalismo às boas práticas educativas*. Revista de Educação Especial e Reabilitação.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2009). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* Porto: Porto Editora.
- Correia, A. (2013). *O autismo e o atraso global de desenvolvimento: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Costa, A. M. (1998). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. (2006). *A Escola inclusiva: Do Conceito à Prática*. Revista Inovação nº9.
- Costa, A. (2006). *A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca. Reflexões sobre o caminho percorrido*. In Rodrigues, D. (Ed), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade Motricidade Humana.
- Cury, A. (2003). *Você é insubstituível*. Cascais: Pergaminho.

- Crespo A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial*. Indicadores-Chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores.
 - Cross, A. F., Traub, E. K., Pishgahi, L. H., & Shelton, G. (2004). *Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities*. TECSE, 24(3), 169-183.
 - Declaração de Lisboa (2007). *Presidência Portuguesa da União Europeia*. Ministério da Educação. Lisboa.
 - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* – Jomtien, 1990 (1998). UNESCO.
 - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2008). *Educação especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
 - Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). *As Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ao Serviço de Alunos com NEE: Uma Vivência*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho.
 - Erikson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
 - Fávero, M. H., & Vieira, D. O. (2007). *O conceito de autismo: abrangência e implicações para a intervenção psicopedagógica*. *Psychologica*, 44, 237-261.
 - Ferreira, M., Brandão, T., & Santos, A. P. (2010). *Conceitos e representações sobre Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um estudo qualitativo com educadoras de infância*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Faculdade de Motricidade Humana.
 - Ferreira, M.M. ; Prado, S.A, & Cadavieco, J.F. (2015) *Educação inclusiva: O professor como epicentro do processo de inclusão*. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN (impresso): 1889-4208. Volume 8, Número 1.
 - Ferreira, M.M.; Prado, S.A, & Cadavieco, J.F. (2015) *Educação Inclusiva: Natureza e Fundamentos*. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN (impresso): 1889-4208. Volume 8, Número 3.
 - Filipe C., (2012). *Autismo-conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Babel
 - Florian, L. e Preto, Hawkins, K. (2011) In: *Exploring inclusive pedagogy British Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 5, p. 813-828.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Frith, U. (1999) *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garcia, T.B., & Rodrigues, C.M. (1997). *A criança autista*. In R. Bautista (Orgs.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Gaspar, T. (2009). *Educação para a Inclusão a Caminho do Futuro*. Artigo publicado na Revista Noesis, Nº 76.
- González-Gil, F. (2011). *Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão*. Revista Lusófona de Educação, 19.
- González, M. (2003). *Educação inclusiva: uma escola para todos*. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola: *Novas Oportunidades e Novos Desafios*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva* (p.79-91). Porto: Porto Editora.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). *What does, inclusion" mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?* Journal of Research in Special Educational Need.
- Jesus, S., & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: Edições Asa.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1999). *Efficacy of special education and related services*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in crating and sustaining inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*.
- Klin, A. (2006). *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Revista Brasileira de Psiquiatria.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M.A. (1995). *Metodologia de trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações de trabalho científicos*. São Paulo: Editora Atlas.
- Leitão, R. (2003). *Inclusão escolar: a formação em contexto de escola e as representações dos professores sobre as práticas na sala de aula*. Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde.
- Leitão, R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Editor Ramos Leitão.
- Leitão, R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Porto Editora.
- Lima, C. (2012). *As perturbações do espectro do autismo: Diagnóstico*. Em C. Lima, *Perturbações do espectro do autismo - Manual de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Porto: Lidel.
- Lessar-Hérbet, M. ; Goyette, G. ; Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Macedo, E. (2011). *O Docente e o Mundo Misterioso do Autismo*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Especial).
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, T. N. (2003). *Autismo: que intervenção?* Cadernos de Educação de Infância.
- Maset, P. (2001). *Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa*. In David Rodrigues (orgs.) *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas Inclusivas*. Lisboa. Instituto Piaget, p.45-89.
- Mattos, E. A. (2004). *Educação inclusiva: reflexões sobre inclusão e inclusão total*. *Inclusão*.
- Marconni, M. A. ; Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo : Edições Atlas.
- Mello, A. (2003). *Autismo: guia prático*. São Paulo: AMA - Associação de Amigos do Autista.
- Merriam, S. B. (1990). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

- Miles, M.; Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., & Griffin, S. (1996). *Teacher's experience with inclusive classrooms: implication for special education reform*. Journal of Special Education.
- Morgado, J. (2003). *Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas*. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2007). *A Autonomia Curricular na Opinião dos Professores. Um Estudo Exploratório*. Braga: CIED.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores* (n.º 3). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- O'Roak, B. J., & State, M. W. (2008). *Autism genetics: strategies, challenges, and opportunities*. Wiley InterScienc, 1, p.4-17.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T, Coutinho, A.M., Mota-Vieira, L., & Vicente, A. M. (2007). *Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical, characterization and medical conditions*. Developmental medicine and child Neurology.
- Oliveira, T. (2009). *Educação inclusiva e formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Ozonoff S., Rogers S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo: perspectivas da investigação atual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, E. (1996). *Autismo do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, M. C. (2005). *Autismo-uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- Pereira, F. (Coord), (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação: Mem Martins.
- Perdigão, R.; Casas-Novas,T.; Gaspar,T.(2014). *Políticas Públicas de Educação Especial (Relatório Técnico)*: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (p.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.(2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ravet, J. (2011). *Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives an autism and inclusion: The case for integrative position*. International Journal of Inclusive Education.
- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A.A. (2009). *Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal*, p.38-48. In: Candeias. A.A. (coord.). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.
- Ribeiro, P., Freitas, M., & Teles, N. (2013). *As perturbações do espectro do autismo– avanços da biologia molecular*. Nascer e Crescer.
- Rief, S. F.; Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (1995). *O Conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação*. In A. Carvalho (Orgs.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (1998). *Conferência: Saber Incluir e Inclusão de Saberes*. In Apoios Educativos. Lisboa. Ministério Educação.
- Rodrigues, D. et alii. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2005). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva*. In D. Rodrigues (Eds.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (p.75-88). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Rodrigues-Lima, L., Ferreira, A.M., Trindade A.R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J.H., & Magalhães, M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Fórum de estudos de educação inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). *Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?* In D. Rodrigues (org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções*. Revista Brasileira de Educação Especial. 17 (1): 98-109.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming - Creative inclusion classrooms*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir*. Da investigação-ação à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos S. (2012). *Perturbação do espectro do autismo: estratégias inclusivas na sala regular do 1º CEB*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Santos, E. C. dos.; Caixeta, J. E. (2011). *Autismo: mediações em tempo de inclusão*. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Maringá.
- Schwartzman e al (1995). *Autismo Infantil*. São Paulo: Edições Científicas, Lda.
- Scruggs, T. e Mastropieri, M.A. (1996). *Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion* p.1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*.
- Simeonsson, R. (2010). *Relatório Final*. Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

- Silva, E. (2007). *Prematuridade: Questões éticas*. Instituto de Bioética. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M., O., (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Revista Lusófona de Educação.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais. Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Smith, D. (2008). *Introdução à educação especial - Ensinar em tempos de inclusão*. (5ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Sousa P., Santos I. (2008). *Caracterização da Síndrome Autista*. Portal dos Psicólogos.
- Telmo, I. e Equipa do Ajudaautismo (2008). *Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In Silva, A. E Pinto, J. (org). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz, J. L. P. (2007). *Da educação inclusiva à educação para a cidadania*. In F. S. Ramos (Orgs.), *Educação para a cidadania europeia com as artes*. Comunidad Andaluza: Universidade de Granada.
- Vila, C., Diogo, S., & Sequeira, S. (2009). *Autismo e síndrome de asperger*. Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes. Acedido em: www.psicologia.com.pt.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições Asa.
- Wang, M. (1997). *Atendendo alunos com necessidades especiais*. Equidade e acesso. In M.
- Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Watkins, C. (2007). *Effective Learning Classrooms*-Sage Publications.

Legislação Portuguesa

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República (n.º 237, 1ª Série). Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. Diário da República (n.º 193/9, 1ª Série). Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 173/ME/1991, de 23 de outubro. Lisboa: Ministério da Educação

Despacho conjunto n.º 105/1997, de 1 de julho. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República (n.º 4/08, 1ª Série). Lisboa: Ministério da Educação.