



CAMPUS ACADÉMICO DE VILA NOVA DE GAIA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET/ARCOZELO
(DECRETO-LEI Nº468/88, DE 16 DE DEZEMBRO)

Ana Margarida da Costa Moreira

Estratégias de Interação Professor-Aluno Utilizadas no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo Comparativo entre Professores Pertencentes a Escolas Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo Motor

Vila Nova de Gaia, setembro de 2013



CAMPUS ACADÉMICO DE VILA NOVA DE GAIA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET/ARCOZELO
(DECRETO-LEI Nº468/88, DE 16 DE DEZEMBRO)

Ana Margarida da Costa Moreira

Estratégias de Interação Professor-Aluno Utilizadas no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo Comparativo entre Professores Pertencentes a Escolas Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo Motor

Orientação:

Professora Doutora Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose Bilimória

Vila Nova de Gaia, setembro de 2013

RESUMO

As Perturbações do Espectro do Autismo assinalam uma perturbação do desenvolvimento que afeta diferentes aspetos no modo como a criança comunica, se relaciona, age e interage com o mundo que a rodeia. Atualmente espera-se que a escola responda com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos e que se sustente em formas de organização escolar que assentem numa lógica de inclusão com recurso a estratégias de interação professor-aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho de investigação assenta no estudo das perceções de docentes do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente nas estratégias de interação professor-aluno como sendo a negociação, a interdependência professor-aluno e a relação professor-aluno, sendo esta última uma dimensão de autoestima profissional, em escolas com e sem Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA). Para esse efeito inquiriram-se noventa e cinco docentes do ensino regular que lecionam nos Agrupamentos de Escolas de Gondomar, Vila d’Este e Mem Martins. Trata-se de um trabalho de investigação que se sustenta no paradigma quantitativo com análise descritiva, comparativa e correlacional.

Perante os resultados obtidos a partir de duas escalas tipo *likert* contidas no inquérito por questionário - ASA-PPP (Leitão, 2012) sendo a primeira sobre as Perceções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula e a segunda relativa à Autoestima Profissional, pode concluir-se que todos os docentes que constituem a amostra recorrem a práticas inclusivas, nomeadamente à interdependência professor-aluno e à negociação e ainda à relação professor aluno, como elemento da autoestima docente. Verificou-se, ainda, que o nível de interdependência professor-aluno, a relação professor-aluno como elemento da autoestima profissional e a negociação variam consoante a pertença a escolas com UEEA. Constatou-se, também, que os professores que exercem as suas funções em escolas sem UEEA recorrem mais frequentemente à negociação em detrimento dos professores inseridos em escolas com este recurso.

De igual modo, os dados obtidos permitiram verificar a existência de uma correlação significativa entre a relação professor-aluno e a interdependência professor-aluno, entre a interdependência professor-aluno e a negociação. Neste último apurou-se

que os professores que estabelecem maior interdependência com os seus alunos recorrem mais frequentemente à negociação no processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se, ainda, a existência de uma forte e significativa associação entre a relação professor-aluno e a Interdependência professor-aluno em escolas sem UEEA. Por fim, atestou-se a existência de diferenças no grau de associação entre a interdependência professor-aluno e os processos de negociação em escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, sendo esta superior nos professores pertencentes a escolas sem esta estrutura educativa.

Pode indagar-se que as UEEA que foram alvo desta pesquisa, não demonstram o contributo esperado neste âmbito de investigação. Assim, não é possível afirmar que existe influência das UEEA no uso de estratégias de interação professor-aluno, o que leva a questionar a respeito da falta de implementação de uma cultura inclusiva; da falta de tempo para a mudança de culturas e práticas docentes; e, por fim, se o trabalho levado a cabo para a modificação das práticas docentes ultrapassa a implementação de UEEA.

PALAVRAS-CHAVE: Professores, Inclusão, Perturbações do Espectro do Autismo, Estratégias de interação professor-aluno.

ABSTRACT

The autism spectrum disorders point out a development disorder that affects different aspects in the way the child communicates, relates, acts and interacts with the world around it. Currently, it is expected that the school meets with success and quality requirements of a school for everyone and that stands in forms of school organization which rely on a logical inclusion using the strategies of teacher-student interaction in the process of teaching-learning.

This research is based on the study of the perceptions of teachers of the 2nd and 3rd cycles of basic education, particularly on the strategies of teacher-student interaction as negotiation, teacher-student interdependence and student-teacher relationship, as an dimension of self-esteem professional, in schools with and without Structured Teaching Units for students with Autism Spectrum Disorder. Therefore, ninety-five regular education teachers who teach in school groups of Gondomar, Villa d'Este and Mem Martins were inquired. This is a research based on a quantitative paradigm with descriptive, comparative and correlational analysis.

Given the results obtained from two *likert* type scales contained in the questionnaire survey - ASA-PPP (Leitão, 2012) being the first on the Perceptions of Teachers on Learning in the Classroom and the second concerning the Professional Self-Esteem, it can be concluded that all teachers in the sample resort to inclusive practices, including the teacher-student interdependence and negotiation and also on the relationship teacher-student, as an element of teaching self-esteem. It was also found that the level of teacher-student interdependence, the teacher-student relationship and negotiation vary according to the existence of Structured Teaching Units for students with Autism Spectrum Disorder at schools. It was verified too, that teachers who perform their duties in schools without Structured Teaching Units for students with Autism Spectrum Disorder, resort more often to negotiation unlike teachers working in schools with those units.

Similarly, the data obtained showed the existence of a significant correlation between the teacher-student relationship as an element of teaching self-esteem professional, and the teacher-student interdependence, the interdependence between teacher-student and negotiation. In the latter it was found that teachers who establish

greater interdependence with their students more often resort to negotiation in the teaching-learning process. It was found also that there is a strong and significant association between teacher-student relationship and interdependence teacher-student in schools without Structured Teaching Units for students with Autism Spectrum Disorder. Finally, the existence of differences in the degree of association between teacher-student interdependence and negotiation processes in schools with and without Structured Teaching Units for students with Autism Spectrum Disorder was attested, this being higher in teachers from schools without the mentioned units.

It can be ascertained that the Structured Teaching Units for students with Autism Spectrum Disorder, which were targeted in this study, do not show the expected contribution in this area of investigation. Thus, it is not possible to say that there is influence of Structured Teaching Units for students with Autism Spectrum Disorder in the use of teacher-student interaction strategies, which leads to question about the lack of implementation of an inclusive culture, the lack of time to change cultures and teaching practices; and finally, if the work carried out for the modification of the teaching practices exceeds the implementation of Structured Teaching Units for students with Autism Spectrum Disorder.

KEY WORDS: Teachers, Inclusion, Autism Spectrum Disorders, Teacher-student interaction strategies.

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento é para a Professora Doutora Helena Bilimória, professora e orientadora, pelos diversos caminhos de investigação que fomentou; pela sua entusiasta disponibilidade; pela partilha de todo o seu imenso saber com que sempre orientou; pelo incansável apoio na parte metodológica; pelo incentivo de pesquisa e o instigar constante de possíveis ângulos de abordagem metodológica face à mesma realidade.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Educação Especial em particular à professora Mestre Florinda Maciel, agradeço a sua contribuição para o meu crescimento e formação em termos académicos e pessoais.

À Direção do Agrupamento Vertical de Escolas do Búzio por ter facultado a autorização e liberdade de ação para recolha de dados para o projeto de investigação.

À minha família pelo permanente apoio e encorajamento.

Aos meus amigos que estiveram sempre lá.

A todos o meu muito OBRIGADA!

ÍNDICE GERAL	Páginas
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	7
1.1 Da Exclusão à Inclusão	7
1.2 Concetualização da Inclusão: Educação Inclusiva e Escola Inclusiva	16
2. A COOPERAÇÃO, A NEGOCIAÇÃO, A INTERDEPENDÊNCIA PROFESSOR-ALUNO E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO	29
2.1 Cooperação no Contexto escolar	29
2.2 Negociação, Interdependência professor-aluno e a Relação professor-aluno (como elemento da autoestima) no Processo de Ensino Aprendizagem	32
3. AS PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO	40
3.1 Conceptualização, Evolução do Conceito e Tríade de Incapacidades ...	40
3.2 Identificação e Diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo ...	48
3.3 Modelos de Intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo.....	57
3.3.1 Modelo ABA - Tratamento Comportamental Analítico (<i>Applied Behavior Analysis</i>)	58
3.3.2 Modelo TEACCH - Tratamento e Educação das Crianças	

Autistas e com Deficiência em Comunicação (<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>).....	59
3.3.3 Modelo Floortime (<i>Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model - DIR</i>)	62
3.3.4 Modelo Son-Rise.....	64
3.3.5 Modelo PECS - Sistema de Comunicação através de troca de figuras (<i>Picture Exchange Communication System</i>).....	64
PARTE II- COMPONENTE EMPÍRICA	69
1. PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	71
1.1 Definição do problema	71
2. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS	73
2.1 Formulação das hipóteses	74
3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	75
3.1 Opções metodológicas e procedimentos de investigação.....	75
3.2 Caracterização da amostra.....	76
3.3 Caracterização dos instrumentos de recolha de informação.....	90
3.4 Procedimentos de Investigação	95
4. ANÁLISE, TRATAMENTO DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	96

4.1 Análise e tratamento de dados	96
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	110
CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
SITOGRAFIA	138
ANEXOS	141
Anexo A – Pedido de Autorização à direção do Agrupamento de Escola do Búzio.....	143
Anexo B – Inquérito por Questionário	147
Anexo C – Output SPSS – Caracterização da Amostra	153
Anexo D – Output SPSS – Homogeneização da Amostra	171
Anexo E – Output SPSS – Resultados	179

ÍNDICE DE FIGURAS	Páginas
Figura n.º 1 – Três Dimensões do desenvolvimento das escolas (adaptado de Booth; Ainscow 2002: 15)	18
Figura n.º 2 – Fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa (adaptado de Silva, 2011: 29)	30
Figura n.º 3 – Relação entre três tipos de negociação (Breen; Littlejohn, 2000: 10) ...	34
Figura n.º 4 – Tipos de decisão aberta à negociação (Breen; Littlejohn, 2000: 31).....	35
Figura n.º 5 – Ciclo de negociação (adaptado de Breen; Littlejohn 2000: 32)	36
Figura n.º 6 – Espectro das PEA (adaptado de EGL, 2012).....	47
Figura n.º 7 – Planta de uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos com PEA (adaptado de Pereira 2008: 18).....	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS	Páginas
Gráfico n.º 1 – Distribuição dos docentes segundo o Género	77
Gráfico n.º 2 – Distribuição dos docentes segundo a Faixa Etária	78
Gráfico n.º 3 – Distribuição dos docentes segundo as Habilitações Literárias	78
Gráfico n.º 4 – Distribuição dos docentes segundo as Função de Diretor de Turma.....	79
Gráfico n.º 5 – Distribuição dos docentes segundo as Função de Coordenador de Departamento.....	80
Gráfico n.º 6 – Distribuição dos docentes segundo a Função de Membro do Conselho Pedagógico.....	80
Gráfico n.º 7 – Distribuição dos docentes segundo a Função de Coordenação de Projetos.....	81
Gráfico n.º 8 – Distribuição dos docentes segundo o nível de ensino lecionado.....	82
Gráfico n.º 9 – Distribuição dos docentes segundo o Tempo de Serviço.....	82
Gráfico n.º 10 – Distribuição dos docentes segundo o Número de anos a lecionar na atual escola.....	83
Gráfico n.º 11 – Distribuição dos docentes segundo a Experiência com alunos com NEE.....	84

Gráfico n.º 12 – Distribuição dos docentes segundo o contacto com Crianças com NEE na infância.....	85
Gráfico n.º 13 – Distribuição da variável Relação Professor-aluno pelos grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.....	97
Gráfico n.º 14 – Distribuição da variável Interdependência Professor-aluno pelos grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.....	100
Gráfico n.º 15 – Distribuição da variável Negociação pelos grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.....	103

ÍNDICE DE TABELAS	Páginas
Tabela n.º 1 – Espectro do Autismo (adaptado de Brock; Jimerson; Hansen, 2006: 5)	44
Tabela n.º 2 – Critérios Diagnósticos do DSM-IV para a Perturbação do Espectro do Autismo (Kaplan; Sadock, 1998: 247)	49
Tabela n.º 3 – Critérios Diagnósticos do DSM- IV para a DID (Kaplan; Sadock, 1998: 242)	51
Tabela n.º 4 – Critérios Diagnósticos do DSMIV- IV para a Síndrome de Rett (Kaplan; Sadoc, 1998: 247)	52
Tabela n.º 5 – Critérios Diagnósticos do DSM- IV para a Síndrome de Asperger (Kaplan; Sadock, 1998: 248)	53
Tabela n.º 6 – Critérios Diagnósticos do DSMIV- IV para a Perturbação Desintegrativa Infantil (Kaplan; Sadock, 1998: 248)	54
Tabela n.º 7 – Classificação da Perturbação segundo a CID – 10R (OMS, 2006)....	55
Tabela n.º 8 – Critérios Diagnósticos do DSM-V para a Perturbação do Espectro do Autismo (adaptado de APA, 2013)	56
Tabela n.º 9 – Áreas de aprendizagem da sala TEACCH (Pereira 2008)	61
Tabela n.º 10 – Os Princípios Básicos do Modelo Floortime (adaptado de Lima, 2012: 44)	63
Tabela n.º 11 – Número de anos a trabalhar com alunos com NEE	84
Tabela n.º 12 – Distribuição dos docentes por dois grupos segundo o Género: Professores pertencentes a escolas com UEEA e Professores pertencentes a escolas sem UEEA	86
Tabela n.º 13 – Distribuição dos docentes por dois grupos segundo a Faixa Etária: Professores pertencentes a escolas com UEEA e Professores pertencentes a escolas sem UEEA	87
Tabela n.º 14 – Distribuição dos docentes por dois grupos relativamente à Função Diretor de Turma: Professores pertencentes a escolas com UEEA e Professores pertencentes a escolas sem UEEA	88
Tabela n.º 15 – Distribuição dos docentes por dois grupos relativamente à Experiência com alunos com NEE: Professores pertencentes a escolas com UEEA e	

Professores pertencentes a escolas sem UEEA	89
Tabela n.º 16 – Dimensões da Escala - Aprendizagem na Sala de Aula (ASA-PPP, Leitão, 2012).....	92
Tabela n.º 17 –Dimensões da Escala – Autoestima Profissional (ASA-PPP, Leitão, 2012)	94
Tabela n.º 18 – Medidas descritivas da variável Relação Professor-aluno tendo em consideração a pertença ou não a uma escola com UEEA.....	97
Tabela n.º 19 – Resultados do teste Shapiro-Wilk - Relação Professor-aluno	98
Tabela n.º 20 – Resultados do teste U de Mann-Whitney - Relação Professor-aluno	99
Tabela n.º 21 – Medidas descritivas da variável Interdependência Professor-aluno tendo em consideração a pertença ou não a uma escola com UEEA	100
Tabela n.º 22 – Resultados do teste Shapiro-Wilk - Interdependência Professor-aluno	101
Tabela n.º 23 – Resultados do teste t-Student - Interdependência Professor-aluno...	102
Tabela n.º 24 – Medidas descritivas da variável Negociação tendo em consideração a pertença ou não a uma escola com UEEA	103
Tabela n.º 25 – Resultados do teste Shapiro-Wilk – Negociação	104
Tabela n.º 26 – Resultados do teste U de Mann-Whitney – Negociação	105
Tabela n.º 27 – Medidas descritivas das variáveis Relação e Interdependência professor-aluno	106
Tabela n.º 28 – Correlação entre as variáveis Relação e Interdependência professor-aluno	106
Tabela n.º 29 – Correlação das variáveis relação e interdependência professor-aluno segundo os grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo	107
Tabela n.º 30 – Medidas descritivas entre as variáveis Interdependência professor-aluno e Negociação	108
Tabela n.º 31 – Correlação entre as variáveis Interdependência professor-aluno e Negociação	108
Tabela n.º 32 – Correlação das variáveis Interdependência professor-aluno e Negociação segundo os grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo	109

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	Applied Behavioral Analysis
APA	American Psychiatric Association
CID	Classificação Internacional de Doenças
DIR	Developmental Individual-Difference Relationship
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EE	Educação Especial
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Perturbações do Espectro do Autismo
PECS	Picture Exchange Communication System
QI	Quociente de Inteligência
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
UEEA	Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

INTRODUÇÃO

Nos nossos dias a tarefa que se coloca à inclusão é redefinir os objetivos de modo a que os indivíduos com deficiência sejam valorizados por aquilo que são devido à diferença e não apesar dela. “ (...) Ultrapassar um passado de exclusão requer mudanças fundamentais no pensamento sobre padrões e condições de vida” (Tilstone; Florian; Rose, 2003: 36).

Reconhece-se, desta forma, o papel primordial do professor no desenvolvimento de uma educação inclusiva de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Assim sendo, este estudo procura (re)conhecer como os professores recorrem a estratégias de interação professor-aluno em Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA). Em particular, pretende-se averiguar o recurso dos professores à interdependência professor-aluno e à negociação e ainda verificar o grau de associação entre estas duas estratégias e entre cada uma e uma das dimensões da autoestima docente: a relação professor aluno, considerando que estas estratégias são inerentes na interação professor-aluno.

Assim sendo, o problema que rege esta investigação é: “Será que os professores modificam as suas práticas no que respeita às estratégias de interação professor-aluno, consoante a pertença a Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?”, sendo os objetivos: i) Comparar a relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente, em escolas com e sem UEEA; ii) Comparar a interdependência professor-aluno em escolas com e sem UEEA; iii) Comparar os processos de negociação em escolas com e sem UEEA; iv) Verificar a existência de uma correlação entre a relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente, e a interdependência professor-aluno; v) Comparar o grau de associação entre a relação professor-aluno na sua dimensão de autoestima profissional e a interdependência professor-aluno consoante a pertença a uma UEEA; vi) Verificar a existência de uma correlação entre a interdependência professor-aluno e a negociação; e, vii) Constatar a existência de diferenças no grau de associação entre a interdependência professor-aluno e os processos de negociação em escolas com e sem UEEA.

Como forma de justificar a escolha desta temática, considera-se que apesar do estudo versar sobre uma problemática que tem sido objeto de interesse e reflexão por parte de vários investigadores, o tema continua pertinente, visto que é fulcral entender quais as práticas dos professores no contexto de uma conceção de escola, cujo princípio fundamental “ (...) consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994: 11).

Sabe-se que a escola atual é caracterizada, segundo Rodrigues (2001), como sendo uma “escola para todos”, que foi concebida para consagrar uma educação básica para todos, fomentando práticas e valores que progressivamente intentaram de forma a atenuar as diferenças. Todas estas crianças esperam que a instituição escola lhes proporcione uma variedade de respostas adequadas à sua realidade, aspirações e interesses, bem como que os professores e os pares fomentem uma aprendizagem assente no desenvolvimento de um trabalho cooperativo, o qual se deve basear nos conceitos de inclusão e de equidade.

Pensa-se neste âmbito que o professor deve fomentar uma atitude positiva face à inclusão das crianças com NEE, acabando com as barreiras existentes e implementando na sua sala de aula modelos de aprendizagem ativa e cooperativa, de modo a que TODOS os alunos estejam ativamente implicados na realização das suas aprendizagens.

A investigação avoca um carácter exploratório com análise estatística descritiva, comparativa e correlacional, que se insere num paradigma da investigação quantitativa com recurso a inquéritos por questionário como elemento de recolha de informação. Os inquéritos por questionário – ASA – PPP (Leitão, 2012) foram aplicados a 95 docentes do 2º e 3º ciclo de escolas com e sem UEEA.

Tendo por base esta premissa, o trabalho estrutura-se em duas partes fundamentais, sendo que na primeira surge o enquadramento teórico, que sustentará o presente estudo e no qual estão patentes temáticas como a Educação Inclusiva, as Perturbações do Espectro do Autismo, onde se expõe as diferentes definições do conceito e os diferentes modelos de intervenção e, por fim a cooperação, a negociação, a interdependência professor-aluno e a relação professor-aluno como práticas inclusivas dirigidas a alunos com perturbações do Espectro do Autismo, salientando que a última dimensão prende-se com a autoestima profissional docente.

No que respeita à segunda parte, esta é constituída pelo estudo empírico que patenteia o problema em estudo, os objetivos a alcançar e subseqüentes hipóteses, a metodologia adotada e respetivos procedimentos, a caracterização da amostra bem como a caracterização e justificação da escolha do instrumento de recolha de dados, as variáveis a estudar e a forma de tratamento dos dados recolhidos. Numa parte posterior, apresentam-se os resultados obtidos e sua discussão, as considerações finais sobre o estudo, assim como as recomendações e sugestões para futuras investigações relativas a esta temática.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1. Da Exclusão à Inclusão

“Exclusão, segregação, integração e, nos tempos atuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas, relativamente às quais, no caso da inclusão, entendida como educação inclusiva, a formação de professores é um dos fatores fundamentais à sua implementação.”

(Silva, 2009:135)

As mudanças ocorridas na sociedade proporcionaram profundas alterações na escola e nas respetivas práticas pedagógicas. A par destas mudanças, a educação de crianças com deficiência foi evoluindo ao longo dos tempos refletindo mudanças nas crenças diferenciadas acerca das capacidades destas crianças e consequentemente à forma de as educar, passando por diferentes perspetivas e distintas metodologias de intervenção.

Hoje é comumente aceite que ninguém deve ser marginalizado pelas suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais. Até se alcançar estas conquistas verificou-se, continuamente, diferentes perspetivas acerca da forma de cuidar, educar e viver destas pessoas.

Desde tempos imemoriais, a diferença suscita o medo, a incompreensão e a segregação. A forma de lidar com os indivíduos com necessidades especiais não foi diferente e durante um longo período de tempo vivenciou-se uma política de exclusão. Esta política, que alguns ainda hoje defendem, afasta os indivíduos com estatuto desviante, independentemente do tipo de problemática que tenham, da sociedade da qual deveriam fazer parte, colocando-os muitas vezes, em ambientes hostis e sem os serviços de educação e/ou médicos adequados. Ao longo do tempo, o modo como estes indivíduos receberam os serviços de educação foi sendo diferente.

Desde o início da história da humanidade existem pessoas com deficiência, porém, durante muito tempo considerou-se que estes indivíduos não eram passíveis de ser educados e como consequência foram excluídos. Reconhecer que é possível e proveitoso proporcionar educação a uma pessoa com deficiência, tem sido um longo caminho a percorrer, centrando-se hoje em dia a esperança no termo “inclusão”, ou seja,

na aposta de que todo o indivíduo tem um lugar que é seu de direito, na escola e na sociedade.

Como anteriormente mencionado, ao longo da história do Homem, os indivíduos com deficiências sempre foram vítimas de exclusão, sendo postos à margem da sociedade.

Na antiga Roma era permitido aos pais matar os seus filhos com deficiências por afogamento, sendo muitas destas crianças lançadas aos esgotos. Os que sobreviviam faziam-no pedindo esmola ou divertindo os mais abastados no circo.

Mais tardiamente, na Idade Média, encarava-se o nascimento de uma criança diferente como uma punição de Deus, sendo que os mais supersticiosos julgavam existir relação entre a deficiência e a bruxaria. As crianças cresciam longe das suas famílias e eram escarnecidas ao longo de toda a sua vida. Nesta época a “ (...) conceção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca” (Pessoti, 1984: 12). Deste modo, a postura face aos indivíduos com deficiência era de intolerância e de punição, sendo estes gravemente maltratados.

A chegada da Idade Moderna traz com ela uma mudança nas mentalidades, passando o Homem a ser considerado como um animal racional. O aparecimento do método experimental, leva a uma valorização da observação e do teste de diferentes hipóteses e com o método científico, começam a realizar-se diferentes estudos em torno das diversas deficiências.

A fase denominada de “separação” tem o seu início nos finais do século XVIII, início do século XIX. Nesta altura, as famílias das crianças e jovens com deficiência, começam a mobilizar-se no sentido de criar instituições e escolas especiais, onde se fizesse o devido atendimento aos seus filhos. Trata-se de uma escolarização especial, que tinha a particularidade de decorrer separadamente da escolarização das outras crianças consideradas normais, por não apresentarem deficiências. Estas escolas situavam-se normalmente fora das povoações, sob o pretexto de que no campo estas crianças teriam um modo de vida mais saudável e feliz. Era na verdade uma forma de tranquilizar as consciências, uma vez que se passou a prestar alguma assistência, mas ao mesmo tempo, era garantida uma certa distância entre eles e a restante sociedade.

Apesar de tudo, esta fase constituiu-se num avanço em termos de Educação Especial, na medida em que foram criadas muitas escolas especiais, nomeadamente para

cegos, surdos e pessoas com deficiências intelectuais, onde foram procurados métodos e técnicas para o tratamento e avaliação dos diferentes problemas e postos em prática programas de intervenção específicos.

Posteriormente, nos anos 50 e 60, passou-se à fase do “despistar e segregar”, sendo que o modelo médico era o que prevalecia para diferenciar as crianças que eram passíveis de serem educadas e aquelas que, por não apresentarem um diagnóstico que não lhes conferia um estatuto dito normal, deveriam ser segregadas para instituições especializadas. Estas instituições não estabeleciam ligações com as escolas de ensino regular, e não existia portanto, a nível da instituição escolar, qualquer contacto entre a criança sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a criança com NEE. Desta forma, o Ministério da Educação, anos mais tarde, limitava-se a manter as classes especiais nas escolas de ensino regular, que por sua vez começam a aceitar algumas responsabilidades na educação das crianças com NEE integrando-as nas suas classes, surgindo, assim, o movimento de integração.

Durante muitos anos entendeu-se que a normalização, processo que se entende por possibilitar a todos os indivíduos com deficiências condições dignas para viver em sociedade (Nirje, 1985 apud Tilstone; Florian; Rose, 2003), podia ser alcançada com o processo de integração. A integração surge, segundo Sassaki (1997: 30) como forma de “ (...) derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos (...) o movimento pela integração social começou a procurar inserir pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho e o lazer”.

Segundo Correia, a integração consiste em “ (...) juntar as partes num todo” e “ (...) implica o ingresso de alguém na corrente principal que previamente poderá ter sido excluído” (Correia, 2009: 15). Neste sentido, “ (...) o processo de integração no sistema regular de ensino, teve assim, como objetivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interação, a assimilação e a aceitação” (Silva, 2009: 141).

Ainda segundo Correia (1999), a integração escolar consiste em oferecer um vasto número de serviços para todas as crianças, que vão ao encontro das suas necessidades. Em Portugal, a regulamentação da expressão “integração” surge na década de 70, do século XX. Com a Constituição da República Portuguesa, em 1976, as pessoas com deficiência são particularmente consideradas nos artigos 71.º, 73.º e 74.º,

com a salvaguarda dos direitos ao ensino, à igualdade de oportunidades e a uma política nacional de prevenção, reabilitação e integração social. A aceitação do conceito de “integração” acontece em grande medida como consequência das provas dadas por vários pedagogos de que as crianças portadoras de deficiências podiam aprender.

Numa primeira fase da integração, assistimos à experiência da formação de escolas integradoras, sobretudo levando mais em conta o aspeto físico da questão, “ (...) dando lugar à criação de classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades” (Correia, 2009: 15). Quem trabalhava diretamente com estes alunos era o professor de educação especial, uma vez que o papel do professor do ensino regular na formação destas crianças era praticamente nulo, assim como as relações estabelecidas entre estes dois profissionais. De acordo com Correia (2009: 15) “Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e o contacto em termos sociais muito precário”. No entanto, esta fase, mesmo com todas as suas limitações, constitui um marco importante na história da educação especial, pois é a partir daqui que se começa a abrir a possibilidade da entrada de alunos com NEE nas escolas regulares ou seja, “(...) esta entrada virá a dar lugar a uma aproximação em termos de interações entre alunos com NEE e os alunos ditos “normais”, criando-se, assim, para os alunos com NEE, um acesso aos ambientes sociais das classes regulares” (Correia, 2009: 15). Desta forma, esta fase é designada de “integração social” (Correia, 2001).

Nesta altura, embora se continue a defender que nas áreas académicas é benéfico que o aluno com NEE continue a aprender à parte dos seus colegas, começa a defender-se que será importante que se relacionem em espaços como os destinados para a prática da Educação Física, da Expressão Plástica, no recreio ou no refeitório, entre outras. Pouco a pouco, a classe especial, vai sendo substituída pela sala de apoio, permanente ou temporária, variando segundo as necessidades dos alunos. Nos casos de necessidades mais ligeiras, a sala de apoio e a sala de ensino regular complementam-se, uma vez que a aprendizagem era feita quer numa, quer noutra. Deste modo, fomentou-se os alicerces da educação integrada, assegurando as condições adequadas ao desenvolvimento do aluno e ao pleno aproveitamento das suas capacidades. Toda esta mudança não se constituiu como um processo simples e pacífico já que implicou toda uma mudança cultural.

Durante a década de 70 verificou-se um acréscimo do número de alunos atendidos no ensino integrado consequente da expansão dos estabelecimentos de educação especial. É, então, que surgem dois documentos fundamentais: a legislação P.L 94/142 publicada nos E.U.A em 1975 e o Warnock Report publicado em 1978, o qual introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este último defende que:

“ (...) um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas” (Brennan, 1990 apud Silva, 2009: 140).

Necessitando assim de meios de acesso a um currículo especial e/ou adaptado, condições físicas, materiais e técnicas de ensino especial e um clima emocional equilibrado no seio onde se processa a educação (Warnock, 1978).

O relatório Warnock revela-se como um importante momento de mudança, pois a partir dessa altura, o conceito de deficiência passa a ser encarado como uma necessidade educativa especial. Este facto vai dar uma nova relevância ao conceito de “educação especial”, sendo feita no próprio relatório, a explanação dos passos que deveriam ser dados para o desenvolvimento desta realidade. Emergem conceitos como: igualdade, direito que vão dar uma nova dimensão à ideia de educação especial. É deste modo, que é proposta a mudança da supremacia do paradigma médico para o paradigma educacional. A criança passa a ser descrita não em função da sua deficiência, mas antes em função das suas NEE, de modo a possibilitar a tomada de medidas que assegurem o êxito da sua aprendizagem, fomentando a sua integração. Esta intervenção deverá ser feita preferencialmente de forma precoce, mesmo antes da entrada da criança para a escola. Além disso, o relatório propõe que estas crianças devem frequentar escolas regulares e não instituições à parte, como se verificava até aí.

O relatório Warnock teve repercussões não só em Inglaterra, mas em todo o mundo. Conforme afirma Madureira (2003: 24) “ (...) com a publicação do Warnock Report designa-se o princípio que enuncia a educação não segregada entre deficientes e não deficientes; sublinha-se que a integração é um fim a atingir, obedecendo a diferentes fases de determinantes múltiplas”.

É, ainda, na década de 70 que surgem, também, propostas no sentido de alargar a escolaridade obrigatória a todas as crianças, bem como de garantir a educação às crianças com deficiência.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990, veio de igual forma dar um importante contributo na defesa da existência de uma educação de qualidade para todos, independentemente das suas dificuldades. Nomeadamente quando no artigo 2.º, convencionou que “ (...) os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma”. No artigo 23.º é ainda estipulado que “(...) a criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível”.

Num passado mais recente, sensivelmente na década de 80, assiste-se ao desabrochar de um novo movimento defensor de que todas as crianças têm o seu lugar na escola e na sociedade, independentemente das dificuldades e limitações que possam apresentar. Este movimento tem o nome de “inclusão”.

A Organização Mundial de Saúde (1989) apresenta a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, distinguindo três níveis de caracterização das pessoas com deficiência. Segundo a UNESCO (1999, apud Henriques, 2000: 9) a deficiência é:

“ (...) uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um fator natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas.”

Quanto ao termo incapacidade, este refletia as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo. No que concerne ao construto desvantagem (handicap) este prendia-se com os prejuízos sofridos pelo indivíduo devido à deficiência ou incapacidade e abarca os aspetos referentes à adaptação do indivíduo na sua interação com o meio.

Verifica-se, neste momento, que a nossa política em matéria de deficiência evoluiu desde a prestação de cuidados básicos no seio de instituições, à reabilitação das pessoas que se tornaram deficientes na idade adulta e ainda no que diz respeito à educação de crianças com deficiências. Platão defende, “(...) não é a ideia de direito à educação que prevalece; a educação é um dever: o Estado deve obrigar as crianças a

instruírem-se, porque pertencem à cidade mais do que aos pais.” (Compernelle, 1975 apud Monteiro, 1999: 35).

Graças à educação e à reabilitação, as pessoas com deficiências tornaram-se mais ativas e converteram-se numa força impulsionadora da promoção constante da política em matéria de deficiência. Constituíram-se organizações de pessoas com deficiências, integradas também por membros das respetivas famílias e amigos, que lhes conferiram melhores condições de vida. Estas organizações começaram a formular um novo conceito de deficiência, onde se reflete a estreita conexão entre as limitações sentidas pelos indivíduos com deficiências, a conceção e estrutura do respetivo meio e a atitude da população em geral.

Surge, em Portugal, nos anos 90 a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças com NEE, as chamadas Equipas de Educação Especial. Nesta década, verificaram-se, ainda, avanços importantes no plano legislativo, nomeadamente o D.L. n.º 35/90 e o D.L. n.º 319/91, que responsabilizam a escola regular por todos os alunos e o Despacho Conjunto n.º 105/97, que contextualiza os apoios educativos. Em 1994, surge a Declaração de Salamanca que legitima estruturas de educação especial, tendo como princípio orientador a consideração de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições. Neste seguimento, a escola inclusiva cujo desafio “(...) é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994: 6), deve promover uma educação de alta qualidade para todos, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva.

A Declaração de Salamanca preconiza, então, a conceção de que a escola deve ajustar-se às necessidades e ritmos de todas as crianças, promovendo o sucesso de todos, incluindo dos alunos com NEE.

“ (...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994: 2).

Neste âmbito, para que a escola reconheça as diferenças e trabalhe com elas para o desenvolvimento é necessário que se siga um novo paradigma organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos (Rodrigues, 2001). Assim, para que os alunos com NEE sejam efetivamente incluídos e não apenas integrados fisicamente no ensino regular, torna-se necessário

reestruturar as escolas, efetuando mudanças a nível da gestão escolar, da estrutura do currículo, do apoio aos alunos e do papel do professor. Surgindo, desta forma, a necessidade de se atender de forma democrática a todos os indivíduos na escola, sem que haja necessidade de se estabelecer uma escola paralela e assim promover um sistema educativo onde os indivíduos com NEE sejam incluídos (Ainscow, 2000).

Desta forma, o novo conceito de inclusão assenta na crença de que todos os indivíduos têm os mesmos direitos, independentemente de terem ou não deficiência. Nesses direitos, estão contemplados o da educação e do ensino, que deve ser adaptado às suas necessidades. Ainda nesta altura, passa a ser cada vez mais posta em causa a exclusividade do diagnóstico médico e pedagógico, dando-se cada vez maior preponderância à educação como um instrumento que proporciona a mudança.

Estas mudanças estão interligadas com o desenvolvimento de um trabalho cooperativo por parte do professor, que deve trabalhar em equipa de modo a desenvolver estratégias adequadas aos diferentes alunos e por parte dos alunos, que ao trabalharem de forma cooperativa favorecem a participação de todos nas atividades realizadas, bem como o desenvolvimento das competências num clima de interações sociais positivas (Ainscow, 1995; Leitão, 2010). No que concerne aos apoios educativos, na década de 90, estes encontram-se preceituados no Despacho Conjunto nº 105/97, o qual veicula que os apoios educativos para as crianças com NEE devem ser desenvolvidos por professores com formação especializada, os quais devem trabalhar em interação com os professores das turmas. Estes apoios são fulcrais para o sucesso educativo dos alunos, na medida em que proporcionam a diversificação das práticas pedagógicas de acordo com as necessidades destes, e visam a “(...) articulação dos recursos e das atividades(...), com vista à promoção de uma escola integradora”, tal como está patente no referido despacho. A aplicação nas escolas do despacho supracitado suscitou algumas questões, na medida em que se registou uma articulação deficitária entre os docentes dos apoios educativos e os docentes de outras estruturas das escolas; uma distribuição desequilibrada dos docentes pelas escolas; a colocação de docentes sem formação especializada e a não preparação dos docentes do ensino regular para a implementação da legislação.

Sobrevém ainda, mais recentemente, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, os quais visam o desenvolvimento de condições adequadas aos alunos com

necessidades educativas de carácter permanente, com o objetivo de assegurar uma maior participação destes nas diversas atividades escolares. O mesmo defende que a educação especial tem como princípios orientadores a justiça e solidariedade social; a igualdade de oportunidades; a confidencialidade da informação e a participação dos pais, os quais têm o direito a uma participação ativa no que se relacione com a educação dos seus filhos.

Prevê-se, deste modo, que todos, independentemente das suas limitações, possam ter direitos iguais aquando da sua escolarização, esperando-se assim que a escola se adapte às especificidades e diferenças dos alunos, promovendo-se uma educação inclusiva. Não se pretende eliminar a diferença mas valorizá-la e respeitá-la, estabelecendo-se uma educação que respeite a individualidade de cada indivíduo (Cidade; Freitas, 2002).

De facto, a escola para poder dar uma resposta eficaz às solicitações dos alunos com NEE deve refletir sobre alguns problemas com os quais se depara, de modo a resolvê-los e, assim, concretizar a “profunda reforma” referida na Declaração de Salamanca. Algumas dessas questões prendem-se com o processo de sinalização dos alunos com NEE que nem sempre é feito da forma mais adequada, devido à falta de apropriação do conceito de NEE por parte dos intervenientes; à identificação isolada das necessidades dos alunos e à falta de técnicos especializados; com o facto de os recursos físicos necessários nem sempre serem disponibilizados em tempo útil e com a existência de alguma resistência por parte dos docentes em desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas. Assim, deve haver uma conjugação de esforços de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, os quais passam por uma intervenção precoce a nível da identificação e estimulação das crianças com NEE; pelo trabalho cooperativo das diversas instituições e serviços, dos docentes e dos alunos e pela constante formação dos docentes para que estes sejam capazes de incluir os alunos com NEE na sua sala de aula (Leitão, 2010). Torna-se, ainda, fulcral criar um ambiente e uma cultura escolar que valorize o espírito de equipa e de solidariedade e que seja facilitadora do sucesso de todos os alunos; permitir aos alunos o acesso a diferentes serviços, em escolas com as infraestruturas necessárias; rever a legislação no sentido de assegurar a existência de uma escola inclusiva para os alunos de todos os ciclos de escolaridade e sensibilizar todos os membros da comunidade educativa a participarem ativamente na construção de uma efetiva escola inclusiva. Assim sendo,

“(…) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótica relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994: 10).

Conclui-se com a convicção de que “(…) as pessoas com deficiência fazem parte da diversidade humana: não são grupos isolados e muito menos homogêneos. Precisamos de um conhecimento que coloque a deficiência não como uma categoria mas um valor das variáveis da diversidade humana” (Rodrigues, 2011: 31). Nesta linha de pensamento, devem ser declaradas como pessoas, o que implica o reconhecimento de que possuem capacidades para usufruir e exercer direitos em todos os aspetos da vida. Com isto, provoca-se uma rutura na clássica separação que limitava a capacidade de exercício dos direitos em razão da condição de deficiência, e reconhece-se a todos os seres humanos a capacidade de direito e liberdades fundamentais.

A mudança concetual de incapacidade preconizada pela OMS (2001), em muito contribuiu para esta ideologia. De facto, na nova Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) a incapacidade não é resultado direto da deficiência, mas da interação desta com os fatores ambientais. A noção de desvantagem desaparece e os fatores do ambiente ganham um peso maior. É, de igual modo, valorizada a funcionalidade ao nível de três componentes: funções e estruturas do corpo; atividades e participação e, fatores ambientais. Assim, a incapacidade resulta da interação entre as características da pessoa com o ambiente e traduz-se em deficiência, limitações na atividade e ou restrições na participação. Esta mudança concetual enraíza-se no modelo biopsicossocial, na qual, mais do que a deficiência em si, a funcionalidade resulta da interação entre a pessoa e o seu ambiente (DGS, 2004).

1.2. Concetualização da inclusão: Educação Inclusiva e Escola Inclusiva

“As escolas inclusivas 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”.

(UNESCO, 1994: 12)

Num tempo em que se preconiza uma escola para todos, surge o conceito de escola inclusiva que, mais do que integrar, pretende responder a todas as crianças no seu

conjunto e atender às suas características, percebendo cada criança como um todo, e não apenas no seu desempenho académico.

A inclusão pressupõe a inserção incondicional, ou seja, as crianças com NEE não necessitam de uma preparação especial para frequentarem a escola regular. Para haver inclusão, é necessário romper com os sistemas tradicionais, apostando em transformações profundas, de modo a beneficiar todos os indivíduos.

Concomitantemente, a inclusão em educação exige:

“ (...) valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal; Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais; Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade; Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”; Utilizar as estratégias adotadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar numa forma mais geral, todos os alunos; Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver; Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência; Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos; Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem; Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades; Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade” (Booth; Ainscow, 2002: 10).

A sociedade deve, então, adaptar-se para dar resposta às necessidades das pessoas deficientes, pois se assim for, estará certamente também mais atenta às necessidades e aos direitos dos restantes cidadãos. Não se trata de camuflar as limitações dos indivíduos deficientes, pois elas na realidade existem, mas antes da valorização da sua individualidade e dos seus pontos positivos. Na realidade, uma sociedade inclusiva é aquela que procura qualidade de vida para todas as pessoas, independentemente de serem ou não portadores de deficiência.

Vários investigadores e organizações se têm debruçado sobre o significado e a importância do conceito “inclusão”. Por exemplo, para Nielsen (1999: 9) a “(...) inclusão é tida como o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”. Na realidade, todos os conceitos de “inclusão”, convergem no sentido de que as crianças com NEE, têm todo o direito de aprender lado a lado com os seus pares nas escolas regulares, tal como refere Martins (2009: 14) “ (...) a inclusão não é nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objetivos propostos”.

Ainscow e Booth (2002) defendem que a inclusão e a exclusão devem ser analisadas através de três dimensões do desenvolvimento das escolas que se encontram relacionadas entre si: criar culturas inclusivas, implementar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas.

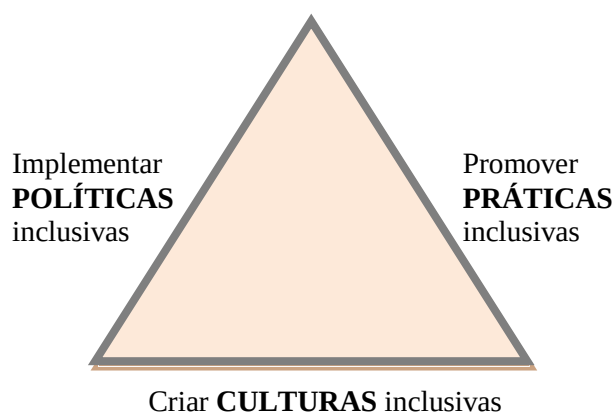


Figura n.º 1: Três Dimensões do desenvolvimento das escolas (adaptado de Booth; Ainscow 2002: 15).

Uma sociedade inclusiva abre a possibilidade da frequência de todos os seus espaços a todos os seus membros, independentemente das suas deficiências. Devem ser aceites as diferenças e valorizadas todas as pessoas como seres únicos, sendo a aprendizagem realizada a partir da cooperação entre todos. Para que este facto se torne possível, é necessário aprender a viver com a diferença e a respeitá-la, dando atenção às necessidades individuais de cada ser humano, devendo partir-se de alicerces como “(...) valorização de cada pessoa, aceitação das diferenças, convivência da diversidade, criação de oportunidades iguais para pessoas com deficiência, consciência de cidadania, solidariedade humanitária, cumprimento da legislação” (Sassaki, 1997: 10).

Poder-se-á assim dizer, que a educação inclusiva vai muito para além do que acontece na escola e do facto do aluno frequentar ou não uma escola regular, antes, “(...) a educação inclusiva como um direito humano assume, assim, uma dimensão que ultrapassa o setor educativo, para alargar a toda a sociedade, contribuindo para que esta seja igualmente inclusiva e solidária” (Costa, 2006: 19).

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas antes um grande

desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas (Sanches; Teodoro, 2006).

A educação inclusiva apresenta-se como suporte na definição das políticas e na implementação das práticas, implicando transformações em todo o sistema educativo e na sociedade em geral. Ao falar-se de educação inclusiva, evidencia-se a necessidade de mudança das políticas, dos programas educativos e do sistema educativo de forma a incluir todas as crianças. A escola encontra-se, hoje, diante do desafio de ser ao mesmo tempo igual para todos e única para cada um. Pese embora, a educação inclusiva não deve ser vista como uma filosofia educacional exclusiva para as pessoas com deficiência, mas, como uma revolução na forma de pensar a própria educação para todos.

Refletir sobre a escola inclusiva, conduz à análise da Declaração de Salamanca, onde é possível ler no capítulo 7.º do enquadramento da Ação que:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem em conjunto, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. 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, e uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994: 11)

Numa escola inclusiva, o aluno é o centro de toda a ação educativa. Assegurar um percurso bem-sucedido na sua aprendizagem e na estruturação das competências necessárias para que possa exercer plenamente a sua vida em sociedade, é um objetivo fundamental.

Segundo César (2003) o conceito de escola inclusiva surgiu inicialmente como uma forma de dar resposta a alunos com NEE, tornou-se mais abrangente com o intuito de contemplar a diversidade, tendo em conta a individualidade de cada um, para a promoção uma escola que seja de todos e para todos. A mesma autora refere, ainda, que a inclusão envolve partilha de saberes e experiências onde devem existir projetos que possam ir ao encontro de todos e cuja participação seja dos vários intervenientes educativos.

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas

porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (idem, 2003: 119).

Nesta linha de pensamento, defende-se que:

“(…) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, ao seguirem esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando, comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994: 6).

Outros autores, defendem a mesma perspetiva, da existência na “escola inclusiva” de cooperação entre pares, independentemente das características específicas de cada um dos discentes, “(…) numa escola inclusiva cada aluno sente-se corresponsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte” (Sanches, 2001: 90). Vemos assim, que o objetivo da escola inclusiva, não é de forma alguma tornar as diferenças entre alunos invisíveis, mas antes, dar a possibilidade a cada um deles de pertencer de pleno direito à sua escola, sentindo ao mesmo tempo, valorizada e autenticada a sua individualidade. “Inclusão é proporcionar a todos e a cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis (...) num clima onde ser diferente é um valor” (Leitão, 2006: 33). “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 jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003: 95).

De acordo com o Centro de Estudos de Educação Inclusiva (1996: 10), os princípios desta filosofia prendem-se com o facto de que todas as crianças devem ter a oportunidade de aprender e brincar juntas, não sendo excluídas durante a sua escolaridade.

Ainda nesta linha de pensamento,

“A educação especial passa de um lugar a um serviço sendo reconhecido ao aluno com Necessidades Educativas Especiais, o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nascem assim, as escolas inclusivas, embora a caminhada para que elas possam vir a responder às necessidades de todos os alunos, tenha sido, e continue a ser, bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais, até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos.” (Correia, 2002: 16)

Se a prática da inclusão consiste em oferecer igualdade de oportunidades a todos os cidadãos de participarem inteiramente em todas as atividades educativas, de emprego, de consumo, de lazer, da comunidade que caracterizam a sociedade quotidiana

típica, então a educação inclusiva dever ser considerada como o início de um começo de vida (Tyne apud Tilstone *et al*, 2003: 327). Assim, o princípio da inclusão apela para que a escola tenha em atenção a criança como um todo, não só a criança como aluno, e que respeite, por conseguinte, os níveis académico, sócioemocional e pessoal, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 2002).

Tomando as palavras de Antunes (sd, apud Morgado, 2012: ii) “ Há tempo disse a uma mãe, para que compreendesse com facilidade a questão: “O seu filho é um Ferrari, o problema é que a estrada da vida não é macia, suave sem pedras ou buracos. Para que o Ferrari possa andar tão depressa quanto o seu potencial, temos que colocar pneus mais adaptados ao terreno, e reparar, pelo menos, alguns dos buracos da estrada”. Deste modo, parece que a escola, para além dos objetivos que a caracterizam, deve tornar-se um centro para atividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e às famílias.

A inclusão é uma inovação educacional que, como todo o processo de inovação, necessita de se desenvolver num clima de confiança. Essa confiança advém do facto da escola sentir que possui os meios para enfrentar os desafios que a inclusão implica. Assim, não é por meio de ações de sensibilização ou de transmissão de aspetos teóricos que se cria essa confiança (Rodrigues, 2007), trata-se de desenvolver um processo de apoio situado nos problemas concretos da escola. A inclusão pressupõe, assim, a remoção das eventuais barreiras impeditivas de aprendizagem com sucesso e a fomentação de respostas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

A escola vive um clima de mudanças como forma de construção de uma escola que vise o sucesso para todos. Essas mudanças prendem-se com mudanças no currículo, nas leis, na universalização do acesso à escola, na obrigatoriedade do ensino e no tipo de escola excludente. É sempre necessário desafiar o conceito de educação especial e ir mais além, centrando a questão na vertente da equidade, de modo a que os alunos com NEE sejam tratados com justiça e tenham igualdade de acesso e participação efetiva na aprendizagem e em toda a vida escolar.

Como anteriormente supramencionado, ao longo dos tempos, foi-se assistindo a uma massificação da escola sem que esta pudesse criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e se pudesse democratizar, para poder ser

para todos, com todos e de todos. Perante uma organização pedagógica criada para públicos homogêneos surge a perda de sentido do trabalho pedagógico, sob o ponto de vista quer dos alunos quer dos professores. Segundo Barroso (2001) só a revitalização do sentido comunitário na escola pública pode criar condições para legitimar e justificar a ação coletiva, principalmente para aqueles alunos que, excluídos ou em processo de exclusão, não reconhecem qualquer utilidade ou obrigação para frequentarem a escola. É urgente encontrar uma organização adaptada à realidade presente, desenvolver uma perspectiva sociocomunitária na regulação, organização e gestão local da escola pública que permita restaurar laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade em geral. Quanto melhor for o funcionamento da pessoa na sua comunidade maior será o reconhecimento da qualidade da pessoa como cidadão igual aos outros na sociedade, ressaltando o facto de que o funcionamento da pessoa tem de ser proporcionado pelo ambiente.

Pretende-se alcançar uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de quem elas são, de onde e como vivem, de quais as suas necessidades, potenciais e habilidades.

“A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejam frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.” (Sebba; Ainscow, 1996, citado por Rodrigues, 2001: 112).

A educação inclusiva é aquela que promove o direito a uma educação de qualidade para todos, independentemente das condições económicas, políticas, sociais e culturais das sociedades. Uma escola para todos, é aquela que dá resposta à diversidade dos alunos, que valoriza as experiências e as capacidades de cada um.

Lima e colaboradores (2007: 22) sustentam que “(...) falar em Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova conceção de Escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas da escola”. As escolas inclusivas devem, pois, reconhecer e responder à diversidade dos seus alunos, atendendo aos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a assegurar uma educação de qualidade para todos, através de um currículo específico e adequado, com estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades educativas.

Vive-se numa sociedade heterogênea composta por diferentes grupos humanos com interesses, classes e identidades em conflito. Este dado não se constitui em si próprio como um fator pejorativo, importa antes de mais reconhecer essa diversidade e trabalhar no sentido da promoção da garantia de igualdade e equidade. A busca de uma interação criativa, solidária e pacífica com a diversidade não assenta numa tarefa fácil e sem conflitos. Pelo contrário, a construção de interações criativas entre as diferenças pressupõe uma superação das mesmas.

Reconhecer a diversidade significa perceber o modo como as diferenças e as semelhanças entre as pessoas podem ser mobilizadas para benefício dos próprios indivíduos e da sociedade entendida na sua globalidade. Gerir a diversidade é uma condição indispensável num mundo em constante transformação e cada vez mais complexo. Nesta linha de pensamento e tomando as palavras de Shiva (2001: 145,146):

“ (...) a intolerância à diversidade é a maior ameaça à paz dos nossos tempos; em contrapartida, o cultivo da diversidade é a maior contribuição à paz (...) cultivar a diversidade implica perceber a capacidade e o valor intrínseco do ‘outro’ (...) implica abrir mão do desejo de controlo, um imperativo enraizado no medo daquilo que é livre, um medo que gera a violência”.

A diversidade presente na sala de aula é incontornável. Existem alunos que diferem no que concerne à origem, à cor, à religião, ao grupo familiar, à posição social, aos distúrbios, o que proporciona a todos uma experiência de convívio muito rica e fascinante. A tarefa dos professores é tentar manter esse equilíbrio e extrair o melhor que dele pode advir. Para que haja respeito pela diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. O desafio é ainda maior se ao invés de se desejar uma suposta homogeneidade na sala de aula, considerar que a diversidade é inerente ao ser humano, acreditando no seu potencial educativo através do reconhecimento das diferenças pessoais e subjetivas dos alunos. Urge perceber que a heterogeneidade, a diversidade, as diferenças são a maior riqueza patente na sala de aula. Os alunos devem ser agentes ativos neste processo de construção de identidades uma vez que se pretende formar alunos “ (...) com consciência da diversidade, da solidariedade e do apoio às diferenças” (Zabala, 1996: 189).

O respeito e o reconhecimento da diversidade é um dos princípios fundamentais na construção de um sistema educacional inclusivo. Reconhecer o direito à diversidade em educação é dar respostas às diferentes necessidades educativas que as crianças apresentam diante do ato educativo. Como defende Gedeão “Não há, não, Duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, Não há, de certeza, duas

folhas iguais” (Gedeão, 1964, apud Madureira; Leite, 2003). Deste modo, a diversidade e a cidadania são princípios que devem estar presentes na construção de um projeto educacional inclusivo, embebendo a formulação e implementação das políticas traçadas para os sistemas de ensino.

Com o objetivo de dar resposta à diversidade no sentido de inclusão dos alunos com NEE, Correia (2008) criou um modelo designado Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), o qual defende o atendimento do aluno com NEE na escola regular. Este modelo sustenta-se em quatro componentes essenciais: o conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; a planificação apropriada, com base nesse mesmo conhecimento; a intervenção adequada, que se apoia nas componentes anteriores; e, por fim, a verificação que diz respeito a um conjunto de decisões relativas às adequações feitas para o aluno. Cada uma destas etapas é caracterizada por ações e finalidades específicas, levadas a cabo por diferentes elementos participantes no processo, que, colaborando entre si assumem papéis distintos ao longo da intervenção. Neste sentido, o autor em voga através deste modelo procura proporcionar uma intervenção o mais precoce possível, logo que o aluno começa a experimentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que este recebe “ (...) apoios adequados baseados no uso de estratégias baseadas na investigação” (Correia, 2003, apud Correia, 2008: 29). Como modelo de intervenção faseado, pode também ser aplicado a todos os alunos ainda que esteja especialmente vocacionado para a intervenção com alunos com NEE fundando-se numa filosofia educacional e ecológica, que procura encontrar soluções sustentadas em boas práticas educativas. Sobrevém aqui, o grande desafio a ser encarado pelo sistema de ensino que é o de construir uma escola que assegure a igualdade e contemple as diferenças de cada aluno e uma busca incessante por uma pluralidade de excelências.

A implementação de uma verdadeira escola inclusiva não é tarefa fácil, já que é necessário o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, ultrapassando barreiras que, por vezes, são grandes entraves a uma prática pedagógica que promove a inclusão das crianças com NEE. Neste sentido, o professor deve ser alguém muito atento e que se questione perante a complexidade de situações que ocorrem na sala de aula. Importa, pois, que o professor se auto-observe e reflita sobre o seu agir e interagir, a fim de que o ato educativo seja um ato intencional. Desta forma, a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e

ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento implícito, pessoal e não sistemático (Schön, 1992). O professor enquadra-se assim num paradigma de reflexividade crítica, criando-se uma visão de ensino diferenciado, interdisciplinar, socializador e inclusivo, num paradigma onde a aprendizagem reconhece ao formando um papel mais ativo no desenvolvimento de um processo auto-implicativo, construtivista e compreensivo (Zeichner, 1993).

Stainback e Stainback (1999: 25) expõem que “ (...) para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se num esforço unificado e consistente”. Torna-se, então, necessário que os professores e as escolas se convençam da necessidade e da viabilidade de transformação da sua prática, para que busquem construir condições adequadas ao trabalho de inclusão de todos os alunos. A ausência de tal convicção impede a construção de um currículo suficientemente amplo e adequado para atender às necessidades desses alunos e da sociedade e impede, também, a redefinição de critérios para a formação de grupos de alunos, de avaliação de rendimento e de valorização de conquistas. Tomando as palavras de Ainscow (2011: VII) “(...) a equidade do professor pode tornar-se num poderoso ponto de partida para ajudar cada escola a investigar e a desenvolver as suas próprias práticas e intervenção”, a mudança é sempre complexa, difícil e morosa. Mudar é um processo individual e social, racional e afetivo emocional, que exige o confronto com pontos de vista diferentes.

Hoje deve debater-se a dúvida de como decorre o processo de inclusão dos alunos. Torna-se fulcral saber a forma como as escolas contribuem para o sucesso e equidade dos alunos mais frágeis que nela se encontram. Assim,

“ (...) assumir que as necessidades educativas formam um verdadeiro *continuum* a que a escola se deve ir ajustando progressivamente com o único fim de tornar possível o acesso dos seus alunos aos objetivos da educação, o que pressupõe, ao mesmo tempo, admitir a diferença como um repto a que é necessário dar resposta numa linha integradora e não como uma circunstância mais ou menos aborrecida, que dificulta o trabalho de transmissão do conhecimento social e culturalmente acumulado às novas gerações” (Manjón; Gil; Garrido, 1997: 54).

Caminhar no sentido de uma escola inclusiva é pois,

“atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais na vizinhança, propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes regulares, propiciar aos professores das classes comuns um suporte técnico, perceber que as crianças podem aprender juntas, embora com processos e objetivos diferentes e levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação de modo a que todas as crianças sejam beneficiadas” (Jiménez, 1997: 38).

Só deste modo se torna possível a promoção das aprendizagens adequadas a cada aluno.

A mudança de paradigma em direção à consolidação de uma sociedade inclusiva, na qual se respeitem as diferenças, exige dos órgãos governamentais não apenas o respeito pela diversidade social presente na escola, mas, sobretudo, um compromisso em direção à construção de políticas públicas, voltadas para o reconhecimento dessas diferenças. Implica também que se atenda às necessidades das maiorias e minorias. Tudo isto é concretizar a realização da sociedade inclusiva, que busca dissipar barreiras e estigmas consolidados em relação a grupos marginalizados socialmente.

“Promover a Educação Inclusiva é uma tarefa duma equipa multidisciplinar (...). A Educação Inclusiva é uma nova página da educação, pois envolve uma gestão de conhecimento e a sua imediata aplicabilidade, para além de estratégias de inovação verdadeiramente novas no contexto histórico-cultural da instituição escola” (Fonseca, 2001: 19).

Desta forma, pretende-se que os professores atuem em equipa, cooperando no sentido de se tornarem “solucionadores de problemas” (Porter, 1998). “Um ideal social, educacional, inclusivo, só pode ser alcançado se juntos enfrentarmos as adversidades, caso contrário enfraquecemo-nos, isolamo-nos uns dos outros, cada qual com a sua maneira de ver, entender falar e agir” (Almeida, 2005: 13).

Urge, portanto, que se construa um sistema educacional inclusivo e que as escolas passem a ser designadas inclusivas no momento em que decidirem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível. Isto permite que cada aluno possa aprender mediante seu ritmo de aprendizagem e com o uso de todas as suas capacidades. Portanto, a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro. Este modelo de escola coloca maiores exigências e renovados desafios a toda a comunidade educativa, que carece de apoio nos seus esforços para efetivamente implementarem um currículo que responda às características e necessidades todos os alunos. Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, a grande incitação que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio. As escolas e serviços de apoio especializado que devem planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas, necessitam, também, de procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos,

de trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, de promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, de dinamizar a produção de materiais curriculares, de incentivar a experimentação e inovação pedagógica. São estas as tarefas fundamentais em que os professores se devem envolver de forma ativa e cooperante. “O trabalho para uma escola mais inclusiva é considerado como parte integrante da sua missão. O processo de mudança deve ser um instrumento para alcançar os objetivos propostos. Adotar maneiras de pensar e trabalhar mais inclusiva não é um projeto, mas sim um processo” (UNESCO, 2003: 21).

O caminho para a inclusão conquista-se no dia a dia, com vários pequenos detalhes, com gestos e formas de atuação, mesmo nas tarefas aparentemente inócuas. É certo que todos juntos fazemos a diferença. “Todos temos o direito a ser iguais quando a diferença diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2001, apud Rodrigues, 2003: 94).

Assim, de acordo com o postulado no relatório elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE, 2003), as práticas de sala de aula que contribuem para uma educação inclusiva prendem-se com:

a) O ensino cooperativo, ou seja, a cooperação entre professores e entre estes e outros profissionais na definição de estratégias e no planeamento de aulas para uma sala de aula inclusiva;

b) A aprendizagem cooperativa, ou seja: i) a tutoria de pares, sendo que aqueles mais capazes numa dada matéria, ajudam os que têm mais dificuldades; ii) a resolução cooperativa de problemas, ou seja, a fixação de regras e de limites conjuntamente com os alunos, o que ajuda a resolver os problemas de comportamento; iii) a organização de grupos heterogéneos, que significa misturar diferentes alunos com diferentes níveis de competência;

c) O ensino efetivo, ou seja, todo o ensino deve ser baseado no Currículo Comum, nomeadamente, a construção dos seus Programas Educativos Individuais (PEI).

A escola tem assim, um papel fundamental na construção da identidade e da autonomia de cada criança, partindo do pressuposto que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam os alunos. Neste sentido, “(...) os professores são a chave para a implementação da inclusão” (Bennett; DeLuca; Bruns, 1997: 129) e para a

implementação das distintas formas de trabalho cooperativo na sala de aula englobando os alunos com e sem deficiência.

2. A COOPERAÇÃO, A NEGOCIAÇÃO, A INTERDEPENDÊNCIA PROFESSOR-ALUNO E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO

2.1. Cooperação no Contexto Escolar

“A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. (...) Desse modo, todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”.

(Morin, 2000: 17)

A cultura individualista, ainda hoje vigente nas escolas, dá ênfase a uma aprendizagem sustentada em formas de atuação individuais e competitivas. No entanto, como salienta Leitão (2010: 17) a aprendizagem “ (...) é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos de socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre” e como tal, é necessário “ (...) proporcionar os modelos e interações sociais de que os alunos necessitam e contextos sociais que só as estruturas regulares de educação, só as escolas, só as estruturas sociais que a coletividade constrói para o conjunto dos seus membros, podem proporcionar” (Ibidem).

Face à sociedade atual, a escola deve avocar atitudes mais cooperativas e menos competitivas. A formação de pessoas mais comprometidas com os valores sociais e os princípios de solidariedade devem ser assumidas pela escola. É pois, através destas práticas que a cooperação nas escolas deve desempenhar um papel importantíssimo na formação cívica, moral e intelectual dos jovens.

Também Aguado (2000) considera que a escola deve proporcionar para além da aprendizagem dos conteúdos científicos específicos, a formação integral dos alunos desenvolvendo competências e atitudes, que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte. Exercer a cidadania implica a participação efetiva do indivíduo na produção e usufruto de valores no direito de falar e de ser ouvido. Implica, também, participar interferindo criativamente na construção de uma sociedade mais justa e livre. Uma forma de participação pode ser concretizada através das atividades realizadas em conjunto como sucede na aprendizagem

cooperativa. Assim, um ambiente de aprendizagem produtivo na sala de aula é aquele que se caracteriza por um clima em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, os colegas e a turma enquanto grupo; por estruturas e processos onde as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos persistem nas tarefas escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e outros alunos; e por um contexto em que os alunos ganham competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências da escola e do grupo turma (Arends, 1995).

Valendo-se do trabalho de pares ou de grupo e promovendo o trabalho cooperativo em contexto de sala de aula, atinge-se um maior desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos assim como um aumento exponencial do seu desempenho escolar. Para César (2003: 128):

“As potencialidades do trabalho colaborativo, quando conjugadas com tarefas cuidadosamente elaboradas e com um contrato didático coerente, revelaram-se um importante contributo para a promoção do pleno desenvolvimento dos alunos e dos seus desempenhos académicos”.

Ao colocar em prática este tipo de trabalho está-se concomitantemente a promover a inclusão que envolve partilha de saberes e experiências onde devem existir projetos que possam ir ao encontro de todos e cuja participação seja dos vários intervenientes educativos. Trata-se de construir uma comunidade cooperativa e inclusiva de alunos, de construir um clima diferenciado e propício ao desenvolvimento efetivo de aceitação, partilha, apoio e ajuda mútua.

Para Leitão (2006: 8) a aprendizagem cooperativa é “ (...) uma estratégia centrada no aluno, e no trabalho colaborativo” entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença: “a diferença como um valor”, recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de uma forma ativa, solidária, crítica e reflexiva, a construírem a sua compreensão do mundo que os rodeia.

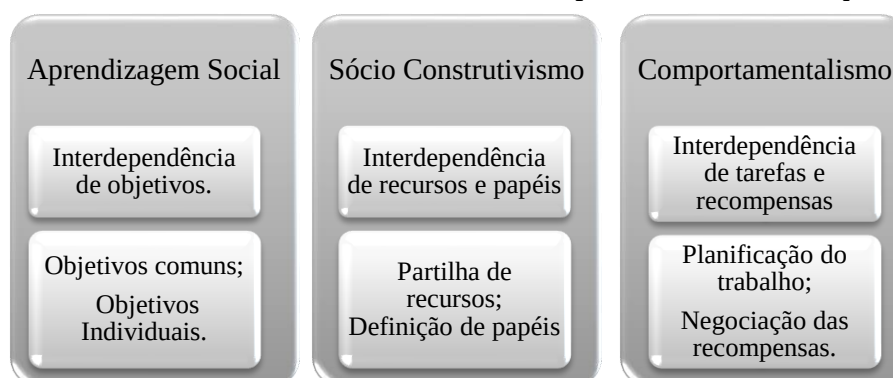


Figura n.º 2: Fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa (adaptado de Silva 2011: 29).

De acordo com a figura anteriormente apresentada é possível constatar a existência de vários princípios nos quais se fundamenta a aprendizagem cooperativa (modelo concetual de Johnson e Johnson (1998); modelo curricular de Slavin (1990); e modelo estrutural de Kagan (1989, 1990).

Para além das múltiplas evidências dos benefícios e vantagens da aprendizagem cooperativa, como estimular o contacto e a comunicação entre todos os elementos dos grupos heterogéneos e o aumento da autoestima, os alunos são encorajados a desenvolver processos de autorregulação das suas aprendizagens, estratégias de meta-aprendizagem, a questionar-se individualmente e em grupo, a desenvolver a partilha de autoridade. Objetivos estes que se revelam centrais na estruturação de relações de interdependência positiva. É neste sentido, que Leitão (2010: 84) se refere à aprendizagem cooperativa como uma verdadeira “ (...) oficina de cidadania, de diálogo e democracia”. Do mesmo modo, ao permitir desenvolver a capacidade de autoavaliação e heteroavaliação do trabalho dos diferentes membros, melhora as relações afetivas e sociais entre os alunos, e entre estes e o professor.

O trabalho cooperativo pressupõe que professores e alunos trabalhem juntos, em pé de igualdade, assumindo, no entanto papéis diferentes. Desde que o adulto não se apresente como soberano, será rapidamente reconhecido pelos alunos por aquilo que realmente é, alguém que apela às experiências da criança e que as ajuda a organizar-se, a aprender e a formar-se. Assim, de acordo com Arends (1995: 374, 375),

“O ambiente de aprendizagem para a aprendizagem cooperativa é caracterizado por processos democráticos e por papéis ativos, de forma a que os alunos possam decidir o que deve ser estudado e como deve ser estudado. O professor proporciona um alto grau de estruturação na formação de grupos e na definição dos procedimentos gerais, mas os alunos controlam as interações minuto a minuto dentro dos grupos (...)”.

Uma escola cooperativa é uma escola ativa, onde todos participam ativamente, produzem, trabalham e aprendem. É uma verdadeira comunidade onde se cria e vive um ambiente de solidariedade, de tolerância e compreensão, de cooperação, partilha e ajuda mútua. O trabalho cooperativo favorece, pois, a todos os níveis, a aprendizagem das responsabilidades, a noção de comunidade e a iniciação à vida cívica sob todas as suas formas.

Assim, “Com um ambiente propício e um tudo-nada de confiança as crianças iriam até ao fim do mundo” Freinet (1969, apud Carvalho, 2010: 1). Nesta linha de pensamento importa salientar que a abordagem construtivista da aprendizagem defende um papel ativo do sujeito na construção do saber, reforçando a ideia de um aprender

fazendo. Pretende-se, pois, conduzir os docentes a pensar criticamente acerca das práticas educativas cooperativas como uma estratégia para exercitar os futuros cidadãos a viverem numa sociedade em que se ajudem mutuamente e que vivam na base da diferença como um valor. O empenho do docente deve passar por estimular o envolvimento da criança, adotando estratégias e métodos que transformem o aluno num agente social como uma função decisiva na criação de igualdade de oportunidades (Katz; Chard, 1997).

Finalizando, a aprendizagem cooperativa pode e deve ser aplicada em sala de aula de modo a favorecer e potenciar a aprendizagem de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, uma vez que é “ (...) uma estratégia efetiva em áreas cognitivas e sócio emocionais da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (Dias, 2012: 19).

Assim, “ Uma escola para todos significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida” (Sim-Sim, 2005: 7).

2.2. Negociação, Interdependência professor-aluno e a Relação professor-aluno (como elemento da autoestima) no Processo de Ensino Aprendizagem

Na atualidade, a cooperação entre professores e alunos é reconhecida pelos investigadores e professores como uma eficaz estratégia de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (Correia, 2003; Leitão, 2010).

O modelo inclusivo veicula assegurar a existência de uma escola inclusiva para os alunos de todos os ciclos de escolaridade e sensibilizar todos os membros da comunidade educativa a participarem ativamente na construção de uma escola inclusiva que leve “(...) o aluno com NEE (...) às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (Correia, 2003: 11). De forma a atingir este pressuposto, os professores carecem recorrer a estratégias diversificadas e estimuladoras, como seja a negociação, a aprendizagem cooperativa, a meta-aprendizagem, a interdependência professor-aluno, sem olvidar a importância da relação professor-aluno, esta última como dimensão da autoestima docente, essencial para a motivação e prática docente.

Este ponto procura abordar aquelas que são as variáveis nas quais se vai debruçar este estudo, sendo elas: a negociação, a interdependência professor-aluno e a relação professor-aluno, tomada esta como uma dimensão da autoestima docente.

No tocante ao construto de negociação no âmbito do processo de ensino aprendizagem, este conceito é entendido como a partilha da tomada de decisões entre alunos e professores e um importante auxílio na gestão das aprendizagens feita pelo próprio aluno (Weyersbach, 2002). Como Breen e Littlejohn reconhecem, “*The broader concept of ‘negotiation’ is rather like a river, arising from small streams (...)*”¹ (2000: 5).

De acordo com os autores supracitados, as pesquisas em sala de aula mostram que geralmente os alunos assumem, um papel passivo no processo ensino aprendizagem (Chaudron, 1988; Van Lier, 1996). Crê-se que o posicionamento dos alunos é, fruto da estrutura tradicional de ensino vivenciada por muitos ao longo dos anos. Esta situação de passividade faz com que o aluno conjecture que o professor, o programa, o currículo, ou a instituição definam o que deve ser aprendido, como deve ser aprendido e como se processará a avaliação. Dentro desta conceção, assume-se que o aluno não tem conhecimento prévio suficiente ou capacidade para participar na tomada de decisões sobre seu processo de aprendizagem. No entanto, conforme apontam Breen e Littlejohn (2000), a negociação confere um contexto de aprendizagem onde o aluno define os seus propósitos e as suas intenções como pontos de referência para a aquisição de novos conhecimentos.

Os mesmos autores elevam a importância do papel do professor no processo de negociação. Independentemente do contexto em que o professor atua, o professor traz para o seu trabalho na sala de aula, e para o processo de negociação, as suas conceções sobre ensino-aprendizagem, as suas perceções sobre os seus alunos e sobre o contexto envolvente. Assim, Breen e Littlejohn (2000: 27) sustentam que, “*(...) negotiation entails that the teacher has the right to negotiate, and how she or he exercises this right also serves as a model for learner engagement in it.*”² Significa isto que o professor deve saber até que ponto a negociação pode ocorrer dentro das limitações e das potencialidades inerentes ao contexto educacional.

¹ O conceito mais amplo de negociação é como um rio que advém de pequenos ribeiros.

² A negociação implica que o professor tenha o direito de negociar, e a forma como exerce esse direito também serve de modelo para o compromisso do aluno.

Breen e Littlejohn (2000) sustentam a existência de três tipos de negociação: i) a pessoal; ii) a interativa e a iii) procedimental.

A figura 3 evidencia a relação de interdependência existente entre estes três tipos de negociação.

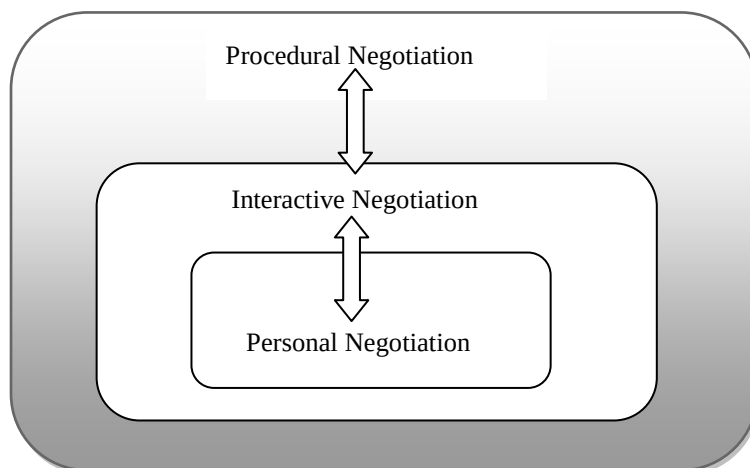


Figura n.º 3: Relação entre três tipos de negociação (Breen; Littlejohn, 2000: 10).

As primeiras formas de negociação (pessoal e interativa) dizem respeito a um processo intrapessoal de interpretação dos sentidos, que se traduz numa busca de compreensão e cooperação com o outro. A última (procedimental) é uma tentativa de alcançar consenso nas decisões, que, em contexto escolar, se relaciona diretamente com a construção ativa do processo de ensino e aprendizagem do aluno e que envolve processos de planificação, monitorização e avaliação. É, portanto, nesta que se vai centrar o estudo uma vez que se prende com a implicação do aluno na seleção de objetivos, de recursos, de estratégias e de formas de avaliação do seu processo de aprendizagem, conferindo ao professor o papel de mediador, coordenador e orientador de todo o processo de negociação. Assim, exige a reconfiguração dos papéis pedagógicos tradicionais num processo de transição para uma pedagogia onde se valoriza a participação, o diálogo e a diversidade (Silva, 2009). Corroborando esta ideia a negociação implica “ (...) a partilha consensual do privilégio e responsabilidade da tomada de decisões no que respeita a toda e qualquer ação da sala que envolva diretamente os alunos e o professor num trabalho conjunto, sempre numa perspetiva dialógica e de transformação de práticas” (Menezes, 2009: 136).

Apenas uma pedagogia para a autonomia e um processo de negociação podem aproximar o aluno ao saber e ao processo de aprender, contribuindo para o tornar mais responsável, reflexivo e motivado, com um papel pedagógico reforçado e poder discursivo.

A negociação entre professor-aluno pode ser aplicada em quatro níveis curriculares distintos: i) atividade isolada; ii) sequência de atividades; iii) programa da disciplina e iv) articulação da disciplina com outras disciplinas do currículo. Desta forma engloba todas ou algumas disciplinas do currículo, ou apenas uma atividade realizada numa aula. Importa, de igual modo, perceber o que se pode negociar dentro de cada um desses níveis. Breen e Littlejohn (2000: 31) propõem uma tipologia bastante clara e que se mostra adequada à presente investigação. Aplicável a cada nível do currículo, a sua tipologia apresenta quatro tipos de decisões que podem ser negociadas com os alunos.

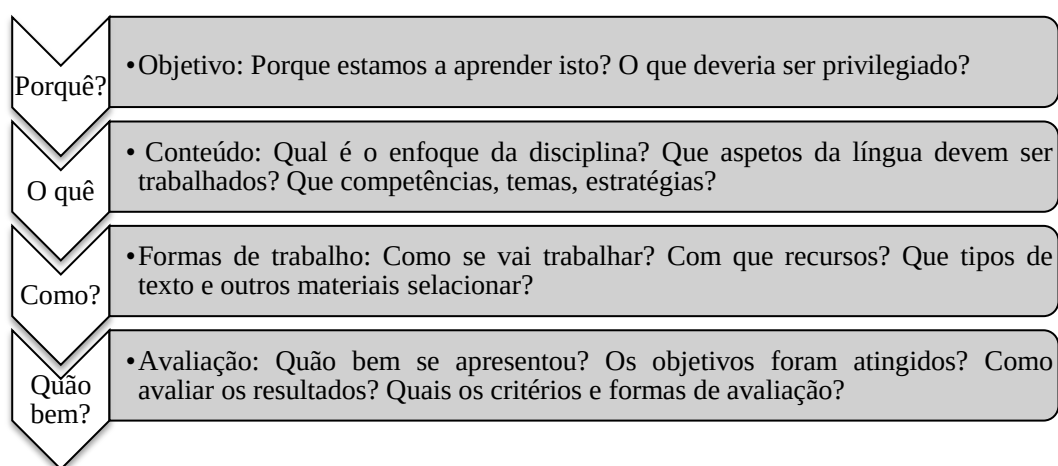


Figura n.º 4: Tipos de decisão aberta à negociação (Breen; Littlejohn, 2000: 31).

De acordo com o exposto, impõe-se que estas questões sejam alvo de uma profunda reflexão no grupo-turma (professor e alunos), criando-se um ambiente de abertura à discussão (Shor, 1992: 16). Ao negociar objetivos, conteúdos, formas de trabalho e de avaliação significa é dada a oportunidade ao grupo-turma de interpretar e adaptar as prescrições nacionais ao seu contexto próprio e único, para que assim se tornem relevantes e aplicáveis.

Breen e Littlejohn (2000) defendem que o processo de negociação obedece a um ciclo de três etapas como se procura clarificar na figura 5.

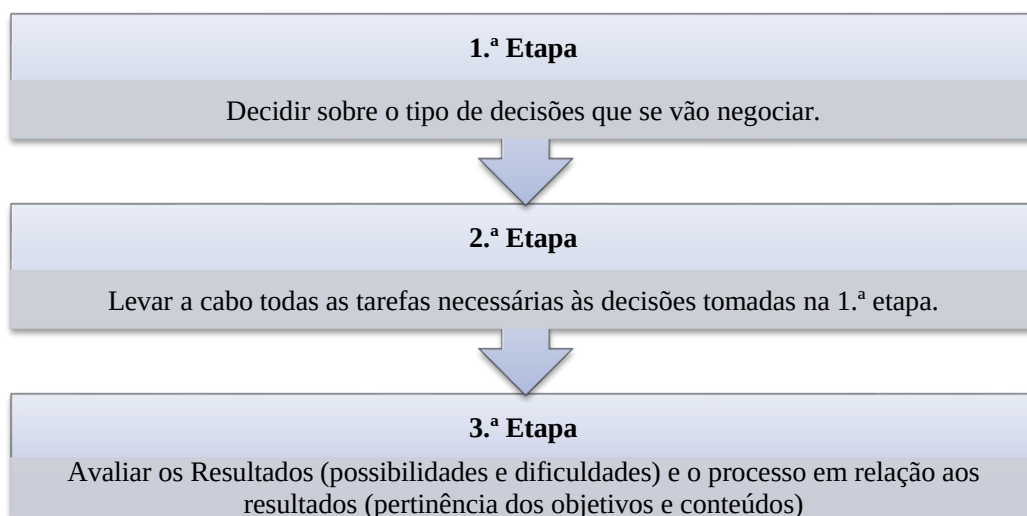


Figura n.º 5: Ciclo de negociação (adaptado de Breen; Littlejohn, 2000: 32).

A figura anteriormente apresentada permite que cada grupo possa encontrar a variedade e nível de negociação adequados ao seu contexto.

Para Breen e Littlejohn (2000) a negociação não é uma abordagem, um método ou uma técnica. Esta representa uma possibilidade de encaminhamento na condução do trabalho daqueles professores que acreditam na necessidade de um processo de tomada de decisões na sala de aula e que querem, também, atribuir responsabilidades aos alunos no e pelo processo de aprendizagem.

Afirma-se, deste modo, que urge que os alunos sejam parte integrante da sua aprendizagem, de forma a se apropriarem “ (...) do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm” (Conselho da Europa, 2001: 199). Nesta linha de pensamento, Zimmerman defende que “*Reflecting on one’s learning should not be an afterthought for students; rather, it should be a self-fulfilling phase of a cycling process*”³ (1998: 16).

Apesar de todas as vantagens e valorizações que a negociação confere ao processo de ensino-aprendizagem, esta também acarreta alguns constrangimentos nomeadamente ao nível: i) da capacidade do professor se afirmar com um mediador do

³ Refletir sobre a aprendizagem não deve ser uma reflexão tardia para os alunos, mas sim, deve ser uma fase de autorrealização de um processo de cíclico.

processo de negociação; ii) da colaboração ou resistência do aluno face à negociação; iii) da não participação de todos os alunos; iv) da iniciativa ser sempre tomada pelo professor; v) das prescrições curriculares; vi) do tamanho das turmas, e vii) da falta de tempo (Silva, 2009 apud Ribeiro, 2012).

Conclui-se esta dimensão, com a convicção que o aluno deve ser “ (...) consumidor crítico e produtor criativo do saber” e o professor “ (...) facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica” (Vieira, 1998: 38), procurando sempre associar o currículo prescrito com os conhecimentos, aspirações, experiências vividas, interesses e necessidades de todos os alunos. Desta forma, atingem-se as circunstâncias necessárias para que, em contexto de sala de aula, possam ocorrer momentos de negociação pessoal e interativa e concomitantemente momentos de negociação procedimental. Assim, a “ (...) negociação na educação é o coração de uma preparação para uma vida ativa numa sociedade democrática” (Brubacher; Payne 1999, apud Leitão, 2010: 141).

Aludindo, agora, às dimensões interdependência professor-aluno e relação professor-aluno esta última tomada neste estudo como uma dimensão da autoestima docente, é possível afirmar de acordo com Rutter e Maughan (2002), que os processos e as interações que operam a nível da sala de aula são fatores importantes para a eficácia escolar. A interdependência existente entre alunos e professores, perspetiva-se facilitadora de aprendizagens, caracterizadas pela aprendizagem cooperativa, onde existe, indubitavelmente, diálogo e democracia. Neste sentido, assiste-se a um crescente número de estudos que privilegiam a análise dos processos interativos da sala de aula nos primeiros anos de escolaridade e o seu efeito no percurso académico e social das crianças (Connor; Son; Hindman; Morrison, 2005; Hamre; Pianta, 2005).

Educar exige, ao mesmo tempo, criatividade, flexibilidade, escuta e limite, além de competência académica. Sabendo que o homem é um ser autorrealizador por natureza e, por conseguinte, em aprendizagem e crescimento contínuos, o professor deve motivar-se a si mesmo para conectar-se com esse crescimento permanente e facilitar a sua aceitação por parte dos seus alunos. O tipo de relações que o professor estabelece com os seus alunos é um fator relevante no desenvolvimento académico e social dos mesmos (Birch; Ladd, 1997).

Estudos demostram que as relações de proximidade entre as crianças e os professores favorecem atitudes positivas relativamente à escola, as suas capacidades de

iniciativa e de cooperação. Em oposição, as relações onde impera o conflito geram um menor envolvimento nas atividades na sala e baixos resultados académicos (Birch; Ladd, 1997, 1998; Connor Son; Hindman; Morrison, 2005; Hughes; Kwok, 2006).

Silva e Aranha (2005: 378) defendem que a relação professor-aluno é “(...) uma importante via de mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem (...)”. Os mesmos autores sustentam também que é através da relação professor-aluno “ (...) que a formação do cidadão se realiza, efetivando a missão maior da educação” (idem 2005: 375). Esta relação, de acordo com Hinde (1979, apud Silva; Aranha, 2005: 375) “(...) implica em algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas, envolvendo intercâmbios durante um período estendido no tempo, tendo as mesmas, algum grau de mutualidade, de modo que o comportamento de uma leva em consideração o comportamento da outra”.

A relação professor-aluno cada vez mais apresenta-se como o componente fundamental da atividade docente e é nessa relação que emerge a essência da função. Assim, pode ser fonte de prazer quando essa relação se estabelece de forma adequada e satisfatória. Os alunos trazem para a sala de aula as suas vivências e tentam exercer seu direito de livre expressão, não se importando com o conteúdo e a forma de fazê-lo. A falta de limites dos alunos ocasiona situações de falta de respeito aos direitos e diferenças com relação aos outros intervenientes do ambiente escolar, e o professor é um deles. Muitas vezes, parece haver uma inversão completa do poder, em que os alunos passam a controlar as mais diversas situações em sala de aula. Tudo isso sem mecanismos que possam arbitrar, com justiça e imparcialidade, as relações de convívio social, dificultando o trabalho pedagógico do professor e exigindo-lhe um grande dispêndio de energia. O comportamento disruptivo dificulta a tarefa docente, na medida em que os professores não conseguem responder positivamente aos objetivos do seu trabalho que passam por facilitar o processo de construção de saberes, de atitudes, de valores e de cultura, o que pode conduzir a que a autoestima docente seja grandemente alterada.

A autoestima refere-se aos sentimentos valorativos que uma pessoa elabora acerca de si própria (Pereira, 1991, apud Castelo-Branco; Pereira, 2001) assim a autoestima pode ser considerada a componente avaliativa do autoconceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou se sente em relação a si próprio (Santos; Vieira, 1996).

De acordo com Battle (1981, apud Ferreira, Santos; Vieira, 1996: 491), a autoestima pode ser definida como a “ (...) percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio”, percepção essa que evolui gradualmente e se vai tornando mais diferenciada à medida que o indivíduo se desenvolve e interage com outros significativos.

Para Castelo-Branco e Pereira (2001) a autoestima apresenta-se como um importante indicador de um bom/mau ajustamento pessoal, na realização cognitiva e no bem-estar em geral. De acordo com o estudo que levaram a cabo com educadores de infância e professores, as autoras puderam concluir que os professores que revelavam maior motivação para a docência e maior autoestima foram igualmente os que revelaram maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais.

Um ambiente relacional propício na sala de aula, constitui-se uma variável de suma importância no que respeita à compreensão dos processos que influem o progresso escolar dos alunos (Birch; Ladd, 1997). Para Howes (2000), um clima emocional, fortemente caracterizado por proximidade e poucos conflitos, dissipa os vários comportamentos disruptivos. Desta forma, estes resultados sustentam que a existência de um clima emocional positivo conseguido através de relações próximas e de confiança entre professor aluno possibilita o desenvolvimento das competências emocionais e académicas da criança.

Concluindo, salienta-se a suma importância dos diferentes processos interativos que sucedem diariamente nas salas de aula e a influência dos mesmos no tocante aos resultados da aprendizagem.

Há, pois, a necessidade dos professores redefinirem novos perfis, onde se dê primazia aos processos de negociação, à interdependência professor-aluno e às relações professor-aluno com vista à “ (...) implementação de práticas inclusivas nas escolas (...) onde professores, alunos e comunidade escolar estão interrelacionados a fim de construir (...) novos significados para a questão da diferença” (Dias, 2012: 22).

3. PERTURBAÇÕES DO ESPECTO DO AUTISMO

**Always
Unique
Totally
Intriguing
Sometimes
Mysterious**

3.1. Conceptualização, Evolução do Conceito e Tríade de Incapacidades

De Acordo com Rivière (1997: sp) “A perturbação do espectro do autismo é a sombra que deixa no desenvolvimento uma dificuldade ou impossibilidade para construir certas funções psicológicas cujo momento crítico se estende entre o ano e meio e os 5-6 anos.” Para Marques (2000: 25) “ (...) o termo autismo provém da palavra grega Autos que significa próprio/eu e Ismo que traduz uma orientação ou estado”. Assim, o autismo indica um estado de alguém que tende a separar-se da realidade exterior, apresentando uma propensão para se centrar e envolver em si próprio (Zager; Boutot, 2009).

O termo Autismo foi criado em 1907 por Eugen Bleuler de forma a designar o ensimesmamento considerado psicótico do sujeito no seu mundo interior e foi definido como perda de contacto com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal. Desta forma referiu-se ao Autismo como transtorno básico de esquizofrenia, que consistia na limitação das relações pessoais e com o mundo externo.

Apesar do exposto, as primeiras apresentações clínicas aceites como descrições do Autismo foram publicadas por Leo Kanner, em 1943. No início, Kanner citado por Frith (1989), acreditava que todas as crianças com autismo possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual o que, mais tarde, se veio a revelar como incorreto. Há um número substancial de crianças com autismo que revelam, adicionalmente dificuldades gerais de aprendizagem e mesmo, intelectuais.

O mesmo autor, no referido ano, comunicou as suas observações sobre onze crianças (oito rapazes e três raparigas) na revista “Nervous Children” na qual propôs a designação de “autismo infantil precoce”. O que tinham em comum estes casos era a tendência precoce para o isolamento e para a impossibilidade de estabelecer conexões

com as pessoas e com as situações. Kanner sugeriu, ainda, que os sintomas do autismo poderiam constituir um distúrbio diferente da esquizofrenia infantil. Estas crianças parecem viver num mundo próprio, são distantes e fechadas, evitam o contacto ocular. Podem ter comportamentos, como o bater dos braços ou organizar obsessivamente os seus brinquedos. O autismo também surge frequentemente associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais. Neste sentido, fazendo referência à solidão autista, Kanner escreveu: “(...) o transtorno principal é a incapacidade que têm estas crianças, desde o começo das suas vidas, para se relacionar com as pessoas e situações” (Kanner, 1943: 242). Ainda na mesma bibliografia, Kanner conclui que

“ (...) assim teremos que supor que estas crianças tenham vindo ao mundo com uma incapacidade inata para formar os laços normais, de origem biológica, de contacto afetivo com as pessoas, do mesmo modo que outras crianças vêm ao mundo com outras deficiências inatas, físicas ou intelectuais”.

Um ano após as primeiras descrições de Leo Kanner, em 1944, o médico pediatra Austríaco Hans Asperger publicou um trabalho sobre a “Psicose Autista”, expressão que usou para se referir ao Autismo. Hans Asperger, publicava um artigo em alemão *"Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter"*⁴ no qual descrevia um grupo de crianças com características muito semelhantes às de Kanner, chamando igualmente "Autismo" à síndrome.

Ambos os autores acreditavam que o isolamento social, presente no Autismo, era inato (nas palavras de Kanner) ou constitucional (nas palavras de Asperger) persistindo por toda a adolescência e idade adulta. Embora as características dos indivíduos fossem semelhantes, havia um grupo reconhecido por Asperger com picos de inteligência e linguagem desenvolvida. Devido a este facto, hoje, as crianças com as características citadas são diagnosticadas como sendo portadoras da síndrome de Asperger.

Não obstante, na época, houve pouca divulgação dos conceitos de Asperger, já que estes foram publicados num jornal de língua alemã, em plena Segunda Guerra Mundial. Só em 1979 é que o estudo de Asperger despertou maior interesse na sociedade, valorizando-se após a sua publicação em inglês (Lima, 2012).

Em 1967 Bettelheim foi precursor da teoria das “mães frigorífico”, sustentando o pensamento de que as crianças se tornavam Autistas como uma resposta a um ambiente austero e frígido por parte da sua mãe. De acordo com este autor, a

⁴ A Psicopatia Autista na Infância.

Perturbação Autista é basicamente uma perturbação na capacidade de “sair de si” e explorar o mundo.

Até aos dias de hoje ainda não existem estudos concludentes, embora se tenha a certeza de que “(...) o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter uma origem biológica (...)”, com alterações neurológicas e bioquímicas que têm lugar no cérebro (Garcia; Rodriguez, 1997: 250). Os pesquisadores ainda não compreenderam completamente os processos presentes no cérebro das crianças com perturbações autistas.

No tocante à etiologia das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), várias são as teorias explicativas como sendo as teorias não-orgânicas, as teorias orgânico-experienciais, as teorias orgânicas que pressupõem estudos genéticos, estudos neurológicos, estudos neuroquímicos, estudos imunológicos e fatores pré, peri e pós-natais no autismo e, por fim, as teorias psicológicas. Todavia, há dois grandes blocos de teorias que têm prevalecido, são elas: as teorias psicogenéticas com raiz nas teorias psicanalíticas que defendem que as crianças nascem normais, mas que, devido a fatores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento, desencadearam um quadro autista, e as teorias biológicas que defendem uma origem em fatores biológicos como sendo os genes, infeções pré, peri e pós-natais, entre outros.

Importa agora referir que algumas das definições para esta perturbação, apresentam algumas controvérsias. No entanto, seguidamente faz-se desfilar três definições que pela pesquisa efetuada se podem considerar como adequadas: a da ASA – *American Society for Autism* (Associação Americana de Autismo) desenvolvida e aprovada em 1997 que defende que,

“O Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica, no meio ambiente destas crianças, que possa causar a doença. Os sintomas, causados por disfunções físicas do cérebro, são verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo. Incluem: Distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas; Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar, presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado. E, por fim, o relacionamento anormal com os objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos e crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida” (Gauderer; Christian, 1997: 3).

Relativamente à definição apresentada pela Organização Mundial de Saúde, contida na CID-10 (10.^a Classificação Internacional de Doenças), de 1993, sugere que autismo assenta num:

“(...) transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequentemente em meninos do que em meninas” (OMS, 1993).

A designação do DSM-IV-TR de 2002 - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais), da Associação Americana da Psiquiatria (Kuperstein; Missalglia, 2005: 1) sustentando que o

“(...) transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo”.

Os indivíduos com autismo podem diferir entre si nas capacidades ao nível das funções de linguagem, de cognição e de comportamento. Motivo pelo qual a psiquiatra Lorna Wing (1997), sugira que o autismo se insere num “*autistic continuum*”, ou Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), onde se incluem, segundo a APA (2002), perturbações como a Perturbação Autista e um conjunto de outras perturbações como a síndrome de Asperger, a perturbação global de desenvolvimento sem outra especificação, a síndrome de Rett e a perturbação desintegrativa da segunda infância (Siegel, 2008).

A Tabela 1 que de seguida se expõe exhibe o contínuo que é o espectro autista, onde as perturbações podem ir das mais severas às menos severas. Pela análise da mesma é, então, possível verificar que as Perturbações do Espectro do Autismo podem variar desde a apatia, ausência de comunicação, comportamentos, atividades e interesses restritos e marcados (o que constitui um grau mais grave de perturbação) até à interação social e comunicação espontâneas, com comportamentos estereotipados e repetitivos já mínimos, mas ainda existentes (que constitui um grau menos grave da perturbação) (Brock; Jimerson; Hansen, 2006).

Dos sintomas apresentados pelas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, o QI e a linguagem serão os que melhor predizem a passagem de um grau mais severo, para um grau menos severo de autismo (Idem, 2006).

Tabela n.º 1: Espectro do Autismo (adaptado de Brock; Jimerson; Hansen, 2006:

5)

Interação Social			
<i>Socialmente inconsciente</i>	<i>Interação social limitada</i>	<i>Tolera as interações sociais</i>	<i>Interessado nas interações sociais</i>
Desinteressado	Interações unidirecionais	Interações bidirecionais	Bidirecionais e espontâneas
Indiferente	Para atender às necessidades próprias	Aceita a aproximação	Unilaterais
A interação poderá ser aversiva	Trata os outros como ferramentas ou como um meio para atingir um fim	Responde se abordado	Inadequado
Brincadeiras solitárias	Prefere brincadeiras solitárias	Brincadeiras paralelas	Brincadeiras associativas
Comunicação			
<i>Sem sistema de linguagem</i>	<i>Linguagem limitada</i>	<i>Sistema linguístico idiossincrático</i>	<i>Sistema linguístico gramatical</i>
Não verbal	Maioritariamente ecolália	Responde se abordado	Espontâneo e nos dois sentidos
Não comunicativo	Unidirecional	Utilização incorreta dos pronomes e preposições	Tende a ser unilateral
	Utilizada para satisfazer as suas necessidades	Construções bizarras	Comportamento minimalista, estereotipado e repetitivo
Repertório restrito de comportamentos, atividades e interesses			
<i>Simples e direcionado para o corpo</i>	<i>Simples e direcionado para o objeto</i>	<i>Rotinas, manipulações e movimentos complexos</i>	<i>Comportamentos e interesses verbais abstratos</i>
Interno	Externo	Externo	Externo
Leque muito restrito	Leque restrito	Leque restrito	Leque restrito
Comportamento muito marcado, estereotipado e repetitivo	Comportamento marcado, estereotipado e repetitivo	Comportamento repetitivo ocasional	Comportamento minimalista, estereotipado e repetitivo Menos Severo
MAIS SEVERO MENOS SEVERO			

Como forma de uma melhor compreensão do modo como as Perturbações do Espectro do Autismo afetam um indivíduo, Wing (1988) indicou uma tríade de défices relativos a esta Perturbação. É esta Tríade que define o que é comum a todas as crianças e que se traduz em dificuldades em três áreas do desenvolvimento. De acordo com

Hewitt (2006: 10) “ (...) embora as crianças autistas apresentassem um vasto leque de dificuldades, havia três áreas de incapacidade que podiam facilmente ser identificadas – linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Consequentemente, a “Tríade de Incapacidades” de Wing veio a ser a base do diagnóstico”. Também Jordan (2000: 12) partilha da ideia de que a tríade de incapacidades “ (...) indica se a criança estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento atípico e, no caso de se registar uma deficiência numa das áreas apenas, ela poderá radicar uma causa diferente”.

Estas dificuldades detetam-se paralelamente em três domínios: a Comunicação, a Socialização e a Imaginação, tal como definido por Wing e Gould (1979, apud Lima, 2012).

- **COMUNICAÇÃO:** caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspetos da comunicação verbal e não-verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. A comunicação, tanto verbal como não-verbal é deficiente e desviada dos padrões habituais. Assim, “as dificuldades iniciais no uso de comunicação não-verbal são virtualmente universais entre as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo” (Siegel, 2008: 63). De salientar que a linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos.

- **SOCIALIZAÇÃO:** este é o ponto crucial no autismo, e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de partilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas. O desenvolvimento social é perturbado e diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal uma vez que estas crianças não desenvolvem relações de amizade com os seus pares. As crianças com Perturbações do Espectro do Autismo tanto podem isolar-se como podem interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais (Hewitt, 2006).

- **IMAGINAÇÃO:** caracteriza-se pela rigidez e inflexibilidade que se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Afeta grandemente a sua capacidade para o “faz de conta”, para a resolução de problemas e para se envolver no jogo criativo e imaginativo com os pares. Isto pode ser exemplificado por comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual, ausência de jogo imaginativo, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos.

Outro aspeto a destacar prende-se com o uso de brinquedos, uma vez que na opinião de Siegel (2008) as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo não demonstram interesse pelos mesmos brinquedos que as crianças da sua idade preferem, no entanto podem ter preferência por um objeto que habitualmente tem uma dada característica sensorial que consideram apelativa.

Para além desta tríade de incapacidades, as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo revelam também alterações a nível motor e cognitivo.

As alterações motoras das crianças com perturbações do espectro do autismo, incluídas nos critérios de diagnóstico, caracterizam-se por padrões restritivos de comportamentos repetitivos e estereotipados. O comportamento estereotipado reflete um défice criativo associado a esta perturbação e foi descrito como um comportamento repetitivo, persistente e reiterado, cuja única função é a retro-alimentação sensorial ou cinestésica. A nível das alterações cognitivas, os processos de atenção, sensoriais, perceptivos e intelectuais estão alterados. Dos processos cognitivos, os mais enfatizados são os processos perceptivos sensoriais e a capacidade intelectual.

Contrariando a perspetiva de início do desenvolvimento de concepções sobre a perturbação, já não se considera o Autismo uma psicose infantil e evita-se assim uma ligação fácil com as perturbações psicóticas adultas (Pereira, 1998). Assim, a Perturbação do Espectro do Autismo é hoje considerada uma Perturbação Global do Desenvolvimento.

Mais recentemente surge o DSM-V (APA, 2013). Tendo em conta as dificuldades de diagnóstico diferencial entre algumas das perturbações que integravam o Espectro do Autismo, uma das alterações que esta nova versão do manual aporta é a consideração de uma categoria “guarda-chuva” – As Perturbações do Espectro do Autismo, que excluem a categoria de Síndrome de Rett e apenas considera dois domínios de diagnóstico, a Comunicação e a Interação social e Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos (RRBs)⁵.

⁵ Restrictive and Repetitive Behaviors.

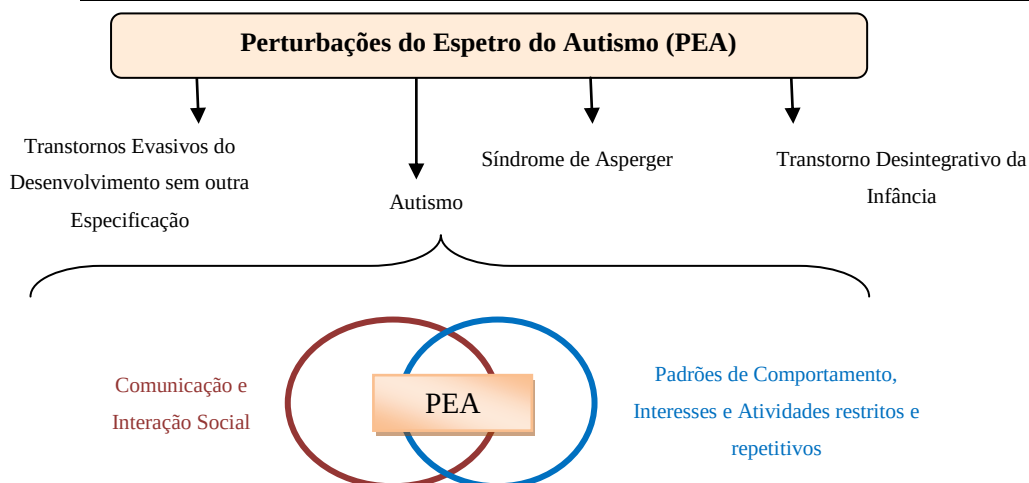


Figura n.º 6: Espectro das PEA (adaptado de EGL, 2012).

Em suma, considera-se que as Perturbações do Espectro do Autismo são perturbações de cariz neurodesenvolvimental. São distúrbios congénitos caracterizados por alterações no desenvolvimento infantil que se manifestam nos primeiros meses de vida, caracterizando-se por uma dificuldade nas relações interpessoais e diversas alterações de linguagem e dos movimentos. Estes sintomas são reconhecidos principalmente entre os 6 e os 36 meses de idade aproximadamente e evoluindo de modos diferentes ao longo da vida. Estima-se que 5 em cada 10000 crianças apresentam um diagnóstico de distúrbio autista e que 21 em 10000 apresentam Perturbações do Espectro do Autismo.

As causas efetivas continuam desconhecidas, mas pode estar associado a fatores genéticos e problemas pré e pós-parto. O diagnóstico desta desordem é compreendido através de uma avaliação do desenvolvimento expressa pelo comportamento e, apesar das implicações de subjetividade que isso possa conter, subsistem escalas que possibilitam uma maior exatidão e antecipação na sua execução. Especificamente no contexto educativo são consideradas Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente.

Termina-se tomando as palavras de Ortiz (2004: 21) que defende que a Perturbação do Espectro do Autismo compreende uma

“ (...) síndrome clínica, crónica e não-evolutiva, presente desde os primeiros meses de vida e que inclui alterações de conduta, de comunicação verbal e/ou não-verbal, interação social e emocional, que pode também estar presente no quadro clínico de outras enfermidades”.

3.2. Identificação e Diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo

Diagnosticar é distinguir ou diferenciar (Kendall, 1975, apud Pereira, 1998). A classificação é o modo de compreensão de muitos acontecimentos. Tal como nas doenças físicas, as perturbações de comportamento podem ser identificadas através de procedimentos de classificação, sendo que, cada pessoa portadora de uma perturbação é ela própria um caso individual, com um único conjunto de problemas. No que respeita às Perturbações do Espectro do Autismo, a aplicação de um sistema de classificação diagnóstica, inequívoca e clara tem sido particularmente difícil.

A classificação da perturbação é um elemento essencial na predição do seu desenvolvimento, assim como na intervenção e tratamento, e em alguns casos até mesmo na prevenção (Pereira, 1998). De acordo com Jordan (2000), o que é importante não é o rótulo, mas o que podemos alcançar com ele. Acerca da importância da elaboração de um diagnóstico Marques (2002: 102) defende que

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

Destaca-se a importância para as competências que a pessoa que faz o diagnóstico deve ter:

“Naturalmente que, para um melhor processo de classificação comportamental, os observadores que o estarão a praticar, deverão ter uma experiência adequada da especificidade dos métodos de observação, registo e avaliação, disponíveis tradicionalmente, na bibliografia comportamental” (Pereira, 1998: 67).

Salienta-se também a opinião de Marques (2002: 102) “A sensibilidade, a experiência clínica e as condições de avaliação diagnóstica tornam-se elementos cruciais para identificar com exatidão a presença de autismo numa criança”.

Assim, o diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo é feito através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a deteção desta perturbação, por isso, diz-se que a perturbação do espectro do autismo não apresenta um marcador biológico que a possa validar.

Deste modo, para melhor instrumentalizar e uniformizar o diagnóstico, foram criadas escalas, critérios e questionários. Existem vários sistemas diagnósticos utilizados para a classificação do espectro do autismo. Dos já existentes, destacam-se a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde CID-10

(OMS, 1993), e o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (DSM-IV – TR) (APA, 2002), importa salientar o mais recente DSM – V saído em maio de 2013.

No sistema DSM-IV – TR (APA, 2002) é definido como o protótipo das perturbações profundas do desenvolvimento, que se caracterizam pelo aparecimento do síndrome antes dos 36 meses de vida, por alterações e défices na capacidade de relacionamento com os outros, por modificações na capacidade de utilizar a linguagem como meio de comunicação social e ainda por um aparecimento de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Segundo o manual (APA, 2002) supracitado, os critérios de diagnóstico para a perturbação autista são os seguintes: Um total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3); Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3) jogo simbólico ou imaginativo. E por fim, a perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância. É bastante visível, analisando a tabela 2, que o diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo é realizado através da tríade de Lorna Wing como anteriormente referenciado.

Tabela n.º 2: Critérios Diagnósticos do DSM-IV para a Perturbação Autística (Kaplan; Sadock, 1998: 247)

Áreas	Itens
A. Défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:	(a) Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto ocular, expressão fácil, postura corporal e gestos reguladores da interação social; (b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento; (c) Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo; não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse); (d) Falta de reciprocidade social ou emocional;

B. Défice qualitativo na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:	(a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica); (b) Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros; (c) Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; (d) Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;
C. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:	(a) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo; (b) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais; (c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo); (d) Preocupação persistente com partes de objetos.

De referenciar, que aos critérios acima situados podem ser adicionados outros instrumentos de diagnóstico como sendo os exames de genética (alteração em cromossomas 2, 7, 1, 17, X), exames de neuropatologia (alteração celular no sistema límbico, alteração das minicolumnas cerebrais), exames complementares (cariótipo, DNA X frágil, neuroimagem, neurofisiologia), testes de linguagem, testes neuropsicológicos e escalas de avaliação.

Conjuntamente com o manual é feito um diagnóstico diferencial com a surdez, como também com outras perturbações generalizadas do desenvolvimento como: a síndrome de Rett, a síndrome de Asperger, a perturbação desintegrativa infantil e quadros não especificados.

A Perturbação Autística pode diferenciar-se de: disfasia evolutiva, dificuldade intelectual e desenvolvimental, síndrome de Rett, esquizofrenia infantil, síndrome de Asperger e perturbação desintegrativa da infância.

A esquizofrenia Infantil é uma categoria diagnóstica que agrupa uma grande diversidade de perturbações mentais infantis. Constatase que a esquizofrenia infantil difere da Perturbação Autística dado que o início é mais tardio (depois dos 5 anos), pela

presença de história familiar de psicose, alterações de pensamento, alterações da percepção, défices psicomotores e alterações da saúde física. Verifica-se também que a esquizofrenia responde melhor ao tratamento farmacológico e a Perturbação Autística responde melhor a técnicas de modificação de comportamento.

A Disfasia Evolutiva pode ser definida como um atraso na aquisição da linguagem e da articulação. As crianças disfásicas compartilham com as crianças com Perturbação Autística aspetos relacionados com a aquisição da linguagem. Entre as características comuns, realça-se a ecolália, a inversão pronominal, os défices de sequência e os défices na compreensão do significado das palavras. Pode, também, surgir problemas sociais.

No que respeita à Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental (DID) ou Déficé Cognitivo, as crianças com DID conservam a sua capacidade de interação social e de comunicação, sendo que, em numerosos casos, melhor do que as crianças sem deficiência. Outra diferença prende-se com o desenvolvimento físico uma vez que é afetado nas crianças com DID. Destaca-se, também, que as crianças com DID mostram um pobre rendimento em todas as áreas intelectuais, enquanto as crianças com Perturbação Autística podem ter conservadas ou potenciadas as habilidades não relacionadas com a linguagem, como a música, a matemática ou os trabalhos manuais. A tabela seguinte mostra os critérios diagnósticos do DSM-IV para a DID.

Tabela n.º 3: Critérios Diagnósticos do DSM- IV para a DID (Kaplan; Sadock, 1998: 242)

Áreas
A. Funcionamento intelectual significativamente inferior à média: um Q.I. de aproximadamente 70 ou abaixo, num teste de Q.I. individualmente administrado (para bebés, um julgamento clínico de funcionamento intelectual significativamente abaixo da média).
B. Deficiência ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo atual (isto é, a afetividade da pessoa para atender aos padrões esperados para a sua idade pelo seu grupo cultural) em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, capacidades académicas , trabalho, lazer, saúde e segurança.
C. Início anterior aos 18 anos de idade.

O Síndrome de Rett, é uma perturbação associada a uma ausência de expressão facial, com movimentos estereotipados, ataxia e perda do uso intencional das mãos (afeta preferencialmente raparigas) e que resulta de uma desordem genética implicando sinais neurológicos muito evidentes com repercussões comportamentais progressivas, sendo reconhecido entre os 5 e os 30 meses.

Tabela n.º 4: Critérios Diagnósticos do DSMIV- IV para a Síndrome de Rett (Kaplan; Sadoc, 1998: 247)

Áreas	Itens
A. Têm que ocorrer todas as características seguintes:	a) Desenvolvimento pré-natal e peri-natal aparentemente normais; b) Desenvolvimento psicomotor aparentemente normal nos primeiros meses de vida após o nascimento; c) Perímetro craniano normal ao nascimento.
B. Aparecimento de todas as características seguintes, após um período normal de desenvolvimento:	a) Desaceleração do crescimento entre os 5 e os 48 meses de idade; b) Perda de aptidões manuais intencionais, previamente adquiridas, entre os 5 e os 30 meses de idade, com subsequente desenvolvimento de movimentos estereotipados (por exemplo, escrever ou lavar as mãos); c) Perda do envolvimento social no início da perturbação (ainda que muitas vezes a interação social se desenvolva mais tarde); d) Aparecimento de má coordenação da marcha ou dos movimentos do tronco; e) Incapacidade grave no desenvolvimento da linguagem recetiva-expressiva com grave atraso psicomotor.

Os quadros de Síndrome de Asperger são reconhecidos antes dos 24 meses, apresentando também maior ocorrência no sexo masculino, inteligência próxima da normalidade, défice na socialização, interesses específicos e circunscritos com a história familiar de problemas similares e baixa associação com quadros convulsivos.

Tabela n.º 5: Critérios Diagnósticos do DSM- IV para a Síndrome de Asperger
(Kaplan; Sadock, 1998: 248)

Áreas	Itens
A. Défice qualitativo na interação social, manifestando pelos menos duas das seguintes características:	a) Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como o contacto olhos nos olhos, postura corporal e gestos reguladores da interação social; b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento; c) Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse); d) Falta de reciprocidade social ou emocional.
B. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades, que se manifestam, pelo menos por uma das seguintes manifestações:	a) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses; b) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos e não funcionais; c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo); d) Preocupação persistente com partes de objetos.
C. A perturbação produz um défice clinicamente significativo da atividade social, laboral ou de outras áreas importantes de funcionamento.	
D. Não há um atraso geral clinicamente significativo da linguagem (por exemplo, uso de palavras simples aos 2 anos de idade, frases comunicativas aos 3 anos).	
E. Não há atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento das aptidões de autoajuda apropriadas da idade, no comportamento adaptativo (distinto da interação social) e na curiosidade acerca do meio ambiente durante a infância.	
F. Não preenche os critérios para outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.	

Por último, no que diz respeito à Perturbação Desintegrativa Infantil, esta refere-se a situações em que as crianças se desenvolvem normalmente durante os 2 primeiros anos, mas que regredem profundamente com perda da fala e de outras competências após 3 ou 4 anos de um desenvolvimento aparentemente normal. Com frequência

observa-se um período de irritabilidade, inquietude, ansiedade e relativa hiperatividade, ao qual se segue a perda de fala e da linguagem e das habilidades sociais.

Tabela n.º 6: Critérios Diagnósticos do DSM-IV para a Perturbação Desintegrativa Infantil (Kaplan; Sadock, 1998: 248)

Áreas	Itens
A. Desenvolvimento aparentemente normal, pelos menos durante os 2 primeiros anos após o nascimento, manifestado pela presença de comunicação verbal e não verbal, relação social, jogo e comportamento adaptativo adequados à idade.	
B. Perda clinicamente significativa de aptidões previamente adquiridas (antes dos 10 anos de idade) em pelo menos duas das seguintes áreas:	a) Linguagem expressiva ou receptiva; b) Competências sociais ou comportamento adaptativo; c) Controle intestinal; d) Jogo; e) Competências motoras.
C. Anomalias no funcionamento em pelo menos duas das seguintes áreas:	a) Défice qualitativo da interação social (por exemplo, défice dos comportamentos não verbais, incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, ausência de reciprocidade social ou emocional); b) Incapacidades qualitativas na comunicação (por exemplo, atraso ou perda da linguagem falada, incapacidade para iniciar ou manter uma conversa, uso estereotipado ou repetitivo da linguagem, ausência de jogo simbólico variado); c) Padrões restritivos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesse e atividades, incluindo estereotipias motoras e maneirismos.
D. A perturbação não é melhor explicada pela presença de outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou pela Esquizofrenia.	

O CID – 10-R publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2006), é também um manual de diagnóstico, ainda que não tão usado como o DSM – IV da APA, que permite diagnosticar Perturbações do Espectro do Autismo. Como é possível verificar pela análise da tabela 7.

Tabela n.º 7: Classificação da Perturbação segundo o CID – 10 R (OMS, 2006)

Áreas	Itens
Perturbação global do desenvolvimento caracterizada por:	(a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos; (b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: - Interações sociais; - Comunicação; - Comportamentos estereotipados e repetitivos. Além disso, a perturbação é normalmente acompanhada de outras manifestações não específicas por exemplo: fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto – agressividade). Inclui: Perturbação Autista, Autismo e Psicose Infantil e Síndrome de Kanner Exclui: Psicopatologia Autista.

Pela análise da literatura constatou-se de acordo com Marques (2000: 36) “ (...) estes sistemas de classificação resultam de uma preocupação em obter uma classificação teórica com base empírica e que possa permitir um maior acordo entre investigadores e clínicos de todas as áreas e orientações teóricas”. Ambos os sistemas possuem limitações, no entanto, o referido autor considera que o sistema mais usado é o DSM-IV-TR da APA (2002), uma vez que se apresenta mais abrangente nos aspetos que aborda.

O novo DSM-V (APA, 2013) pressupõe como principal mudança a eliminação da categoria de Síndrome de Rett e da inclusão das quatro categorias diagnósticas previamente reconhecidas (Perturbação Autística, Síndrome de Asperger, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação) numa categoria abrangente designada de “perturbações do espectro autismo”. Com o DSM-V (APA-2013), os critérios para a classificação da Perturbação do Espectro do Autismo são:

Tabela n.º 8: Critérios Diagnósticos do DSM-V para a Perturbação do Espectro do Autismo - adaptado (APA, 2013)

Áreas	Itens
A. Défices persistentes na comunicação social e interação social. (tem que se manifestar os três seguintes)	1. Défice na reciprocidade socio-emocional: - Interação social anormal; - Incapacidade de estabelecer uma conversa; - Capacidade reduzida de partilhar interesses, emoções e afetos; - Ausência de iniciativa de interação social. 2. Défice na comunicação não-verbal usados na interação social: - Reduzida integração entre as comunicações verbal e não-verbal; - Contacto visual e linguagem corporal anormais; - Défice no entendimento e uso da comunicação não-verbal; - Ausência total de expressões faciais e gestos. 3. Défice no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos próprios do nível etário: - Dificuldade no ajustamento do comportamento a diferentes contextos sociais; - Dificuldade na partilha de brincadeiras imaginativas e em fazer amigos; - Aparente ausência de interesse nas pessoas.
B. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos (tem apenas que ser manifestados dois dos seguintes)	1. Diálogo, movimentos motores ou uso de objetos estereotipados ou repetitivos: - Estereótipos motores simples; - Repetição automática de vocalizações; - Uso repetitivo de certos objetos e frases idiossincráticas. 2. Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamentos verbais e não-verbais ou resistência excessiva a mudanças: - Rituais motores; - Insistência na mesma rotina ou alimento e questionamento repetitivo; - <i>Stress</i> extremo em pequenas mudanças. 3. Interesses anormalmente restritos e fixos, na intensidade ou foco: - Forte apego ou preocupação com certos objetos; - Interesses excessivamente limitados ou repetitivos. 4. Hiper ou hiporeatividade a estímulos sensoriais: - Aparente indiferença a algumas sensações; - Resposta adversa a sons ou texturas específicos; - Fascínio por luzes ou certos objetos.
C. Estes sintomas têm que estar presentes no início da infância. (podem não se manifestar todos até que as exigências sociais excedam as capacidades limitadas das crianças)	
D. Os sintomas em conjunto limitam e prejudicam as atividades do dia-a-dia.	

3.3. Modelos de Intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo

A intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo é árdua e laboriosa, centra-se em trabalhos intensivos individuais, incluindo a componente comportamental, educacional e psicológica. E, ainda, uma abordagem farmacológica destinada à redução de sintomas alvo, representados principalmente por agitação, agressividade e irritabilidade.

A intervenção com estas crianças passa também por uma abordagem pedagógica, por uma estimulação e por um apoio constante de modo a que a criança interaja com o ambiente, com as pessoas e com outras crianças. Assim, de acordo com Lima (2012: 41) e

“Segundo a Academia Americana de Pediatria (AAP) o primeiro objetivo de qualquer intervenção é o de minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, aliviando o stress familiar. A intervenção deve ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas”.

Todas estas abordagens dependem muito do espírito de criatividade, da experiência e do bom senso do educador e terapeutas. O substancial é estimular a criança, dar-lhe atividades, tanto físicas como mentais, e não deixá-la isolar-se e afundar-se nas usuais estereotipias, que acabarão por limitá-la caso não se dê estimulação permanente.

Faz-se desfilar seguidamente os principais modelos de intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo. Assim, os tipos de intervenção mais utilizados e recomendados pela Associação Portuguesa para a Proteção aos Deficientes Autistas (APPDA, 1984) são: o TEACCH - Tratamento e Educação das Crianças Autistas e com Deficiência em Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*); o ABA – Análise do Comportamento Aplicado (*Applied Behavior Analysis*); Modelo Floortime (*Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model - DIR*), Modelo Son-Rise e, não sendo um modelo de intervenção mas sim um sistema de comunicação alternativo, o PECS - Sistema de Comunicação através de troca de figuras (*Picture Exchange Communication System*).

3.3.1. Modelo ABA - Análise Comportamental Aplicada (*Applied Behavior Analysis*)

O Applied Behavior Analysis⁶ (ABA) propõe ensinar à criança comportamentos que ela não adquiriu, através da sua introdução por etapas (Miguel, 2005). Regra geral, cada comportamento é ensinado num esquema individual, inicialmente apresentado e associado a uma indicação ou instrução. Salienta-se que, durante este processo, todos os comportamentos da criança são registados com precisão para uma melhor avaliação do mesmo. A resposta adequada da criança possibilita-lhe o acesso a uma recompensa que se pode traduzir por exemplo num brinquedo, numa guloseima ou numa atividade preferida. Quando esta é utilizada de forma consciente e repetitiva, a criança tende a repetir a mesma resposta. Ao invés, se a criança responde de forma incorreta, os dados são igualmente registados para que se analise os fenómenos que desencadeiam esses mesmos comportamentos.

A investigação mostra que “(...) a intervenção comportamental pode ajudar a melhorar as capacidades das pessoas com autismo, assim como auxiliá-las a adquirir uma série de competências complexas, como a linguagem, a autonomia e competências sociais” (Marques, 2000: 90).

Para que esta intervenção seja produtiva é indispensável o acompanhamento e a participação ativa dos pais de modo a que competências como a atenção, a linguagem e a comunicação, os hábitos de vida diária e a socialização sejam desenvolvidas por estas crianças (idem, 2000).

Apesar do exposto, Lima (2012: 45) salienta a “ (...) dificuldade na generalização dos comportamentos a outros ambientes e sobretudo pelo facto de condicionar tanto o comportamento que dificulta a sua espontaneidade e a manutenção dos comportamentos aprendidos em ambientes pouco estruturados.” Contudo, a mesma autora defende que este modelo pretende expandir e/ou manter comportamentos e generalizá-los a outros contextos de atuação.

⁶ Análise Comportamental Aplicada.

3.3.2. Modelo TEACCH - Tratamento e Educação das Crianças Autistas e com Dificuldades na Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*)

Este modelo de intervenção foi desenvolvido nos anos 70 por Dr. Eric Schoppler e utiliza uma avaliação chamada Perfil Psicoeducacional (PEP-R) (Vatavuk, 2009; Marques, 2000) para avaliar a criança, tendo em consideração os seus pontos fortes e as suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado.

Esta é uma metodologia muito estruturada e utiliza alguns métodos comportamentais incluindo também um programa de aprendizagem independente, onde os pais e os profissionais trabalham juntos para melhorar as capacidades de adaptação das crianças por meio de terapia cognitivo-comportamental estruturada, na qual as estratégias se pautam pela conceção de que “(...) um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente a nível da perceção ou compreensão” (Marques, 2000: 92).

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

Neste programa o aluno fica encarregue do seu próprio horário, codificado de modo a indicar o local onde a tarefa deverá ser executada e o grau de supervisão ou ajuda a ser utilizado. Ensina-se à criança, de forma rotineira, os modos básicos de executar um trabalho: onde deverá começar a tarefa, como prosseguir sistematicamente, como completar sempre um trabalho iniciado, como trabalhar da esquerda para a direita (ou da direita para a esquerda, dependendo da cultura em que a criança insira), de cima para baixo, etc.

Concomitantemente, este modelo proporciona uma boa abordagem compensatória nas Perturbações do Espectro do Autismo, no entanto pode ser necessário ensinar à criança meios de compreensão que lhe permitam funcionar em situações em que não lhe seja fornecida uma estrutura clara e de fácil compreensão (Jordan, 2000).

Os quatro componentes principais do ensino estruturado são: estruturação física que está relacionada com as áreas de trabalho definidas consoante a atividade que nela se desenvolve (delimitações físicas ou visuais); informação visual que se prende com a informação visual da própria sala e informação visual do próprio aluno (horário individual); plano de trabalho onde são evidenciadas as tarefas a realizar na área de trabalho e por fim as pistas facilitadoras do desempenho que dizem respeito às ferramentas importantes no ensino de crianças com PEA e funcionam como mecanismos que ensinam as crianças a olhar para instruções.

Exalta-se o facto desta metodologia se basear no modelo de Ensino Estruturado que se transporta a um “(...) conjunto de princípios e estratégias 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 das pessoas com PEA” (Pereira, 2008: 17).

Até aos nossos dias foram criadas nas escolas de ensino regular várias Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, pressuposto este assegurado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 que estabelece que

“As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática” (Artigo 25.º: 161).

Mais se afirma que os objetivos das Unidades de Ensino Estruturado visam:

“a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades; c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; d) Proceder às adequações curriculares necessárias; e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar; f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família” (Decreto-lei 3/2008: 161-162).

Estas Unidades funcionam segundo o Modelo TEACCH e organizam-se de maneira específica tendo em consideração o tempo e o espaço. Neste modelo, a sala está organizada por áreas e cada espaço está devidamente delimitado. Cada uma destas áreas corresponde a atividades específicas determinadas pelo material existente nesse espaço. Todas as áreas estão delimitadas por fronteiras (armários, cadeiras, biombos, estantes...). Esta organização pretende dar a conhecer às crianças a estrutura da atividade e o comportamento esperado.

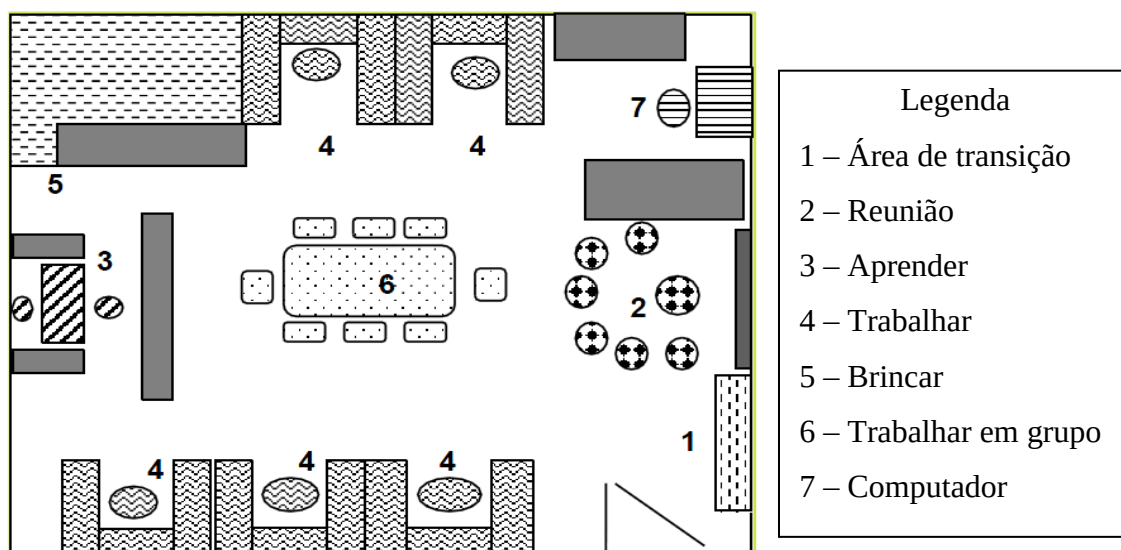


Figura n.º 7: Planta de uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos com PEA (retirado de Pereira 2008: 18).

São seis as áreas de aprendizagem que, habitualmente, compõem uma sala TEACCH.

Tabela n.º 9: Áreas de aprendizagem da sala TEACCH - adaptado (Carvalho; Onofre, 2007: 9)

Área	Descrição
1. Área de transição	Privilegia o desenvolvimento de novas aprendizagens; Desenvolve a atenção e concentração; Facilita a interação e a focalização do olhar; De frente para o adulto e de costas para fatores de distração;
2. Reunião	Zona para a exploração de objetos, imagens, sons e gestos. Desenvolvimento de competências ao nível das noções espaciotemporais, autonomia, compreensão de ordens verbais.

3. Aprender	Local onde se encontram os horários individuais de cada aluno; O aluno dirige-se a esta zona da sala sempre que termine uma atividade ou que necessite de consultar o seu horário individual; O cartão de transição indica ao aluno que se deve dirigir a esta zona.
4. Trabalhar	O gabinete de trabalho permite: - Redução de estímulos distratores; - Focalizar a atenção nos aspetos importantes da tarefa; O plano de trabalho indica à criança as atividades a realizar e a sua sequência; As tarefas propostas estão organizadas em caixas individuais.
5. Trabalho de grupo	Estimula a partilha e o trabalho com os pares; Fomenta a diversificação de atividades.
6. Brincar	Relaxamento, lazer; Promove a escolha de brincadeiras e o desenvolvimento de atividades com os pares; Possibilita a imitação de atividades da vida diária; Presença de brinquedos, almofadas, espelho e música.
7. Computador	Facilita a atenção e a concentração; Consolidar aprendizagens; Minimizar dificuldades na escrita.

No que diz respeito à organização do tempo, há flexibilidade para modificar os horários e os planos consoante o nível de desenvolvimento e competências já adquiridas pelos alunos.

O programa TEACCH destaca-se, também,

“(…) por defender o envolvimento dos pais, num processo de desenvolvimento tripartido entre a casa, a escola e a comunidade, e pela aposta na manutenção da prioridade do serviço nas áreas de pesquisa, capacitação de profissionais e consciencialização da comunidade” (Santos; Sousa, sd: 35).

3.3.3. Modelo Floortime (*Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model - DIR*)

O modelo Floortime é o modelo baseado no Desenvolvimento funcional, nas diferenças Individuais e na Relação e tem vindo a ser desenvolvido pelo Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL), dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos EUA.

Segundo Lima (2012) o modelo DIR é um modelo de intervenção intensa e global que reúne a abordagem Floortime com a participação ativa da família, com diferentes especialidades terapêuticas como sendo a terapia da fala, com a articulação e integração nas estruturas educacionais. O mesmo autor defende que o modelo é “(...) um modo de intervenção interativa não dirigida, que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva” (Lima, 2012: 44).

Floortime “tempo de chão” é uma técnica em que o terapeuta segue os interesses emocionais da criança (liderança) ao mesmo tempo que a desafia a ir em direção ao maior domínio das capacidades sociais, emocionais e intelectuais (Lima, 2012). Deste modo, o seu principal objetivo prende-se com aumentar a interação e comunicação entre a criança e o adulto.

Tabela n.º 10: Os Princípios Básicos do Modelo Floortime (adaptado de Lima, 2012: 44)

Princípios Básicos do Modelo Floortime	- Seguir a atividade da criança;
	- Entrar na atividade da criança e apoiar as suas intenções;
	- Levar a criança a interagir com os terapeutas/pais;
	- Abrir e fechar ciclos de comunicação;
	- Alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo;
	- Alargar a gama de competências motora e de processamento sensorial;
	- Adaptar as intervenções às diferenças individuais;
	- Tentar mobilizar em simultâneo a atenção, o envolvimento, a reciprocidade, a comunicação, a utilização de sequências e de ideias e pensamento lógico emocional (seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional).

O programa de intervenção baseado no modelo DIR com abordagem Floortime inclui os seguintes componentes especificados individualmente: sessões de Floortime; resolução de problemas semiestruturado; atividades motoras, sensoriais, visuo-espaciais, auditivas e de integração sensorial; e jogo de pares com outra criança.

Apesar das vantagens deste modelo de intervenção, as críticas a este modelo surgem devido à falta de estudos que comprovem os seus efeitos terapêuticos. “Para além disso, deixa de lado a estimulação de aprendizagens cognitivas e académicas que são imprescindíveis para um desenvolvimento no Autismo” (Lima, 2012: 44).

3.3.4. Modelo Son-Rise

De acordo com Houghton (2008) o método Son-Rise começou a ser investigado no início da década de 70 por um casal norte-americano, Barry e Samahria Kaufman.

O modelo Son-Rise foi criado por pais e destina-se a estes e aos profissionais, ensinando-os a criar e implementar programas centrados na criança e desenvolvidos dentro do lar. O Programa Son-Rise acredita que os pais são os maiores aliados da criança, assim o programa educacional não se destina somente às crianças como também aos pais. Este modelo possibilita que as crianças se desenvolvam em todas as áreas de aprendizagem, de desenvolvimento, de comunicação e de aquisição de habilidades.

Tolezani (2010: sp) sustenta que “No Programa Son-Rise, a aceitação da pessoa com autismo, associada a uma atitude positiva – de entusiasmo e esperança- em relação ao potencial de desenvolvimento desta pessoa, são princípios básicos para o tratamento.”

De acordo com Houghton (2008) o programa decorre normalmente em casa da criança, onde são apenas utilizadas cores neutras de forma a diminuir a estimulação sensorial. De igual modo, todos os brinquedos e objetos são retirados do chão de forma a que a criança esteja livre de distrações.

Realça-se, ainda, que durante as sessões realizadas no quarto está apenas presente um adulto e uma criança, uma vez que de acordo com Houghton (2008) a criança aprende mais, quanto mais tempo passar envolvida com o adulto.

Conclui-se realçando que o modelo Son-Rise

“ (...) pretende criar um sistema exclusivo de intervenção de forma a auxiliar todos os intervenientes que interagem com a criança autista, tais como as suas famílias, educadores, terapeutas, entre outros, tirando proveito do lar de cada criança sendo este o melhor ambiente para as ajudar” (Reis, 2012: 23).

3.3.5. Modelo PECS - Sistema de Comunicação através de troca de figuras (Picture Exchange Communication System)

As crianças com PEA que detêm grande défice na comunicação verbal e no relacionamento interpessoal podem requerer de alguma forma de comunicação

alternativa, onde não haja envolvimento da fala. Efetivamente, “ (...) a linguagem por sinais, imagens e outros símbolos visuais tem-se revelado um sistema relativamente lento de aprendizagem, visto que a linguagem por sinais requer a imitação e os sistemas de imagens implicam sinalização, processos que podem ser confusos e exigem uma enorme atenção por parte do autista” (Santos; Sousa, sd: 26).

A escolha apropriada do sistema depende das habilidades da criança e do grau de comprometimento. Um sistema baseado em figuras parece exigir menos habilidades cognitivas, linguísticas ou de memória, já que as figuras ou fotos refletem as necessidades e/ou interesses individuais. O PECS (*Picture Exchange Communication System*) foi desenvolvido em 1985 por Andy Bondy e Lori Frost e surgiu pela necessidade de combater as dificuldades sentidas com outros programas de comunicação (AMA, 2005). Este sistema de Intercâmbio de Imagens é um exemplo de como uma criança pode exercer um papel ativo utilizando velcro ou adesivos para indicar o início, alterações ou final das atividades. Este sistema facilita tanto a comunicação quanto a compreensão, quando se estabelece a associação entre a atividade e os símbolos.

Em contraste com as preocupações dos pais sobre o perigo de que os sinais e fotos diminuam a motivação para o desenvolvimento da fala, até agora não há evidência de que isso possa ocorrer. Pelo contrário, aponta-se que, ao focar em formas alternativas de comunicação, as crianças podem ser encorajadas a utilizar a fala. Ao mesmo tempo, constatou-se que o uso da sinalização pelas crianças com Perturbações do Espectro do Autismo segue o mesmo padrão daquele encontrado em programas de estimulação verbal, ou seja, os sinais são raramente utilizados para compartilhar experiências, para expressar sentimentos/emoções ou para comunicar-se reciprocamente. Para crianças mais jovens, que são capazes de falar algumas palavras ou emitir sons espontaneamente, programas de linguagem individualizados são importantes para melhorar a compreensão e a complexidade da fala.

Chama-se a atenção para a necessidade dos pais utilizarem estratégias efetivas e consistentes para encorajar a fala e desenvolver as habilidades imaginativas. As habilidades imaginativas podem ser encorajadas, por exemplo, focando-se nos interesses estereotipados da criança, porém expandindo os tópicos de interesse, ao invés de simplesmente eliminar os primeiros.

A metodologia *Picture Exchange Communication System* (PECS) acontece segundo seis fases: 1.^a fase Intercâmbio Físico; 2.^a fase – Desenvolvendo a

Espontaneidade; 3.ª fase - Discriminação de Fotografias; 4.ª fase – Estrutura da Oração; 5.ª fase – Resposta a “o que queres?” e a 6.ª fase - Resposta e Comentário Espontâneo (AMA, 2005 apud Santos; Sousa, sd: 28). Explicita-se de seguida em que consiste cada uma das fases supracitadas.

1.ª Fase – Intercâmbio Físico: é necessária a presença constante de dois terapeutas. Os alunos iniciam a comunicação desde o início por meio da troca de uma figura por um item muito desejado, sempre com intercâmbio assistido.

2.ª Fase – Desenvolvendo a Espontaneidade: permite ao aluno realizar algumas brincadeiras de 10 a 15 segundos. Nesta fase deve começar a haver um maior distanciamento entre a criança e o terapeuta e mais tarde entre a criança e a fotografia.

3.ª Fase – Discriminação de Fotografias: pretende que os alunos aprendam a discriminar fotografias e selecionar aquela que representa a escolha correta. Quando a mesma é conseguida deve fornecer-se os reforços desejados e diferentes elogios. Desta forma os alunos aprendem a fazer escolhas, contudo realça-se o facto da necessidade de alterar as imagens do quadro de aprendizagem de modo a que não se torne repetitivo.

4.ª Fase – Estrutura da Oração: ensina o aluno a usar uma estrutura na frase para fazer uma solicitação na forma de “Eu quero”.

5.ª Fase – Resposta a “O que queres?” : o aluno pode requerer vários objetos de modo a responder à questão “O que queres?” que inicialmente está colada no quadro de comunicação mas vai sendo retirada progressivamente.

6.ª Fase – Resposta e Comentário Espontâneo: alunos aprendem a comentar aspetos sobre o seu ambiente, tanto espontaneamente como em resposta a uma pergunta. São colocadas questões como “O que vês?”, “O que tens”.

A par deste modelo, uma outra técnica que tem sido especialmente projetada para crianças com autismo, são os chamados ambientes virtuais colaborativos. Estas crianças ao lidarem com o virtual como se fosse o real vão criando relações de empatia com os outros colegas de uma forma mais confortável, favorecendo também a sua confiança e autoestima. Em geral, o foco está em ativar a alternância dos interlocutores e em encorajar a interação (Cruz; Araújo; Pereira; Martins, 2011).

Destaca-se assim, que a deteção precoce é fundamental para se poder incidir de maneira satisfatória e tentar variar o prognóstico funcional a longo prazo. Neste sentido, os pediatras devem conhecer os primeiros sinais de alarme. Para isso, a intervenção nas

Perturbações do Espectro do Autismo deve seguir um modelo transdisciplinar, que recorra a diversos especialistas, à família, ao contexto educativo e a toda a comunidade.

Não existe unanimidade quanto ao método de intervenção mais adequado, pois estes devem adaptar-se às necessidades e às características individuais de cada criança. Dada a grande heterogeneidade das crianças e a dificuldade em comparar as intervenções é difícil recomendar um método em alternativa a outro. Não obstante, aceita-se que as intervenções combinadas, que integram conhecimentos de variados métodos e realizados em ambientes estruturados, podem incidir de maneira positiva na aquisição de novas habilidades nas crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Pode, assim, conjecturar-se que todas as técnicas e estratégias aqui enunciadas só serão bem sucedidas se contarem com o apoio incondicional dos pais, professores e educadores, psicólogos e outros especialistas. Uma boa intervenção nos primeiros anos escolares pode apresentar eficácia nos anos seguintes.

De acordo com Telmo (2008) para que os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo consigam efetivamente aprender é necessário ter em linha de conta dois aspetos fundamentais: o primeiro prende-se com o facto de que a educação deve contemplar todas as áreas de desenvolvimento, sobretudo as mais deficitárias como a comunicação e a socialização; o segundo sustenta que a educação tem de ir para além do espaço escolar, envolvendo todos os contextos da vida destes alunos. Assim, facultar às crianças com PEA a interação com os seus pares estimula o desenvolvimento de competências de interação social como forma de potenciar a autoestima e a independência e assim conquistarem o seu lugar na escola, na família e na sociedade (Reis, 2012). Torna-se claro que as relações sociais estabelecidas na escola podem garantir à criança com PEA a possibilidade de desenvolvimento, que por sua vez conduz ao crescimento cognitivo, social e afetivo.

É, pois, necessário que seja posto em prática um trabalho por parte da instituição escola e dos professores de promoção do desenvolvimento e da funcionalidade destas crianças e que as tornem conhecedoras de um universo além de si, ou mesmo participante dele. Neste sentido, é de todo importante reforçar a ideia de Macedo (2011: 49) “ (...) a eficácia de toda a intervenção (...) é influenciada pela dedicação, entrega e preparação dos profissionais que com elas trabalham (...)”. Assim, é relevante munir todos os profissionais de competência, de sentimentos de elevada autoestima, de responsabilidade, de pró-atividade e que façam uso de estratégias de interação, de forma

a tornar positivas e enriquecedoras todas as experiências vividas em contexto escolar por parte destes alunos. É neste contexto que se propõe o estudo das perceções de docentes do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita às estratégias de interação professor-aluno como sendo a negociação, a interdependência professor-aluno e a relação professor-aluno (esta última como elemento da autoestima docente) em escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA). Neste âmbito, seguidamente faz-se desfilar o tipo de procedimentos metodológicos levados a cabo com a finalidade de atingir os objetivos definidos, garantindo a transparência e fundamentação das opções metodológicas, e permitindo a replicação do estudo; o problema central da investigação; os objetivos a alcançar; o instrumento de recolha de dados e procedimentos do seu tratamento; bem como os resultados obtidos e sua posterior análise e reflexão.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

1. PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Definição do problema

“Traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada. (...) Neste sentido a pergunta de partida constitui o primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: uma rutura com os preconceitos e as noções prévias.”

(Quivy ; Campenhoudt 2003: 34)

A aprendizagem, do ponto de vista tanto do sujeito que ensina como do sujeito que aprende, é um processo complexo e dinâmico. É facto, também, que essa característica da aprendizagem exige que não só a sua prática como igualmente a sua análise seja feita a partir da contribuição de várias linhas de abordagens.

Remetendo para a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 4), “(...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”. Neste sentido, pretende-se com esta investigação analisar e compreender a realidade vigente nas nossas escolas no que concerne às perceções dos professores face a estratégias de interação professor-aluno utilizadas na sala de aula, uma vez que se considera que estas são

“ (...) um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos especialmente dos alunos com PEA como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (...) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (...) ” (Agencia Europeia para o Desenvolvimento da EE, 2003: 13).

Assim, iniciou-se a investigação debruçando-se nas perspetivas atuais sobre a relação dos professores com os seus alunos na sua dimensão de autoestima profissional, a interdependência professor-aluno e os processos de negociação em escolas com ou sem UEEA. Tendo presente que “ (...) a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais delicada, porventura a mais difícil, de um processo de investigação” (Freixo, 2009: 157) e sendo o ponto de partida para a elaboração de um trabalho de investigação, coloca-se a seguinte questão “Será que os professores de 2.º e 3.º CEB modificam as suas práticas no que respeita às estratégias de interação professor-aluno,

consoante a pertença a Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?”.

Considera-se para efeitos desta investigação que as variáveis inerentes às estratégias interação professor-aluno serão a negociação, interdependência professor-aluno (avaliadas através da escala relativa às Perceções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula) e relação professor-aluno, sendo esta última uma componente da autoestima profissional (avaliada segundo a escala Autoestima Profissional).

2. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy; Campenhoudt, 1998: 31).

A partir do foco central da investigação, apresentam-se os seguintes objetivos:

- I.** Comparar a relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente, em escolas com e sem UEEA;
- II.** Comparar a interdependência professor-aluno em escolas com e sem UEEA;
- III.** Comparar os processos de negociação em escolas com e sem UEEA;
- IV.** Verificar a existência de uma correlação entre a relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente e a interdependência professor-aluno;
- V.** Comparar o grau de associação entre a relação professor-aluno na sua dimensão de autoestima profissional e a interdependência professor-aluno consoante a pertença a uma UEEA;
- VI.** Verificar a existência de uma correlação entre a interdependência professor-aluno e a negociação;
- VII.** Constatar a existência de diferenças no grau de associação entre a interdependência professor-aluno e os processos de negociação em escolas com e sem UEEA.

2.1. Hipóteses

Partindo do problema anteriormente exposto e com vista a verificar os objetivos define-se as seguintes hipóteses:

H I. Os professores pertencentes a escolas com UEEA apresentam valores mais elevados na relação professor-aluno, como dimensão da autoestima docente, do que os professores pertencentes a escolas sem UEEA;

H II. Existe uma maior interdependência professor-aluno em escolas com UEEA do que em escolas sem UEEA;

H III. Existe maior predominância dos processos de negociação em escolas com UEEA do que em escolas sem UEEA;

H IV. Existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a relação professor-aluno como elemento da autoestima profissional e a interdependência professor-aluno;

H V. A associação entre a relação professor-aluno na sua dimensão de autoestima profissional e a interdependência professor-aluno é mais forte e significativa em escolas com UEEA do que sem UEEA;

H VI. Existe uma associação entre a interdependência professor-aluno e a negociação no processo de ensino-aprendizagem;

H VII. A associação entre a negociação e a interdependência professor-aluno é mais forte e significativa em escolas com UEEA do que sem UEEA.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Opções Metodológicas e Procedimentos de Investigação

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.”

(Quivy; Campenhoudt 1998: 120)

Para proceder a uma investigação, a seleção do método, bem como o instrumento para recolha de dados deve ser feita, de acordo com o tema escolhido e a sua aplicabilidade, visando as suas características. O método tem como objetivo principal o desenvolvimento de conhecimento intensivo e detalhado acerca da amostra.

Toda a investigação começa com a identificação de um problema para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta plausível. A investigação só termina quando os resultados são discutidos e validados no seu seio. Estas são, de resto, as condições fundamentais colocadas por Beillerot (2001) para que uma atividade constitua uma investigação: produz conhecimentos novos ou, pelo menos, novos para quem investiga; segue uma metodologia rigorosa; e é pública. Assim, a investigação envolve uma metodologia mas envolve também uma pergunta diretora e uma atividade de divulgação e partilha.

Considerando que o método científico é “(...) um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas” (Grawitz, 1993 apud Carmo, 2008: 175) optou-se por uma metodologia quantitativa de cariz diferencial e correlacional uma vez que esta permite ao investigador aumentar a sua experiência, aprofundar o seu estudo e, desta forma, adquirir um maior conhecimento sobre o problema em estudo (Coutinho, 2008).

A escolha dos métodos e técnicas de investigação depende em grande parte dos objetivos delineados e do tipo de resultados que se espera. Tendo em conta todas as características deste estudo, optou-se pelo uso do método quantitativo, que corresponde ao paradigma do positivismo lógico de Comte, segundo o qual cada fenómeno tem uma

interpretação objetiva e os factos são conhecidos pela via da experiência. Segundo Carmo (2008), este paradigma procura explicar os fenómenos de forma objetiva e estabelecer relações causais entre eles, através de uma recolha de dados plenamente observáveis e quantificáveis que conduzam a resultados generalizáveis. A utilização deste método visa “ (...) contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos (...)” (Freixo, 2010: 145). Pautados por esta perspetiva, pretende-se analisar dados perfeitamente quantificáveis estatisticamente e, assim, obter resultados objetivos e generalizáveis acerca das perceções dos professores pertencentes ou não a Escolas com Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Autismo, no tocante à relação professor-aluno como elemento da autoestima profissional, à interdependência professor-aluno e aos processos de negociação.

Por sua vez, o processo de recolha de dados constitui um aspeto fundamental para a resolução do problema a que se propõe dar resposta, ou pelo menos para uma maior compreensão do mesmo, daí que os métodos a utilizar em muito dependem do tipo da questão inicial. Assim, de acordo com o método supracitado, os objetivos serão alcançados mediante a recolha rigorosa de dados, realizada por meio de um inquérito por questionário (APA - PPP) (Leitão, 2012) anónimo e de carácter voluntário dos participantes.

O questionário foi aplicado a docentes pertencentes a escolas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Neste inquérito estão inseridas duas escalas tipo LiKert: a primeira “As Perceções dos Professores sobre a Aprendizagem na sala de aula”, a segunda “A Autoestima Profissional”.

3.2. Caracterização da Amostra

“Sampling consists of selecting some part of a population to observe so that one may estimate something about the whole population”⁷ (Thompson, 2002: 1).

⁷ Amostragem consiste em seleccionar uma parte de uma população para que se possa estimar algo sobre a mesma.

Os elementos que constituem a amostra representam a população a partir do qual foram selecionados e representam o grupo de população que se pretende estudar de modo a obter informações da população em questão.

A amostra é constituída por 95 docentes que lecionam os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Trata-se de uma amostra que envolve os professores de algumas Escolas Básicas localizadas nas cidades de Vila Nova de Gaia, Gondomar, Porto e Mem Martins. Esta amostra foi selecionada por conveniência, tendo sido retirada de uma base de dados mais ampla inerente ao Projeto coordenado pelo Professor Doutor Ramos Leitão e pela Professora Doutora Helena Bilimória, no qual esta dissertação se insere. Este Projeto visa o desenvolvimento e a validação das escalas utilizadas no estudo descrito e procura, ainda, aprofundar conhecimentos sobre o trabalho que está a ser levado a cabo a nível nacional no que diz respeito à Aprendizagem e Ensino Cooperativo.

De seguida, apresentar-se-ão as características da amostra, iniciando no gráfico 1 com o estudo do Género.

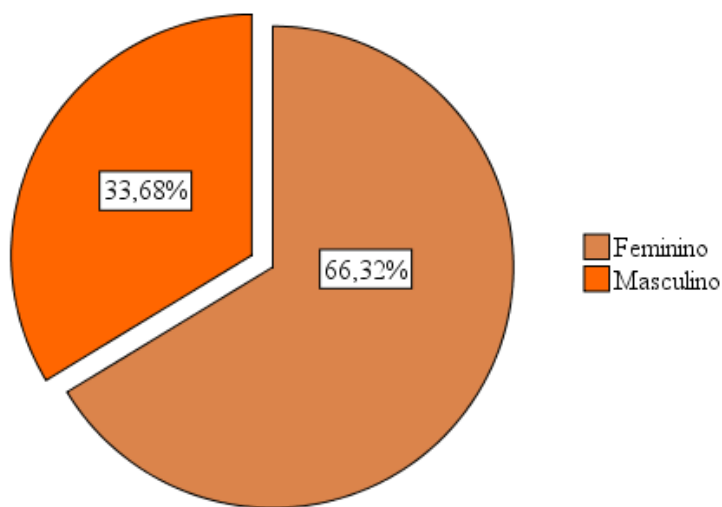


Gráfico n.º 1: Distribuição dos docentes segundo o Género.

A amostra do presente estudo incide sobre 95 professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Com efeito, aproximadamente 63 (66,32%) dos inquiridos pertencem ao género feminino e 32 (33,68%) ao género masculino. Assim, a amostra é constituída predominantemente por docentes do género feminino.

Quanto à Faixa etária, a amostra apresenta, através do gráfico 2, os resultados seguintes:

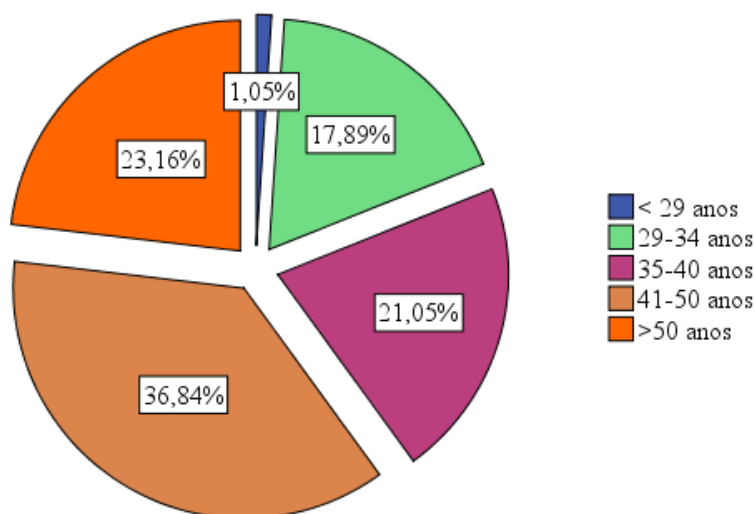


Gráfico n.º 2: Distribuição dos docentes segundo a Faixa Etária.

No que concerne à faixa etária dos inquiridos e observando o gráfico pode constatar-se que a faixa etária predominante compreende o intervalo de 41-50 anos, aproximadamente 37%, que diz respeito ao Valor de Frequência Absoluta de 35. Seguidamente surgem os indivíduos com mais de 50 anos, reservando cerca de 23%, que diz respeito a 22 participantes. De seguida o intervalo de 35-40 anos com 21% e o de 29-34 anos com 18% aproximadamente, que correspondem a 20 e a 17 indivíduos respetivamente. Por último, constata-se que apenas um indivíduo (1,05%) tem menos de 29 anos.

No que concerne às Habilitações literárias apresenta-se o gráfico 3.

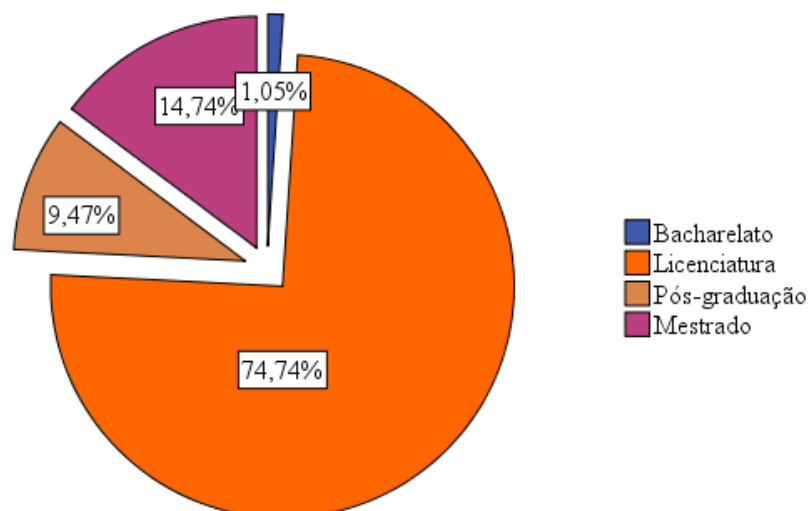


Gráfico n.º 3: Distribuição dos docentes segundo as Habilitações Literárias.

No que diz respeito à formação dos inquiridos que integram este estudo, verifica-se, pela análise do gráfico, que o grosso da amostra, aproximadamente 75%, possui licenciatura, que diz respeito a 71 indivíduos. Seguem-se 14 docentes (14,74%) que possuem mestrado e 9 (9,47%) detêm pós-graduação como grau académico. Por último, apenas um inquirido (1,05%) apresenta o bacharelato como Habilitação Literária.

Os docentes foram inquiridos a respeito das funções desempenhadas na escola, sendo elas: Função de Diretor de Turma, Coordenador de Departamento, Membro do Conselho Pedagógico e Coordenador de Projetos.

O gráfico 4 apresenta os resultados relativamente à função de Diretor de Turma.

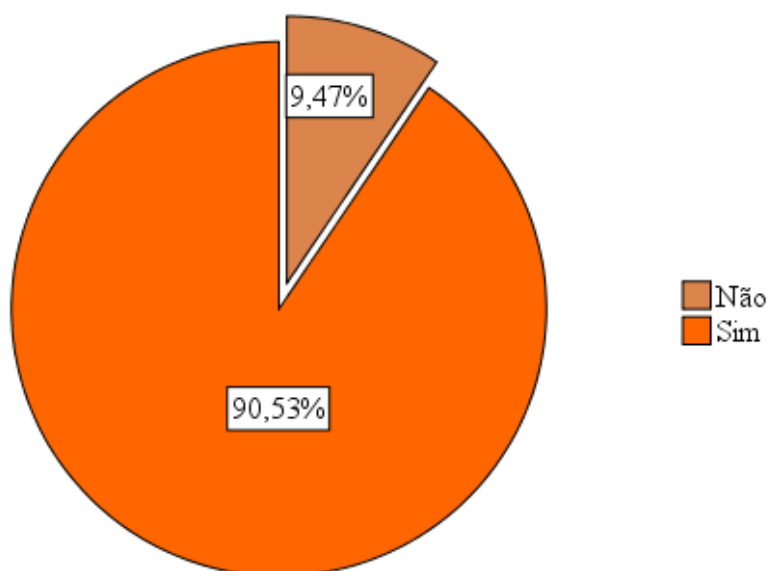


Gráfico n.º 4: Distribuição dos docentes segundo as Função de Diretor de Turma.

No que respeita à Função de Diretor de turma, 96 (90,53%) professores são ou já exerceram esta função, sendo que apenas nove (9,47%) não são, nem foram Diretores de turma, como se pode comprovar pela análise do gráfico apresentado.

Em relação à função de Coordenador de Departamento, apresenta-se o gráfico 5.

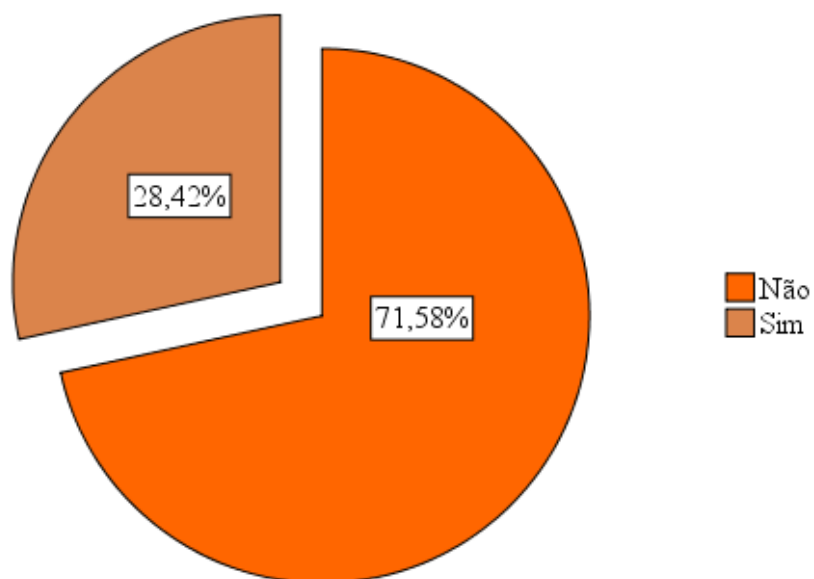


Gráfico n.º 5: Distribuição dos docentes segundo as Função de Coordenador de Departamento.

Verifica-se, pela análise do gráfico 5, que 28,42%, correspondente a 27 docentes já foram ou encontram-se a exercer a função “coordenador de departamento” e 71,58% ou seja 68 docentes nunca a exerceram.

O gráfico 6 expõe a Função de Membro do Concelho Pedagógico.

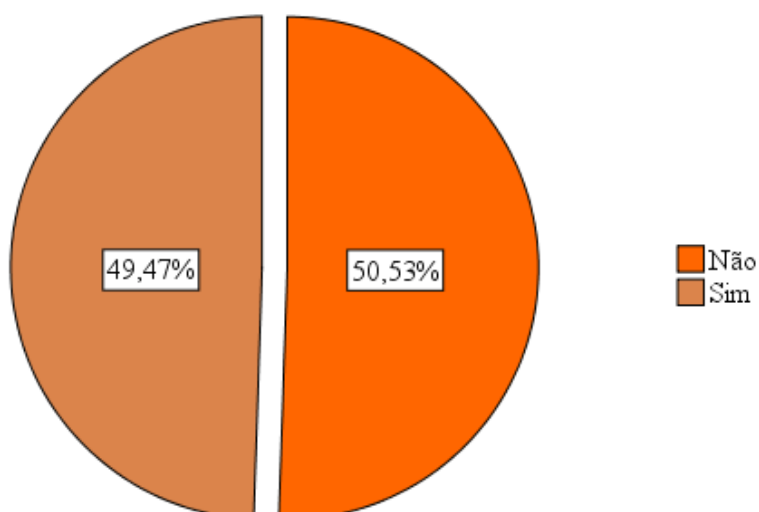


Gráfico n.º 6: Distribuição dos docentes segundo a Função de Membro do Concelho Pedagógico.

Quanto à função de Membro do Conselho Pedagógico 47 (49,47%) professores exerce ou já exerceu a referida função e 48 (50,53%) nunca desempenharam este cargo ao longo da sua carreira profissional.

Por fim, quanto à função de Coordenação de Projetos, apresenta-se o gráfico 7.

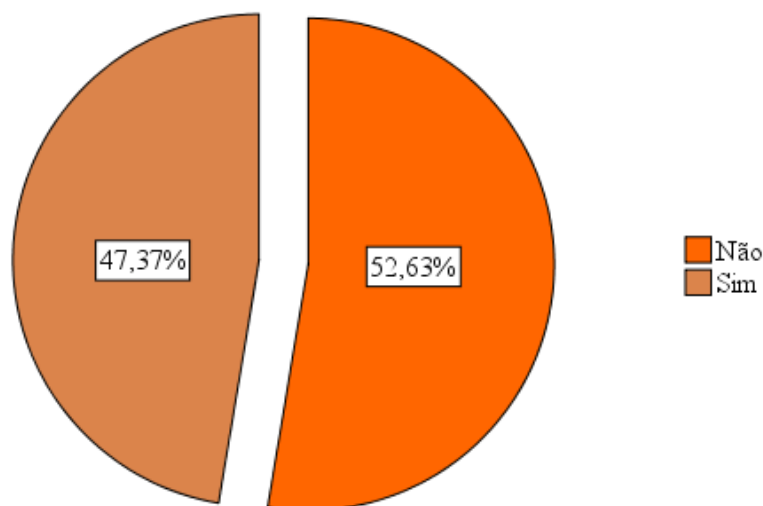


Gráfico n.º 7: Distribuição dos docentes segundo a Função de Coordenação de Projetos.

Quando questionados sobre a coordenação de projetos, 45 (47,37%) professores afirmaram exercer ou já terem exercido esta função e 50 (52,63%) nunca desempenharam este cargo. Assim, quase metade dos inquiridos coordenam ou já coordenaram projetos nas escolas onde exercem as suas funções.

O gráfico que seguidamente se apresenta mostra o Nível de Ensino em que os inquiridos se encontram a lecionar.

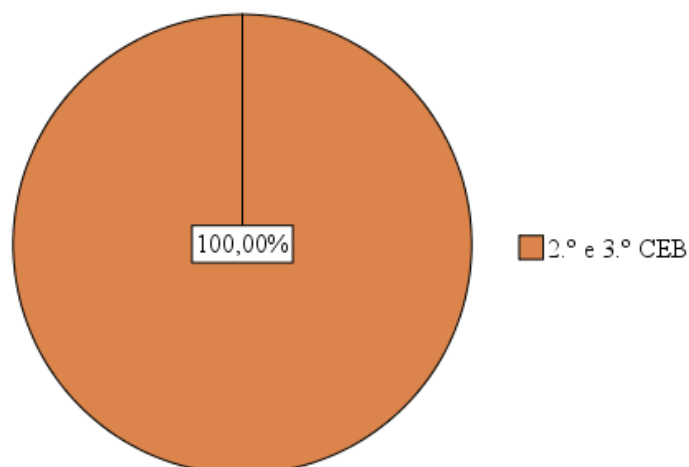


Gráfico n.º 8: Distribuição dos docentes segundo Nível de Ensino lecionado.

Como se observa pela análise do gráfico 8, todos os participantes do estudo encontram-se a lecionar os 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à Experiência Profissional dos inquiridos, apresenta-se o seguinte gráfico.

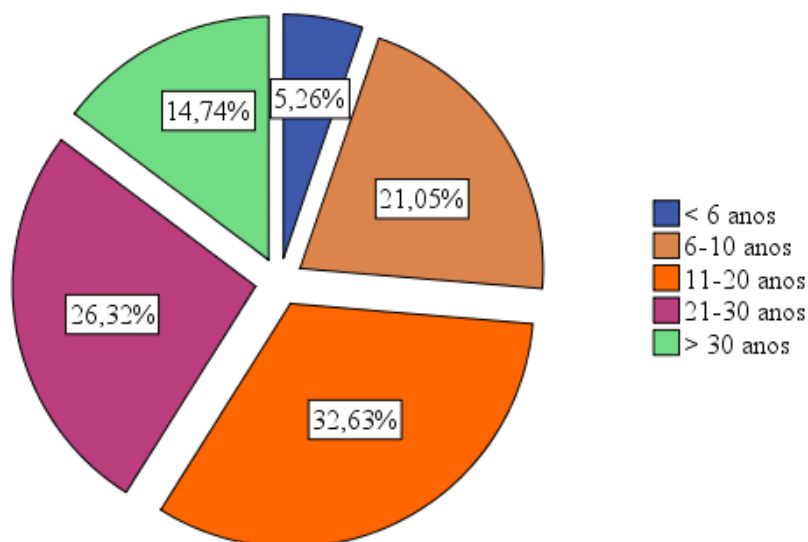


Gráfico n.º 9: Distribuição dos docentes segundo o Tempo de Serviço.

No que diz respeito à experiência profissional dos docentes inquiridos, observa-se uma grande incidência de professores (31) no intervalo 11-20 anos (33%); aproximadamente 26% têm entre 21 e 30 anos de serviço, que corresponde a 25 inquiridos; entre 6 e 10 anos de experiência profissional apresentam-se 20 indivíduos (cerca de 21%); com mais de 30 anos de serviço (14,74%) figuram 14 indivíduos, por último, com menos de 6 anos o valor percentual é de aproximadamente 5%, que se refere a cinco professores.

Relativamente ao número de Anos a Trabalhar na atual escola, apresenta-se o gráfico 10.

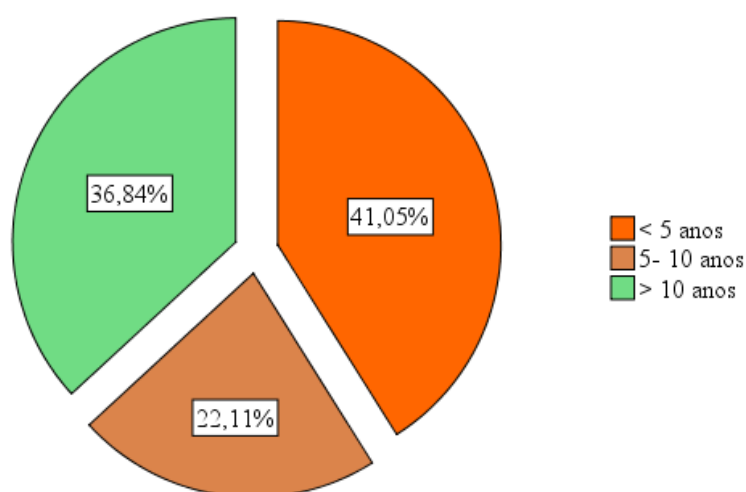


Gráfico n.º 10: Distribuição dos docentes segundo o Número de anos a lecionar na atual escola.

Através do gráfico reconhece-se que a maioria dos professores apresenta menos de 5 anos de permanência na escola onde leciona atualmente. Assim sendo, podemos verificar que mais de 41% dos inquiridos, ou seja 39 indivíduos, estariam a trabalhar na mesma escola apenas há cinco ou menos anos. Seguidamente, com cerca de 37%, surgem os professores com menos de 10 anos de trabalho, que diz respeito ao valor absoluto de 35 indivíduos. Finalmente, no intervalo entre 5 e 10 anos verifica-se o valor percentual de aproximadamente 22%, referente a 21 inquiridos.

Relativamente à Experiência da amostra com alunos com Necessidades Educativas Especiais expõe-se o seguinte gráfico.

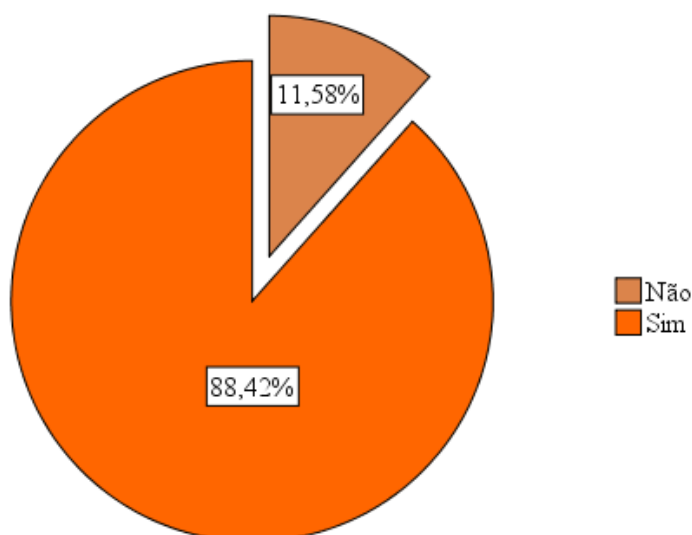


Gráfico n.º 11: Distribuição dos docentes segundo a Experiência com alunos com NEE.

Pela análise do gráfico reconhece-se que grande parte dos professores tem experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Assim, 88,42% dos docentes tem experiência no ensino de alunos com NEE e os restantes 11,58% nunca lecionou com estas crianças.

No que diz respeito ao Número de anos a lecionar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, afigura-se a seguinte tabela.

Tabela n.º 11: Número de anos a trabalhar com alunos com NEE

Média	Dp	Mínimo	Máximo
7,07	6,45	0	30

Existe uma elevada dispersão do número de anos a lecionar com alunos com NEE. Observa-se que a média de anos a lecionar com alunos com NEE é de 7,07,

revelando assim que grande parte dos professores têm pouca experiência no ensino com estas crianças.

Quanto ao Contacto da amostra com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sua Infância/Juventude apresenta-se o gráfico 12.

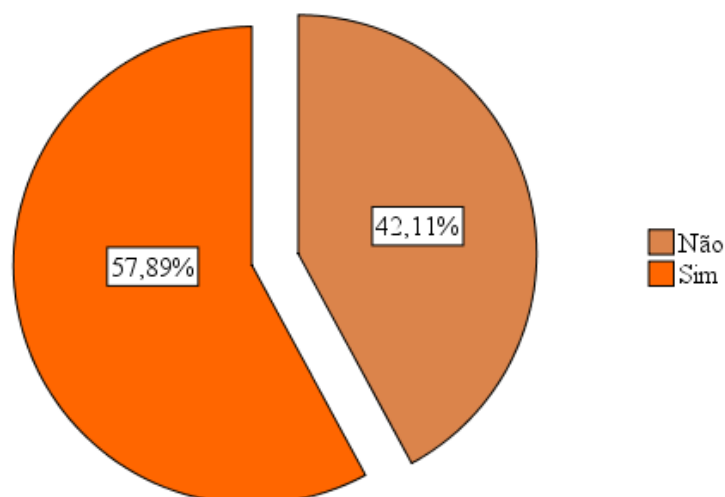


Gráfico n.º 12: Distribuição dos docentes segundo o contacto com Crianças com NEE na infância.

A partir da análise do gráfico podemos constatar que 57,89%, ou seja 55 inquiridos, já teve contacto com pessoas com deficiência na sua infância ou juventude. 42,11%, que diz respeito a 40 professores, nunca teve contacto com pessoas com deficiência durante a sua infância ou juventude.

Importa agora referenciar que antecipadamente a estes dados foi feito uma homogeneização da amostra. Assim, os 95 participantes foram distribuídos por dois grupos consoante a pertença ou não a escolas com UEEA.

De forma a controlar o efeito das variáveis, procedeu-se a um processo de balanceamento que diz respeito à “ (...) partição equitativa das variáveis estranhas pelas várias condições em estudo” (Almeida; Freire, 2000: 54). Assim, seleccionaram-se 51 professores pertencentes a escolas sem UEEA e 44 docentes pertencentes a escolas com UEEA de uma base de dados construída para a projeto referido anteriormente.

O processo de balanceamento foi feito segundo os seguintes critérios: características socioculturais da escola onde os professores lecionam; género; idade dos docentes; experiência na infância com crianças com NEE; função de diretor de turma; nível de ensino que lecionam; e, experiência com alunos com NEE.

Faz-se desfilar de seguida a distribuição dos participantes segundo as variáveis em estudo de forma a testar a homogeneidade dos dois grupos em estudo (docentes pertencentes a escolas com Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e docentes pertencentes a escolas sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo), recorrendo ao teste Qui-quadrado através do programa SPSS versão 21.0, destacando os seguintes critérios: género dos docentes; idade dos docentes; função de diretor de turma; e experiência com alunos com NEE.

As tabelas que seguidamente se apresentam provam a existência de homogeneidade entre os dois grupos em análise.

Tabela n.º 12: Distribuição dos docentes por dois grupos segundo o Género: Professores pertencentes a escolas com UEEA e Professores pertencentes a escolas sem UEEA

		Unidade de Apoio Especializado		Total
		Autismo		
Género professor	Feminino	Não	Sim	
		35	28	63
	Masculino	36,8%	29,5%	66,3%
		16	16	32
Total		16,8%	16,8%	33,7%
		51	44	95
		53,7%	46,3%	100%

Verifica-se através da análise da tabela 12, a presença de 35 (36,8%) docentes do género feminino e 16 (16,8%) do género masculino num universo de 51 professores em escolas sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro

do Autismo. Relativamente aos docentes pertencentes a escolas com Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo constata-se a presença de 28 (29,5%) docentes do género feminino e 16 (16,8%) do género masculino num universo de 44 docentes.

A partir da distribuição dos grupos e de forma a provar a sua homogeneidade relativamente ao Género procedeu-se à aplicação do teste não paramétrico, o teste Qui-Quadrado que mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da variável género: $\chi^2 = 0,263$, g.l. = 1, $p > 0,05$. Assegura-se deste modo a homogeneidade dos grupos no que concerne a esta variável.

A tabela 13 apresenta os resultados obtidos para a variável Idade dos Professores.

Tabela n.º 13: Distribuição dos docentes por dois grupos segundo a Faixa Etária: Professores pertencentes a escolas com UEEA e Professores pertencentes a escolas sem UEEA

		Unidade de Apoio Especializado Autismo		Total
		Não	Sim	
Idade professor	< 29 anos	0	1	1
		0%	1,1%	1,1%
	29-34 anos	7	10	17
		7,4%	10,5%	17,9%
	35-40 anos	12	8	20
		12,6%	8,4%	21,1%
	41-50 anos	18	17	35
		18,9%	17,9%	36,8%
	>50 anos	14	8	22
		14,7%	8,4%	23,2%
Total		51	44	95
		53,7%	46,3%	100%

No que respeita à idade dos docentes, observa-se que nas escolas sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo não

existem docentes com idade inferior a 29 anos, sete (7,4%) têm idade compreendida no intervalo 29-34 anos, 11 (12,6%) têm entre 35 e 40 anos, 18 (18,9%) têm entre 41 e 50 anos e 14 (14,7%) têm mais de 50 anos. Perfazendo um total de 51 docentes.

No tocante aos docentes de escolas com Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, observa-se a existência de um (1,1%) docente com menos de 29 anos, 10 (10,5%) têm idades entre os 29 e os 34 anos, oito (8,4%) têm entre 35-40 anos, 17 (17,9%) têm entre 41-50 anos e com mais de 50 anos temos oito (8,4%) docentes. Totalizando assim 44 docentes.

A distribuição da Idade pelos grupos constituídos é homogénea, não revelando, por isso, diferenças estatisticamente significativas segundo a aplicação do teste não paramétrico, o teste Qui-Quadrado: $\chi^2 = 3,498$, g.l. = 4, $p > 0,05$.

Apresenta-se, seguidamente, tabela 14 onde se expõe os resultados da variável Função de Diretor de Turma.

Tabela n.º 14: Distribuição dos docentes por dois grupos relativamente à Função Diretor de Turma: Professores pertencentes a escolas com UEEA e Professores pertencentes a escolas sem UEEA

		Unidade de Apoio Especializado Autismo		Total
		Não	Sim	
Função de diretor de turma	Não	3	6	9
		3,2%	6,3%	9,5%
	Sim	48	38	86
		50,5%	40,0%	90,5%
Total		51	44	95
		53,7%	46,3%	100%

Relativamente à função de diretor de turma observa-se que em escolas sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo três (3,2%) docentes nunca exerceram o cargo de diretor de turma enquanto 48 (50,5%) já desempenharam essa função.

No que respeita às escolas com Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo constata-se que seis (6,3%) docentes nunca foram diretores de turma e 38 (40%) docentes já desempenharam essa função.

A partir da distribuição dos grupos e de forma a provar a sua homogeneidade relativamente à Função de Diretor de Turma procedeu-se à aplicação do teste Qui-Quadrado que revelou não existir diferenças significativas e, portanto, que os grupos são homogêneos: $\chi^2 = 1,656$, g.l. = 1, $p > 0,05$.

No que respeita à Experiência com Alunos com Necessidades Educativas Especiais apresenta-se a tabela 15.

Tabela n.º 15: Distribuição dos docentes por dois grupos relativamente à Experiência com alunos com NEE: Professores pertencentes a escolas com UEEA e Professores pertencentes a escolas sem UEEA

		Unidade de Apoio Especializado Autismo		Total
		Não	Sim	
Experiência com alunos NEE	Não	8	3	11
		8,4%	3,2%	11,6%
	Sim	43	41	84
		45,3%	43,2%	88,4%
Total		51	44	95
		53,7%	46,3%	100%

No que concerne à experiência com alunos com NEE, observa-se na tabela acima apresentada que nas escolas sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo oito (8,4%) docentes atestam não ter experiência com alunos com NEE e 43 (45,3%) responderam afirmativamente. Nas escolas com Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

três (3,2%) docentes não têm experiência com estes alunos e quarenta e um (43,2%) docentes já tiveram experiência com estes alunos.

Procedeu-se à aplicação do teste não paramétrico, o teste Qui-Quadrado relativo à experiência com alunos com NEE que mostrou que os grupos em estudo estão homogeneizados: $\chi^2 = 1,814$, g.l. = 1, $p > 0,05$.

3.3. Caracterização dos Instrumentos de Recolha de Informação

Tomando todas as características do estudo, considerou-se que o instrumento de recolha mais pertinente a utilizar seria o inquérito por questionário, uma vez que é um instrumento que visa obter informações da população em estudo de forma sistemática e ordenada. Assim, a aplicação de um inquérito por questionário permite recolher informação acerca dos conhecimentos, das atitudes, dos valores e dos comportamentos de uma determinada amostra com o intuito de generalizar. Deste modo, é importante ter em consideração o que se quer e como se vai avaliar. Para isso, é crucial a existência de rigor na seleção do tipo de questionário a aplicar, de forma a aumentar a credibilidade do mesmo.

Com vista a este objetivo, colocam-se uma série de questões que abrangem o tema de interesse, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos. Ainda segundo Bell (1997: 25) “O objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”. Fazer um inquérito por questionário é um processo com diversos passos em que cada etapa está claramente definida e que carece de uma planificação cuidada de todas as etapas desde a forma de recolha de informação até à apresentação dos resultados.

Como forma de aumentar a eficácia, o inquérito por questionário deve contemplar características como ser claro, sendo objetivo e preciso; fácil, na medida em que os inquiridos devem perceber facilmente o conteúdo; fiável, uma vez que os dados recolhidos devem traduzir literalmente a opinião do inquirido; e analisado já que os dados recolhidos devem ser sujeitos a uma análise estatística para se poder inferir resultados.

Além do referido, é “ (...) importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da

mesma maneira” (Quivy; Champenhoudt, 1998: 181), de modo a não potenciar situações dúbias ou interpretações subjetivas sobre as questões e a permitir a comparação e a generalização de dados. Desta forma, será possível categorizar e analisar as respostas dadas, com uma maior objetividade, simplificação, uniformidade e rapidez. Do mesmo modo, a utilização deste instrumento torna possível a recolha de informação relativa a um grande número de indivíduos de forma eficaz e num curto espaço de tempo.

O inquérito por questionário utilizado - ASA - PPP (Leitão, 2012) faz parte de um estudo desenvolvido sob a coordenação dos professores Doutores Francisco Leitão e Helena Bilimória. Na sua introdução possui um pedido de cooperação no preenchimento do inquérito; o nome do Instituto Piaget assim como uma declaração formal da confidencialidade e da natureza anónima do mesmo. Desta forma, esperou-se que os inquiridos expressassem as suas opiniões de forma mais livre e segura. Contempla, ainda, uma ficha sociodemográfica que permitiu a recolha dos dados pessoais dos inquiridos que diz respeito ao género, idade, habilitações literárias, funções, nível de ensino em que leciona, experiência profissional, número de anos a lecionar na atual escola, experiência no ensino de alunos com NEE e respetivo número de anos e contactos na infância com pessoas com deficiência. Numa segunda fase, é apresentada uma escala referente às perceções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula, onde as questões se relacionam com dimensões como a interdependência aluno-aluno, a interdependência professor-aluno, a negociação, a meta-aprendizagem e a interdependência professor-professor. Por fim, numa terceira parte, a escala apresentada prende-se com questões relativas à autoestima profissional que compreende as seguintes dimensões: Sentimento de competência e capacidade; Satisfação pessoal nas relações profissionais; Perceção do reconhecimento pelos outros e, Relação com os alunos.

As duas escalas são constituídas por questões fechadas cujas respostas são dadas segundo uma escala tipo LiKert de graduação/contínuo de um a seis (raramente 1 ao sistematicamente 6). Estas permitem uma maior standardização e uniformização das respostas e possibilitam uma rapidez e facilidade de resposta por parte dos inquiridos.

Relativamente à primeira escala (As Perceções dos Professores sobre a Aprendizagem na Sala de Aula), esta é constituída por 25 itens distribuídos por cinco

dimensões. Cada dimensão é formada por um conjunto de cinco afirmações que podem caracterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto da sala de aula.

Desta escala trabalhou-se apenas com as dimensões II e III - **Interdependência Professor-aluno e Negociação**.

Tabela n.º 16: Dimensões da Escala - Aprendizagem na Sala de Aula (ASA-PPP, Leitão, 2012)

Dimensão	Pergunta
I – Interdependência Aluno-aluno	1. Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.
	11. Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.
	14. Nas aulas encorajo a participação ativa de todos.
	17. Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.
	25. Nas aulas os alunos passam algum tempo em atividades que geram de forma mais ou menos autónoma.
II – Interdependência Professor-aluno	3. Sou um parceiro ativo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.
	6. Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.
	9. Na organização das atividades levo em consideração as sugestões dos alunos.
	18. Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.
	22. Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.
III – Negociação	4. Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.
	10. A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.
	15. Sou eu quem decide sobre as atividades a realizar nas aulas.
	19. As atividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.
	23. Proponho aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar

IV – Meta- Aprendizagem	5. Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.
	7. Procuro envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.
	13. Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.
	21. Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.
	24. Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação útil e informação inútil, entre o importante e o acessório.
V – Interdependência Professor-professor	2. Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.
	8. Modifico as minhas práticas em função dos <i>feedbacks</i> que os meus colegas me proporcionam.
	2. Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as atividades a desenvolver nas aulas.
	16. Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.
	20. Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.

Uma análise da consistência interna realizada por Leitão e Bilimória (2013) com uma amostra de 707 professores, revelou valores de coeficiente alfa aceitáveis para cada uma das dimensões consideradas na escala Aprendizagem na Sala de Aula: Aprendizagem Cooperativa $\alpha = 0,672$; Ensino Cooperativo $\alpha = 0,636$; Interdependência Professor-aluno $\alpha = 0,700$; Negociação $\alpha = 0,596$; Meta-aprendizagem $\alpha = 0,717$.

No que respeita à segunda escala (A Autoestima Profissional), esta compõe-se por 12 itens que são distribuídos por quatro dimensões. Cada dimensão é composta por um conjunto de três afirmações. À semelhança da escala anterior, as respostas aos itens são dadas através de uma escala de contínuo de um a seis. Os seis pontos da escala oscilam entre Discordo Totalmente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Concordo Totalmente.

Desta escala foi trabalhada a dimensão IV - **Relação com os alunos**.

Tabela n.º 17: Dimensões da Escala – Autoestima Profissional (ASA-PPP, Leitão, 2012)

Dimensão	Pergunta
I – Sentimento de competência e capacidade	2. Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar.
	6. Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro.
	12. Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar.
II – Satisfação pessoal nas relações profissionais	1. Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar.
	3. Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional.
	9. Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal.
III – Perceção do reconhecimento pelos outros	5. Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional.
	8. Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional.
	11. O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes.
IV – Relação com os alunos	4. Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos.
	7. Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos.
	10. Em geral os alunos têm muita estima por mim.

A análise da consistência interna escala Autoestima Profissional (Leitão & Bilimória 2013) com uma amostra de 707 professores, revelou valores de coeficiente alfa aceitáveis para cada uma das dimensões consideradas nesta escala: Sentimento de Competência e Capacidade $\alpha = 0,768$; Satisfação pessoal nas relações profissionais $\alpha = 0,779$; Perceção do reconhecimento pelos outros $\alpha = 0,784$; Relação com os alunos $\alpha = 0,735$.

Considera-se, ainda, que não foram descurados a clareza e o tamanho do inquérito bem como a precisão das instruções.

A aplicação dos questionários careceu de um prévio pedido de autorização aos Agrupamentos de Escolas onde os professores se encontravam a lecionar de modo a que se pudesse proceder com o estudo em causa.

3.4. Procedimentos de Investigação

Como referido anteriormente, o instrumento de recolha de dados prende-se com um inquérito por questionário enquadrado no projeto do Doutor Francisco Ramos Leitão e Doutora Helena Bilimória. No tocante à amostra, esta foi retirada de uma base de dados previamente construída e emoldurada no mesmo projeto. Contudo, importa salientar que se aplicou o referido inquérito por questionário em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concelho de Vale de Cambra distrito de Aveiro, contribuindo assim para a base de dados deste projeto, no entanto para a investigação foram utilizados dados relativos a docentes de 2.º e 3.º Ciclo contidos na referida base de dados para efeitos de responder aos objetivos delineados inicialmente.

Depois de selecionados os dados, para a análise de resultados recorreu-se ao *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 21.0, que segundo Pereira (2011: 15) “ (...) é uma possante ferramenta estatística informática que possibilita a realização de cálculos estatísticos complexos num curto período de tempo e cujos resultados são vistos em breves segundos”. Neste programa foram criadas variáveis correspondentes às diferentes dimensões da escala. Para tal, foi calculada para cada participante a média da soma dos valores dos itens que integram cada uma das dimensões (relação professor-aluno, interdependência professor-aluno e processos de negociação).

Num momento posterior, proceder-se-á à apresentação dos resultados obtidos através de gráficos e tabelas que espelham as frequências de respostas às questões apresentadas pelos inqueridos no inquérito por questionário feito. Aplicar-se-ão, ainda, os testes estatísticos adequados aos objetivos e hipóteses definidas.

4. ANÁLISE, TRATAMENTO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"O objetivo fundamental desta secção consiste em sumariar a informação obtida e indicar o tipo de tratamento estatístico que foi efetuado" (Lima; Vieira, 1997: 107).

Para a análise da informação obtida durante todo o processo de investigação recorreu-se utilização do *software* SPSS, versão 21.0 para a obtenção dos gráficos e tabelas que seguidamente se apresentam. Posteriormente procedeu-se à interpretação dos resultados, ou seja, "(...) possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objeto de estudo" (Carmo, 2008: 276).

4.1. Análise e Tratamento de Dados

Relativamente à análise e tratamento dos dados recolhidos, apresentaremos gráficos e tabelas que ilustram as frequências de resposta às questões apresentadas pelos inquiridos nos inquéritos por questionário, tendo em consideração os objetivos específicos e hipóteses da corrente investigação.

Objetivo I:

– *Comparar a relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente, em escolas com e sem UEEA.*

Hipótese I:

– *Os professores pertencentes a escolas com UEEA apresentam valores mais elevados na relação professor-aluno, como dimensão da autoestima docente, do que os professores pertencentes a escolas sem UEEA.*

Tabela n.º 18: Medidas descritivas da variável relação professor-aluno tendo em consideração a pertença ou não a uma escola com UEEA

Dimensão Relação professor-aluno	N	Média	Mediana	DP	Mínimo	Máximo
Escola Sem UEEA	51	4,72	5,00	0,82	3,00	6,00
Escola Com UEEA	44	4,87	4,83	0,52	3,67	6,00

Verifica-se que existe uma diferença entre as médias da variável relação professor-aluno entre os grupos de professores pertencentes a escolas com e sem UEEA. Respetivamente: escolas com UEEA média = 4,87 e desvio padrão = 0,52; escolas sem UEEA média = 4,72 e desvio padrão = 0,82.

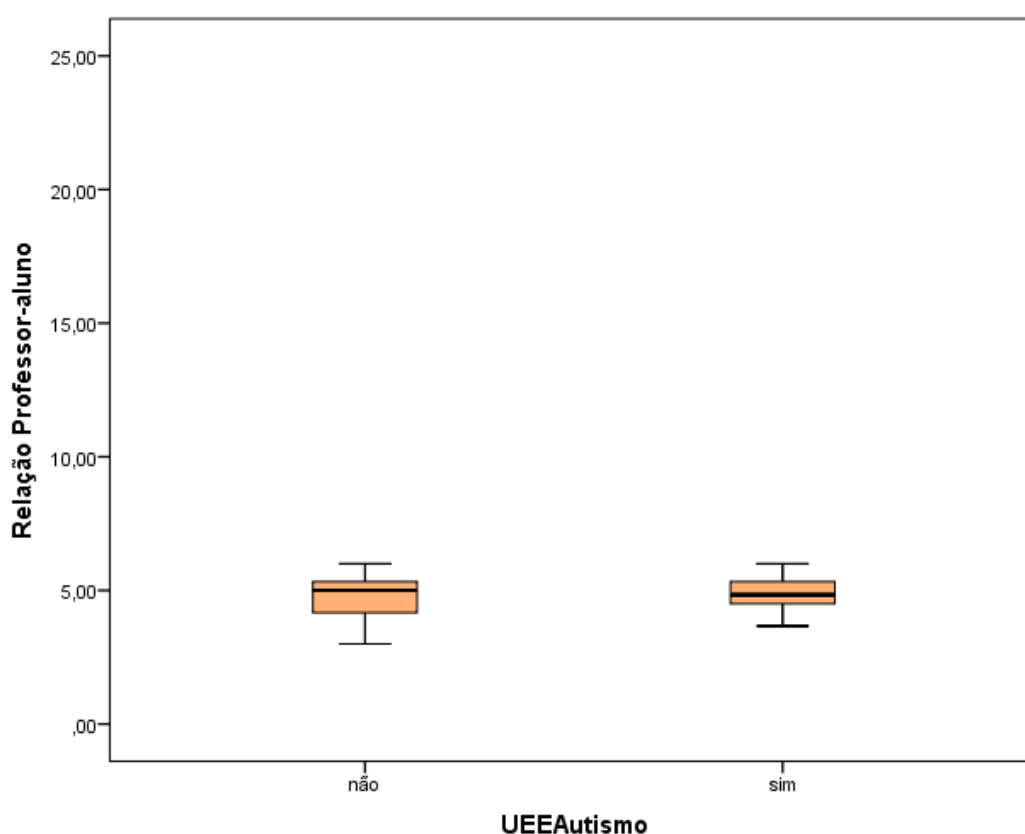


Gráfico n.º 13: Distribuição da variável relação professor-aluno pelos grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Analisando o gráfico Box plot acima apresentado, constata-se que existem diferenças, ainda que não muito acentuadas entre as médias da variável relação professor-aluno entre os grupos de professores e uma acentuada discrepância nos valores de dispersão.

Neste seguimento, e de modo a proceder à análise da significância estatística das diferenças, proceder-se-á à verificação da presença das condições de normalidade e de homogeneidade das variâncias na distribuição dos dados em ambos os grupos no que respeita à variável relação professor-aluno.

De forma a verificar a normalidade, aplicou-se o teste de Shapiro-Wilk, uma vez que apesar de serem 95 participantes este teste é mais fidedigno.

Tabela n.º 19: Resultados do teste Shapiro-Wilk - relação professor-aluno

	W	g.l	p
Escolas Sem UEEA	0,929	51	0,005 (<0,05)
Escolas Com UEEA	0,961	44	0,14 (>0,05)

Pela análise da tabela, verifica-se que no grupo de docentes pertencentes a escolas sem UEEA a condição de normalidade não está presente. Quanto à homogeneidade de variâncias, o teste de Levene revela haver diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p = 0,002$ ou seja $p < 0,05$). Logo, dado que a homogeneidade de variâncias não está garantida, nem a condição de normalidade da distribuição numa das condições, dever-se-á utilizar um teste não-paramétrico correspondente ao teste t-Student: o teste U de Mann-Whitney.

Tabela n.º 20: Resultados do teste U de Mann-Whitney - relação professor-aluno

Dimensão Relação professor-aluno	N	Médias Ordenadas	Soma das Ordenações	U	Z	p
Escolas Sem UEEA	51	46,80	2387,00	1061,00	– 0,461	0,645 (p>0,05)
Escolas Com UEEA	44	49,39	2173,00			

Verifica-se que as diferenças entre os dois grupos ao nível da variável relação professor-aluno como elemento da autoestima profissional não são estatisticamente significativas: $U = 1061,00$, $N_1 = 51$, $N_2 = 44$, $p = 0,645$ ($p > 0,05$), apesar de se destacar descritivamente uma vantagem para o grupo de professores pertencentes a escolas com UEEA. Deste modo, não se confirma a hipótese inicial ou seja os professores de escolas com UEEA não apresentam valores mais elevados na relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente, em comparação com os professores pertencentes a escolas sem UEEA.

Objetivo II:

- Comparar a interdependência professor-aluno em escolas com e sem UEEA.

Hipótese II:

- Existe uma maior interdependência professor-aluno em escolas com UEEA do que em escolas sem UEEA.

Tabela n.º 21: Medidas descritivas da variável interdependência professor-aluno tendo em consideração a pertença ou não a uma escola com UEEA

Dimensão	N	Média	Mediana	DP	Mínimo	Máximo
Interdependência professor-aluno						
Escola Sem UEEA	51	4,36	4,40	0,77	3,00	6,00
Escola Com UEEA	44	4,60	4,60	0,67	3,40	6,00

Analisando o quadro acima apresentado verifica-se que se registam diferenças nas médias da variável interdependência professor-aluno entre os grupos de professores pertencentes a escolas com UEEA que registaram média = 4,60 e desvio padrão 0,67. Relativamente aos professores de escolas sem UEEA inscreveram uma média = 4,36 e desvio padrão = 0,77.

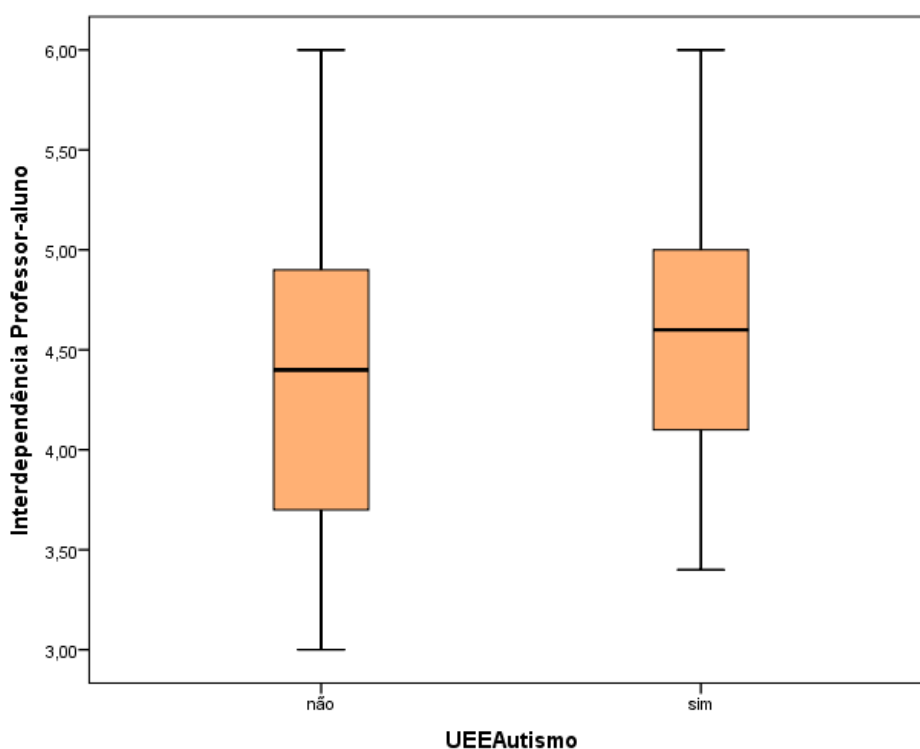


Gráfico n.º 14: Distribuição da variável interdependência professor-aluno pelos grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Atendendo à observação da tabela e do gráfico acima apresentados podemos verificar que existem diferenças entre os dois grupos de professores (pertencentes ou não a escolas com e sem UEEA) relativamente à variável interdependência professor-aluno.

Para verificar a significância estatística das mesmas deve utilizar-se um teste t-Student uma vez que se pretende analisar a diferença entre duas amostras independentes no que respeita à média da variável quantitativa interdependência professor-aluno.

Assim, proceder-se-á à verificação da presença das condições de normalidade e de homogeneização das variâncias na distribuição dos dados em ambos os grupos no que respeita à variável interdependência Professor-aluno.

De forma a verificar a normalidade, aplicou-se o teste de Shapiro-Wilk.

Tabela n.º 22: Resultados do teste Shapiro-Wilk - interdependência professor-aluno

	W	g.l	p
Escolas Sem UEEA	0,966	51	0,145 (>0,05)
Escolas Com UEEA	0,971	44	0,341 (>0,05)

Dado que a condição de normalidade está presente em ambos os grupos e se verifica a homogeneidade de variâncias ($p = 0,221$, ou seja $p > 0,05$), deve utilizar-se um teste paramétrico, neste caso dado se tratar de dois grupos independentes, deverá recorrer-se ao teste t-Student uma vez que é um “(...) teste estatístico utilizado para medir se a diferença observada entre as médias de duas séries é significativa” (Huot, 2002: 260).

Tabela n.º 23: Resultados do teste t-Student - interdependência professor-aluno

Dimensão		Teste de igualdade de médias		
Interdependência professor-aluno				
		g.l	t	p
Igualdade de variâncias assumida		93	1,632	0,106 (>0,05)

A análise com o teste paramétrico t-Student revela que as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significativas $t(93) = 1,632$, $p = 0,106$ ($p > 0,05$), no entanto realça-se o facto do grupo de professores pertencentes a escolas com UEEA registar médias superiores.

Assim é possível afirmar que não se confirma a hipótese inicialmente formulada (Existe uma maior interdependência professor-aluno em professores de escolas com UEEA do que em professores em escolas sem UEEA) uma vez que a análise feita sustenta que o nível de interdependência Professor-aluno não varia consoante a pertença a uma escola com Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Autismo.

Objetivo III:

– *Comparar os processos de negociação em escolas com e sem UEEA.*

Hipótese III:

– *Existe maior predominância dos processos de negociação em escolas com UEEA do que em escolas sem UEEA.*

Tabela n.º 24: Medidas descritivas da variável negociação tendo em consideração a pertença ou não a uma escola com UEEA

Dimensão Negociação	N	Média	Mediana	DP	Mínimo	Máximo
Escola Sem UEEA	51	3,53	3,40	0,655	2,40	4,80
Escola Com UEEA	44	2,97	2,90	0,82	1,20	4,40

Verifica-se que existem diferenças nas médias da variável negociação entre o grupo de professores pertencentes a escolas com UEEA e o grupo de professores pertencentes a escolas sem UEEA. Respetivamente: escolas com UEEA média = 2,97 e desvio padrão = 0,82; escolas sem UEEA média = 3,53 e desvio padrão = 0,655.

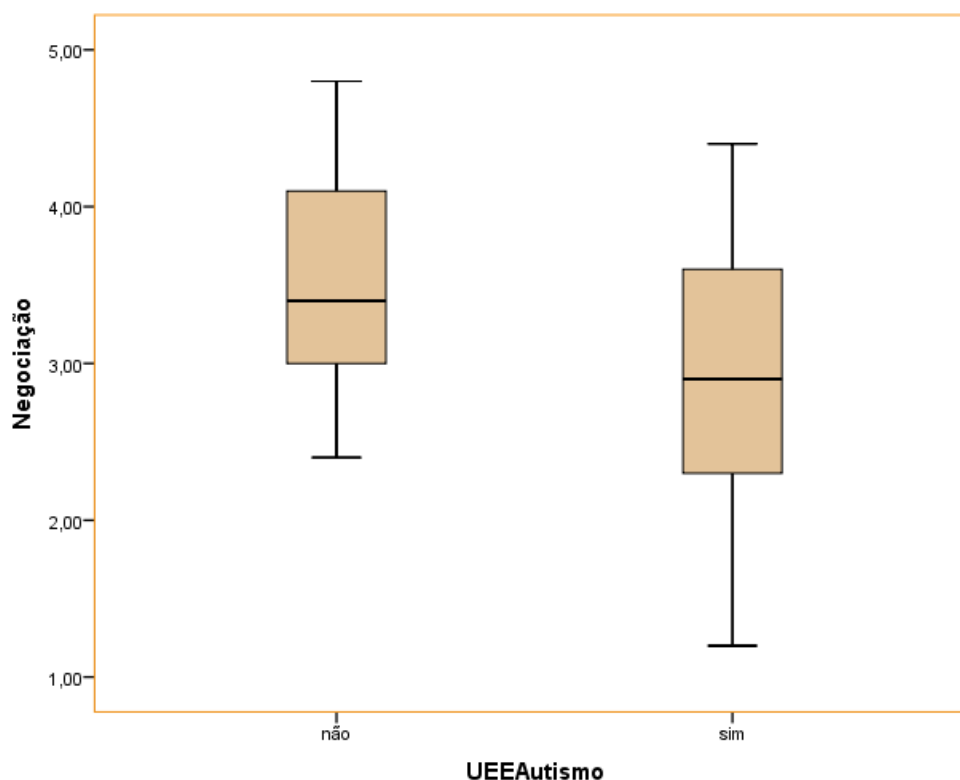


Gráfico n.º 15: Distribuição da variável negociação pelos grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Pela análise do gráfico Box plot verifica-se, de forma evidente, diferenças entre as médias da variável negociação entre os grupos de professores, recaindo uma maior média para o grupo de docentes pertencentes a escolas sem Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Constatadas estas diferenças, torna-se necessário verificar a sua significância estatística. Assim, proceder-se-á à verificação da presença das condições de normalidade e de homogeneização das variâncias na distribuição dos dados em ambos os grupos no que respeita à variável negociação.

De forma a verificar a normalidade e uma vez que a amostra do estudo é composta por 95 participantes, aplicou-se o teste de Shapiro-Wilk mais forte em presença de amostras pequenas.

Tabela n.º 25: Resultados do teste Shapiro-Wilk - negociação

	W	g.l	p
Escolas Sem UEEA	0,945	51	0,02 (<0,05)
Escolas Com UEEA	0,967	44	0,23 (>0,05)

Pela análise da tabela, verifica-se que no grupo de docentes pertencente a escolas sem UEEA não está presente a condição de normalidade ($W=0,945$, $p=0,02$).

Quanto à homogeneidade de variâncias, o teste de Levene revela não haver diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,192$, ou seja $p>0,05$). Apesar da homogeneidade de variâncias garantida, como a normalidade da distribuição não está assegurada num dos grupos, ter-se-á que utilizar um teste não-paramétrico correspondente ao teste t-Student: o teste U de Mann-Whitney que é um “(...) teste efetuado sobre uma série, sobre a qual é impossível calcular valores como a média, o desvio-tipo” (Huot, 2002: 251).

Tabela n.º 26: Resultados do teste U de Mann-Whitney - negociação

Dimensão Negociação	N	Médias Ordenadas	Soma das Ordenações	U	Z	p
Escolas Sem UEEA	51	56,78	2896,0	674,0	– 3,356	0,001
Escolas Com UEEA	44	37,82	1664,0			

Verifica-se que as diferenças entre os dois grupos ao nível da negociação são estatisticamente muito significativas: $U = 674$, $N_1 = 51$, $N_2 = 44$, $p = 0,001$ ($p < 0,05$), destacando-se a vantagem para o grupo de professores pertencentes a escolas sem Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Objetivo IV:

– *Verificar a existência de uma correlação entre a relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente e a interdependência professor-aluno.*

Hipótese IV:

– *Existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a relação professor-aluno como elemento da autoestima profissional e a interdependência professor-aluno.*

Tabela n.º 27: Medidas descritivas das variáveis relação e interdependência professor-aluno

	Média	dp	Mínimo	Máximo
Interdependência professor-aluno	4,47	0,73	3,00	6,00
Relação professor-aluno	4,79	0,70	3,00	6,00

Tabela n.º 28: Correlação entre as variáveis relação e interdependência professor-aluno

	Interdependência professor-aluno	Relação professor-aluno
Interdependência professor-aluno	1	
Relação professor-aluno	0,519**	1

*p<0,05 **p<0,01

Através de um teste de correlação R de Pearson, verifica-se que a correlação entre estas duas dimensões é moderada, positiva e estatisticamente muito significativa: $r = 0,519$, $p = 0,000$ ($p < 0,01$), confirmando-se a hipótese inicialmente formulada.

Objetivo V:

– Comparar o grau de associação entre a relação professor-aluno na sua dimensão de autoestima profissional e a interdependência professor-aluno consoante a pertença a uma UEEA.

Hipótese V:

– A associação entre a relação professor-aluno na sua dimensão de autoestima profissional e a interdependência professor-aluno é mais forte e significativa em escolas com UEEA do que sem UEEA.

Tabela n.º 29: Correlação das variáveis relação e interdependência professor-aluno segundo os grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

		Interdependência professor-aluno	Relação professor- aluno
Interdependência professor-aluno	Escolas Com UEEA	1	_____
	Escolas Sem UEEA	1	_____
Relação professor-aluno	Escolas Com UEEA	0,269*	1
	Escolas Sem UEEA	0,636**	1

*p < 0,05 **p < 0,01

Pela análise da tabela 29, verifica-se que no grupo de docentes pertencentes a escolas sem UEEA se verifica uma correlação forte, positiva e estatisticamente muito significativa: $r = 0,636$, $p = 0,000$ ($p < 0,01$). Em contrapartida o grupo de docentes pertencentes a escolas com UEEA verifica-se uma correlação positiva, fraca e sem significado estatístico: $r = 0,269$, $p = 0,078$ ($p > 0,05$). Logo, a associação entre a relação professor-aluno como elemento da autoestima profissional e a Interdependência professor-aluno é mais forte e significativa em escolas sem UEEA, não se confirmando a hipótese formulada.

Objetivo VI:

– *Verificar a existência de uma correlação entre a interdependência professor-aluno e a negociação.*

Hipótese VI:

– *Existe uma associação entre a interdependência professor-aluno e a negociação no processo de ensino-aprendizagem.*

Tabela n.º 30: Medidas descritivas das variáveis interdependência professor-aluno e a negociação

	Média	dp	Mínimo	Máximo
Interdependência professor-aluno	4,47	0,73	3,00	6,00
Negociação	3,27	0,78	1,20	4,80

Tabela n.º 31: Correlação entre as variáveis interdependência professor-aluno e negociação

	Interdependência professor-aluno	Negociação
Interdependência professor-aluno	1	
Negociação	0,237*	1

*p<0,05

Constata-se, através do teste de correlação R de Person que existe uma correlação positiva, fraca mas estatisticamente significativa entre a interdependência professor-aluno e a negociação: $r = 0,237$, $p = 0,021$ ($p < 0,05$), confirmando-se desta forma a hipótese formulada ou seja os professores que estabelecem maior interdependência com os seus alunos, recorrem mais frequentemente à negociação no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo VII:

– *Constatar a existência de diferenças no grau de associação entre a interdependência professor-aluno e os processos de negociação em escolas com e sem UEEA*

Hipótese VII:

– *A associação entre a negociação e a interdependência professor-aluno é mais forte e significativa em escolas com UEEA do que sem UEEA.*

Tabela n.º 32: Correlação das variáveis interdependência professor-aluno e negociação segundo os grupos Com e Sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

		Interdependência professor-aluno	Negociação
Interdependência professor-aluno	Escolas Com UEEA	1	_____
	Escolas Sem UEEA	1	_____
Negociação	Escolas Com UEEA	0,240*	1
	Escolas Sem UEEA	0,409**	1

*p < 0,05 **p < 0,01

Constata-se que a correlação entre a interdependência professor-aluno e a negociação é superior nos professores pertencentes a escolas sem UEEA. Assim, enquanto que nestes professores se encontra uma correlação positiva forte e estatisticamente significativa: $r = 0,409$, $p = 0,003$ ($p < 0,01$), nos professores de escolas com UEEA verifica-se uma correlação positiva mas fraca e sem significado estatístico: $r = 0,240$, $p = 0,117$ ($p > 0,05$), deste modo não se confirma a hipótese formulada para este objetivo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Começa por recordar-se, retomando os dados apresentados na caracterização da amostra, que para a realização desta investigação contou-se com a participação de 95 docentes do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas de Gondomar, Vila d’Este e Mem Martins, predominando o género feminino (63). O estudo da composição etária dos participantes mostra que no topo da distribuição figuram os grupos que compreendem aos intervalos 41-50 anos e > 50 anos que contemplam 35 e 22 docentes, respetivamente. Verificou-se, ainda, que as habilitações literárias deste grupo variam entre bacharelato e o mestrado, contudo grande parte dos inquiridos apenas possui como grau académico a licenciatura (71). A análise da variável experiência profissional informa que o intervalo situado entre os 11 e 20 anos de carreira é o mais representativo (31 docentes), demonstrando que grande parte dos docentes tem uma vasta experiência no ensino.

Importa referir que na sua maioria (84) os docentes possuem experiência no ensino de alunos com NEE. Pela análise da literatura constata-se que os professores com experiência no ensino de alunos com deficiência demonstram atitudes mais favoráveis à inclusão, do que aqueles que nunca contactaram com estes alunos (Pinheiro 2001).

Passando agora para uma análise particularizada de cada um dos objetivos, importa asseverar a respeito de cada um deles algumas considerações que se pensam pertinentes.

No que respeita ao primeiro objetivo no qual se pretendia comparar a relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente, em escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, os dados recolhidos demonstram que os docentes que trabalham em escolas com Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, não apresentam valores mais elevados na relação professor-aluno, como dimensão da autoestima docente, em detrimento daqueles que exercem as suas funções numa escola sem UEEA. Deste modo, não se confirma a hipótese inicialmente formulada. Conjetura-se que este dado pode ser devido ao facto da dimensão relação professor-aluno ser um elemento da autoestima docente. Assim sendo os docentes inquiridos pertencentes a escolas com UEEA podem apresentar baixa autoestima profissional, uma vez que de

acordo com Castelo-Branco e Pereira (2008) quanto mais elevados forem os níveis de autoestima, maiores serão os índices de satisfação e bem-estar profissionais e consequente maior o nível relacional com os seus alunos.

Segundo Pedro e Peixoto (2006: 248)

“ (...) a relevância e o interesse profissional dos professores surge pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como a autoestima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o stress, o absentismo/abandono, o sucesso, a realização profissional dos professores”.

Assim, “ (...) um clima emocional positivo, em que as relações tendem a ser próximas e o professor está atento e é responsivo às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico” (Cadima, Leal; Cancela, 2011: 19).

Relativamente ao segundo objetivo que consistia em comparar a interdependência professor-aluno em escolas com e sem UEEA, constatou-se que o nível de interdependência Professor-aluno não varia consoante a pertença a uma escola com Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Os resultados obtidos contrariam grandemente a hipótese inicialmente formulada, uma vez que se pensava que o facto de um professor que leciona numa escola sem UEEA e ter inserido na sua turma um aluno PEA impossibilitava a existência de uma interação professor-aluno estável. Este dado prende-se com a sua insegurança face à pertinência das estratégias implementadas na sala de aula, nomeadamente no que diz respeito à organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades (Reis, 2012).

Nota-se, contudo, que apesar do exposto existe uma vantagem para o grupo de docentes pertencentes a escolas com UEEA, assim estes docentes desenvolvem mais com os seus alunos relações de cumplicidade e empatia, apoiam os alunos que têm mais dificuldades, organizam atividades com o objetivo de fomentarem nos alunos o espírito de tomada de decisão e de iniciativa de forma autónoma assim como, possuem uma postura de escuta ativa na opinião dos alunos sobre a organização das atividades na sala de aula.

Segundo Chalita (2001: 12) “A educação não pode ser vista como um depósito de informações. Há muitas maneiras de transmitir o conhecimento, mas o ato de educar só pode ser feito com afeto, esta ação só pode se concretiza com amor”. Percebe-se, assim, que há uma grande diferença entre transmitir o conhecimento e educar.

Assim, fazendo uso destas estratégias o professor e o aluno desenvolvem entre ambos relações de partilha, solidariedade e cooperação. Esta conceção vem confirmar o referido por Arends quando afirma que “Os professores eficazes criam ambientes de aprendizagem produtivos centrando-se naquilo que pode ser alterado, tal como aumentar a motivação dos alunos e encorajar o desenvolvimento do grupo ” (Arends, 1995: 130). Assim, encorajados pelo professor, os alunos constroem uma cultura de relações sustentada no conceito de solidariedade, onde “O tempo designado para construir ambientes de aprendizagem produtivos irá (...) alargar as suas capacidades para obter cooperação e o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares” (Arends, 1995: 130).

Passando agora para o terceiro objetivo onde se pretendia comparar os processos de negociação em escolas com e sem UEEA, foi possível averiguar que existe uma vantagem para o grupo de professores pertencentes a escolas sem Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Ou seja, os professores que lecionam numa escola com recurso a UEEA não recorrem tão frequentemente a processos de negociação na sala de aula.

Considera-se que a negociação é um dos pilares fundamentais das práticas inclusivas. O processo de negociação caracteriza-se pela possibilidade do professor expor com clareza as características do conhecimento desejado, e promover condições necessárias para uma aprendizagem significativa, em que o aluno proponha o que quer aprender e como aprender. Os alunos definem com o professor os objetivos de aprendizagem individual/turma, estabelecendo os conteúdos, a forma de abordá-los e o tempo necessário para a sua concretização. Assim, “ (...) o aluno é o sujeito consumidor crítico e produtor criativo do seu próprio saber” (Vieira, 1998: 27).

Volvendo à questão de que os professores de escolas com UEEA recorrem menos frequentemente a processos de negociação, esta ocorrência pode dever-se ao facto da negociação implicar a tomada de decisões e de responsabilidades assumidas por parte dos alunos (Breen; Littlejohn, 2000), o que para alunos com PEA se torna uma tarefa bastante delicada devido às dificuldades de comunicação e interação com os demais. No entanto, importa afastar a conceção de que as crianças com NEE “ (...) não podem negociar a cooperação com outros alunos ou professores, não são capazes de saber por si mesmas o que é importante aprender” (Stainback; Stainback, 1999 apud Dias, 2012: 94). Urge, portanto, que “ (...) o professor modifique o seu papel de figura

principal numa peça para o de coreógrafo (...). O ambiente caracteriza-se pela utilização de processos democráticos; os alunos assumem um papel ativo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem” (Arends, 1995: 384).

No que respeita ao quarto objetivo que se prendia com a verificação da existência de uma correlação entre a relação professor-aluno, como elemento da autoestima docente, e a interdependência professor-aluno, foi possível constatar que existe uma efetiva correlação positiva e estatisticamente significativa entre estas variáveis. Desta forma, existe associação entre relação professor-aluno e a interdependência professor-aluno. Concludentemente, um professor que desenvolva com os seus alunos relações com base na confiança e no respeito mútuo tem uma postura favorável à opinião dos mesmos a respeito da forma de organização das atividades, do desenvolvimento de atividades que permitam que o espírito crítico e as tomadas de decisão sejam ampliados.

Neste sentido, prevê-se que a aprendizagem requer uma forte interação educativa para ser eficaz, garantindo um movimento interno do processo de construção de conhecimento que está subjacente a toda aprendizagem.

Pode dizer-se que de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, apud Ghedin, 2012: 6) o

“ (...) ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Este une, assim, o aluno à matéria, e ambos, aluno e conteúdos, ficam frente a frente mediados pela ação do professor que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento”.

Reportando ao quinto objetivo que consistia em comparar o grau de associação entre a relação professor-aluno como elemento da autoestima profissional e a interdependência professor-aluno consoante a pertença a uma UEEA, pode concluir-se através dos resultados que advieram da análise destas dimensões que existe uma correlação forte, positiva e estatisticamente muito significativa para o grupo de professores pertencentes a escolas sem UEEA, não se confirmando a hipótese formulada.

A reciprocidade, a simpatia e o respeito estabelecidos entre professor-aluno proporcionam um trabalho construtivo onde o educando é valorizado. De acordo com Bolívar (2007), a sala de aula é cada vez mais vista como um espaço privilegiado de

intervenção educativa e de melhoria do sistema educativo, sendo, no entanto, necessário salientar que, para que as mudanças ocorram, devem confluír ações, quer a nível político, quer científico, quer da sociedade em termos gerais. Desta forma, urge que os professores dediquem mais tempo à criação de vínculos com os seus alunos uma vez que “ (...) o envolvimento emocional de educadores e educandos é diferente do envolvimento cognitivo, e este depende do sucesso daquele” (Marujo; Neto, 2004: 40).

Quanto ao sexto objetivo na qual se pretendia verificar a existência de uma correlação entre a interdependência professor-aluno e a negociação e depois de analisados os resultados avindos do teste de correlação apropriado constatou-se a validação da hipótese, uma vez que os professores que estabelecem maior interdependência com os seus alunos recorrem mais frequentemente à negociação no processo de ensino-aprendizagem.

A obtenção destes dados prova que os docentes estão conscientes da importância de “ (...) desenvolver a autonomia dos seus alunos para que estes consigam resolver os seus problemas com a ajuda dos seus pares, na base de condições criadas, partilhadas e negociadas” (Leitão, 2010: 41). Paralelamente a este pensamento, os resultados apoiam a ideia de Breen e Littlejohn (2000) que defendem que os professores não só acreditam na necessidade de um processo partilhado de tomada de decisões na sala de aula, como na importância de atribuir responsabilidades aos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, no que concerne ao último objetivo que em se ambicionava constatar a existência de diferenças no grau de associação entre a interdependência professor-aluno e os processos de negociação em escolas com e sem UEEA averiguou-se, à semelhança do que se verificou no terceiro objetivo, que a correlação entre a interdependência professor-aluno e a negociação é superior nos professores pertencentes a escolas sem UEEA. Não se verificando a hipótese formulada para este objetivo.

Assim, a negociação, como hodiernamente é posta em prática, conduz a que os professores partilhem efetivamente a autoridade com os seus alunos e olhem a aprendizagem como sendo “(...) caracterizada por processos ativos e democráticos, proporcionando oportunidades, num contexto cooperativo de organização da classe, que encorajem os alunos a decidir, em colaboração com os outros membros da comunidade educacional, o que e como estudar” (Leitão, 2010: 95).

Numa escola verdadeiramente inclusiva, urge que esta prática esteja verdadeiramente enraizada. Crê-se que está na altura dos docentes iniciarem ou aprofundarem leituras sobre a filosofia subjacente à escola inclusiva de modo a que compreendam melhor o papel e os novos desafios que lhe são colocados na atualidade escolar. A escola assume aqui um papel essencial na promoção da formação dos seus docentes em prol de uma escola inclusiva.

Termina-se a análise desta dimensão com o seguinte pensamento “Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei”⁸ (Provérbio Chinês).

Volvendo à questão de partida: “Será que os professores modificam as suas práticas no que respeita às estratégias de interação professor-aluno, consoante a pertença a Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?”, é possível afirmar que os professores que constituíram a amostra, efetivamente, recorrem de forma positiva a estratégias de interação professor-aluno na sala de aula, uma vez que a média das variáveis é sempre superior à média da escala. No entanto, a pertença a uma escola com UEEA não implica que os professores recorram mais frequentemente a estas estratégias.

Assim, o estudo que foi levado a cabo permitiu interiorizar que é necessário procurar alternativas metodológicas. Estas metodologias devem ser fomentadas por um processo de ensino-aprendizagem que adote uma abordagem pedagógica na qual o aluno passe de uma postura de passividade para um ser ativo. Esta conceção construtivista pressupõe o respeito mútuo, a interação e trabalho cooperativo. Deve ainda ultrapassar o simples agrupamento de atividades individuais, possibilitando aprendizagens de valorização a nível cognitivo, pessoal e social, tão indispensáveis na intervenção nas Necessidades Educativas especiais, mais concretamente nos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Conclui-se com a certeza de que o ensino se apresenta como a “ (...) interação sistemática e planificada dos atores do processo educacional, aluno e professor, em torno da realização de algumas tarefas de aprendizagem” (Salvador, 1994: 102).

⁸ <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/380/1/Des%28a%29fiando%20Discursos461-467.pdf.pdf>

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, tem-se conferido uma importância cada vez maior à problemática da inclusão no sentido de alertar toda a comunidade educativa para esta questão de modo a modificar as suas práticas relativamente aos alunos com NEE. Com o passar dos anos as escolas tomaram consciência desta realidade, não obstante é necessário que todos os intervenientes na vida escolar destas crianças/jovens continuem a modificar as suas metodologias para que se possam obter resultados mais positivos, nomeadamente no que diz respeito às Perturbações do Espectro do Autismo.

Considera-se de extrema relevância tomar conhecimento do modo como os professores recorrem a estratégias de interação na sala de aula, bem como o desenvolvimento de “(...) toda uma cultura de escola que proporcione melhores condições de apoio mútuo entre alunos, o que passa pelo desenvolvimento de renovadas formas de interdependência social no contexto da escola” (Leitão, 2010: 85). Com efeito, a intenção subjacente a este estudo foi perceber de que forma os professores recorrem a estratégias de interação professor-aluno em Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, respondendo à questão: “Será que os professores do 2.º e 3.º CEB modificam as suas práticas no que respeita às estratégias de interação professor-aluno, consoante a pertença a Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?”.

Desencadear um trabalho neste âmbito, onde se cruzam diferentes perspetivas, requer uma análise profunda da literatura, de forma a que esta faculte dados indispensáveis à organização das respostas que se pretendem.

É fundamental perceber o modo como os professores se posicionam num método de ensino-aprendizagem que permita dotar todos os intervenientes de responsabilidade e competência. E, consciencializar os professores que são elementos fulcrais e essenciais para o desenvolvimento de uma escola onde todas as crianças, particularmente as crianças com NEE, aprendam a atuar e a interagir com os seus pares, de forma a potenciar o desenvolvimento das suas competências. A escola deve, assim, garantir uma aprendizagem transformadora de conhecimentos de forma a preparar os alunos para o

meio social do qual fazem parte, num sentido amplo de cooperação e modificação mútuas para o desenvolvimento.

Neste âmbito, os professores assumem-se como peças basilares na mudança, onde a sua tarefa principal é encontrar formas de gerir o ambiente educativo, tendo em conta as diferenças de cada um dos alunos e delinear caminhos que minimizem essas mesmas diferenças. Neste processo coletivo de construção, os alunos também são deveras importantes na promoção de um ambiente de relações positivas e de ajuda mútua, o que pressupõe “(...) o acordo, a negociação (...) o apoio solidário, a aceitação do outro, da diferença. O que supõe, obviamente, a inclusão” (Leitão, 2010: 50).

Sabe-se que a escola atravessa uma fase de transição, que se traduz numa mudança de paradigma assente numa filosofia de uma escola para todos, alicerçada em práticas cooperativas promovidas por professores que gerem a situação educativa de forma consciente e visto que os mesmos são os promotores da construção da aprendizagem inclusiva tornou-se premente analisar as suas práticas sobre a mesma.

A presente investigação permitiu apurar que o paradigma da inclusão está vigente não só nas escolas com recurso a Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo como nas escolas sem este recurso. Verificou-se que existe, efetivamente, implementação de estratégias de interação professor-aluno, nomeadamente a interdependência professor-aluno, a negociação e a relação professor-aluno, sendo esta última um elemento da autoestima profissional, quer por professores que exercem as suas funções em escolas com UEEA quer por professores que lecionam em escolas que não possuem esta estrutura educativa. Ressalva-se, ainda, o facto de se ter constatado que os professores que lecionam em escolas sem UEEA recorrem à negociação mais frequentemente.

Apesar do exposto, constatou-se que existe, ainda, um longo caminho a percorrer de forma a que os professores fomentem verdadeiramente práticas inclusivas de alunos com PEA que lhes permita intervir proporcionando um atendimento que dê resposta a todos sem exceção, ou seja urge que se caminhe para uma escola que se caracteriza por ser “ (...) uma escola com alma, alma que sem virar as costas à razão se alimenta fortemente do sentimento, desse sentimento que é participar ativamente na construção duma obra coletiva (...) de uma obra de todos e para todos” (Leitão, 2010: 50).

O papel e as perceções dos professores assumem grande responsabilidade no desenvolvimento de processos de inclusão e o processo educativo exige uma profunda reflexão e disponibilidade, para que se possa apoiar os alunos, em particular os alunos com NEE. É urgente regressar ao trabalho, ao esforço, construindo projetos estimulantes, enriquecedores, adequados às experiências de vidas e que permitam uma aprendizagem significativa para os alunos. Para isso, o professor necessita de estar em constante atualização acerca dos conhecimentos, “(...) trata-se (...) da tarefa de construir uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes, de construir um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua” (Leitão, 2010: 20).

A investigação levada a cabo, possibilitou perceber que ainda há um longo caminho a ser percorrido no âmbito da educação inclusiva, particularmente no uso de estratégias de interação professor-aluno na educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Os resultados obtidos levam a que diversas interrogações sejam feitas: Será que o trabalho desenvolvido nas UEEA é efetivamente eficaz? Qual o real contributo das UEEA? Quais as alterações que devem ser feitas para que as UEEA promovam o efeito desejado no desenvolvimento das competências dos alunos com PEA? Será que ainda não houve tempo para a implementação de uma cultura inclusiva nas escolas?.

Toda a investigação constituiu-se num processo de descoberta, contudo durante a realização da mesma surgiram algumas limitações entre as quais se destaca o facto da amostra não ser deveras representativa na medida em que é apenas constituída por 95 professores. Assim, salienta-se que a amostra de inquiridos deverá assumir um maior número para garantir representatividade e significado. Apesar, da utilização deste método de investigação visar “(...) contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos (...) generalizar os resultados, predizer e controlar os acontecimentos” (Freixo, 2009: 145), o facto da amostra ser reduzida não permite que os resultados sejam generalizados sob pena de ficar comprometida a fiabilidade do mesmo. Outra limitação sobreveio da dificuldade de encontrar outros estudos que versassem a mesma problemática de forma a que se pudesse fazer comparação e cruzamento de dados.

Para uma investigação futura, propõe-se alargar o estudo ao nível dos pares dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, de modo a conhecer as estratégias de interação aluno-aluno. Pelo aferido na revisão bibliográfica, as interações positivas entre alunos com ou sem NEE é de extrema relevância, não só no que diz respeito ao

processo de ensino-aprendizagem, como também no que concerne ao desenvolvimento do processo de socialização.

Importava perceber, também, se os níveis de cooperação entre alunos, entre professores e entre professor-aluno, variam não só consoante o ciclo em que se encontram como também no que concerne à pertença a escolas com Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Desta forma, realça-se a necessidade de continuar a investigar no sentido de se poder compreender e otimizar a intervenção pedagógica no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de alunos com PEA, pois só deste modo os professores fomentam nos seus alunos valores educativos e assim se afastam das perspetivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo do mesmo modo que as escolas se recusam a ser subjugadas por uma cultura competitiva e egoísta. O caminho para a superação das dificuldades inerentes à escola inclusiva e cooperativa passa, efetivamente, por um crescente desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ativas e cooperantes (Kemp, 1992, apud Correia, 2003).

Afirma-se a convicção de que grande parte da eficácia do processo educativo, centra-se no professor, nos seus conhecimentos e na qualidade do relacionamento com os seus alunos. Portanto, torna-se de suma importância promover o desenvolvimento do professor, no sentido de o orientar na organização de um ambiente escolar significativo para o aluno. Assim, o professor permitirá a formação de jovens que pensam, que sentem e que atribuem valores, como indivíduos criativos e produtivos, conscientes do seu valor e capazes de idealizar um futuro melhor do qual possam ser parte integrante.

Urge, portanto, que se trilhe um percurso para que se transite para uma efetiva prática educativa inclusiva com recuso a estratégias de interação professor-aluno, onde os professores permitam efetivamente que os alunos tenham voz ativa aquando da seleção dos conteúdos programáticos, das atividades a desenvolver e a forma de implementá-las, ou seja que os alunos decidam o quê e como querem aprender. É deste modo que se sustenta um ensino-aprendizagem assente em relações de confiança e respeito mútuo onde haja processos de democracia e de papéis ativos.

Ambiciona-se, deste modo, sensibilizar os docentes para novas formas de pensar que lhes confira novas possibilidades para a prática. Isto implica que os professores se tornem pensadores reflexivos e adquiram a confiança necessária para experimentar novas práticas (Ainscow, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*.

AGUADO, D.M.J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

AINSCOW, M. (1995). Education for all: making it happen. Communication présentée au *Congrès Internationale d'Education spéciale*, Birmingham, Inglaterra.

AINSCOW, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, Lisboa: Edições UNESCO.

AINSCOW, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula. Comunicação apresentada no *Simpósio Improving the Quality of Education for all*. Cardiff. British Education Research Association, pág. 1-16.

AINSCOW, M.; BOOTH. (2002). *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na Escola*. Bristol: CSIE Ltd.

AINSCOW, M.; FERREIRA, WB (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. Lisboa: Editora Porto.

AINSCOW, M. (2011). Ser incluído é muito importante e necessário para desenvolver o sistema escolar, onde cada criança é valorizada pela contribuição que pode dar. *Educação Inclusiva*. vol. 2, pp. 4-7.

ALMEIDA, L.; FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (2.ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.

ALMEIDA, M. S. R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Porto: Edições Asa.

ALVAREZ, M. J. (2004). *Aprender a aprender: estratégias de aprendizagem e auto-regulação cognitiva*. Porto Alegre: ArtMed.

ARENDS, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

BARBIER, J. M. (1993). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.

BARROSO. (2001). *A escola como espaço público local*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

BEILLEROT, J. (2001). A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In André, M. (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus. pág. 71-90.

BELL, J. (2002). *Como Realizar um Projeto de Investigação - Um guia para a pesquisa em Ciências e da Educação* (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. (1997). *Putting inclusion into practice. Perspectives of Teachers and Parents*. In *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.

BIRCH, S. H.; LADD, G. W. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. *Journal of School Psychology*, pág. 35, 61-79.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55) Lisboa: APM.

BREEN, M.; LITTLEJOHN, A. (2000). *Classroom decision making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: University Press.

BRITO, M. R. F. (1996). *Um estudo sobre as Atitudes em Relação à Matemática em Estudantes de 1º e 2º graus*. UNICAMP. Campinas.

BROCK, S.; JIMERSON, S.; HANSEN, R. (2006). *Identifying, assessing, and treating autism at school*. New York: Springer.

BRUNER, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

CADIMA, J.; LEAL T.; CANCELA J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34. Universidade do Minho.

CARMO, H.; FERREIRA, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

CASTELO-BRANCO, M. C.; PEREIRA, A. S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.

CENTRE FOR THE STUDY OF INCLUSIVE EDUCATION. (1996). *Developing an Inclusive Policy for Your School: a CSIE Guide*. Bristol: CSIE.

CÉSAR, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.) *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

CHALITA, G. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente.

CIDADE, R.; FREITAS, P. S. (2002). Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. *Integração*, vol. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada, pág. 27-30.

CONNOR, C. M.; SON, SEUNG-HEE; HINDMAN, A. H.; MORRISON, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool

experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.

CORREIA, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp.123-142.). Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. L. (2002). *Inclusão. Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadro Azul Editora.

CORREIA, L. M (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores* (2.ª Ed). Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M. (2009). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

COSTA, A.M.B.; LEITÃO, F.R.; MORGADO, J.; PINTO, J.V. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In *Ciências da Educação em Portugal* (pp. 26-48). Porto: Edições ASA.

COUTINHO, C. P. (2008), Estudos Correlacionais em Educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 12, (1) 143-169.

CRUZ, C.; ARAÚJO, I.; PEREIRA, L.; MARTINS, L. (2011). Projeto “Tax Bem”: Um ambiente virtual colaborativo para alunos com perturbação do espectro autista”. *Revista Indagatio Didáctica*, vol. 3, (2), 285 – 295.

DEMO, P. (2000). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

DIAS, A.R. (2012). *Práticas inclusivas em Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Um estudo com professores do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

DSM IV – TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4.ª Ed, texto revisto). Lisboa: Climepsi Editores.

FERREIRA, J. A.; SANTOS, E. R.; VIEIRA, C. C. (1996). Auto-estima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório. In: Almeida, L. (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 491-499) Braga: APPORT, Universidade do Minho.

FIORENTINI, D. (2000). Pesquisando com professores – reflexões sobre o processo de produção e ressignificação dos saberes da profissão docente. In: Matos, J.F.; Fernandes, E. (Eds). *Investigação em Educação Matemática – perspectivas e problemas* (pp.187-195). Lisboa: APM.

FONSECA, V. (2001). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. In Correia, L. M. *Inclusão* (2), 11-31. Instituto de estudos da criança da Universidade do Minho: Porto Editora.

FREINET, C. (1969). *Para Uma Escola do Povo*. Santa Maria de Lamas: Editorial Presença.

FREITAS, M.; FREITAS, C. (2002). *A Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

FREIXO, M. (2009). *Metodologia Científica – fundamentos, métodos e técnicas*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

FRITH, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

GARCIA, T; RODRIGUEZ, C. (1997). *A Criança Autista*. Barcelona: Cuberos.

GAUDERER, C. (1997). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter.

GHEDIN, E. (org.) (2012). *Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem*. Boa Vista: UERR Editora.

GLAT, R. (2005). *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Rio de Janeiro: UERJ Editora.

HAMRE, B. K.; PIANTA, R C. (2005). Can instructional and emotional support in the firstgrade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, vol. 76, 949-967.

HENRIQUES, P. (2000). *A Sociedade e a Visão do Indivíduo com Deficiência*. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Porto: universidade do Porto.

HEWITT, S. (2006). *Compreender o autismo – Estratégias para os alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

HOUT, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

HOWES, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, vol. 9 (2), 191-204.

HUGHES, J. N.; KWOK, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, vol. 43, 465-480.

INSTITUTO SUPERIOR ANTÓNIO SÉRGIO (1985). *Valor Educativo da Cooperação Escolar*. Lisboa: Divisão de Formação e Informação do INSCOOP.

JIMÉNEZ, R. (1997). Uma Escola para Todos: a Integração Escolar. In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 82-96). Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.

JONHNSON, D.W.; JONHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

JORDAN, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, (2), 217-250.

KAPLAN, H.; SADOCK. B. (1998). *Manual de Psiquiatria Clínica*. ARTMED: Artes Médicas Sul.

KATZ, L.; CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KARDEC. A. (1978). *A Obsessão*. (3.ª Ed.). São Paulo.

LEITÃO, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: edição do autor.

LEITÃO, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones.

LEITÃO, F.; BILIMÓRIA, H. (2013). Aprendizagem cooperativa e qualidade do processo educativo. Workshop realizado no contexto do *IV Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente - Neuropsicologia e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

LEITE, E.; MALPIQUE, M.; RIBEIRO dos SANTOS. (1990). *Trabalho de Projeto1. Aprender por Projetos Centrados em Problemas*. Porto: Ed. Afrontamento.

LEITE, C. (2001). *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*. S. Paulo: Papirus Editora.

LIMA, R.L. *et al* (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada.

LIMA, M.; VIEIRA, C. (1997). *Metodologia de Investigação Científica*. (5.ª Ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

LIMA, M. (1997). *Atitudes. Psicologia Social*. (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIMA, C. (2012). *As Perturbações do Espectro do Autismo: Diagnóstico*. Lisboa: Lidel.

LOPES, J.; SILVA, H.S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa Na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Departamento de Educação e Psicologia da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD. Lisboa: Lidel.

LOUREIRO, M. J. (2003). Atitudes dos professores em Torno da Diversidade. Associada às Necessidades Educativas Especiais. *Integrar*, n.º 20 (pp.23-30).

MACEDO, E. (2011). *O Docente e o Mundo Misterioso do Autismo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

MADUREIRA, I.P. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MANJÓN, D.G.; GIL, J.R.; GARRIDO, A.A. (1997). Adaptações curriculares. In Jiménez R. B. (coord). *Necessidades Educativas Especiais*. (1.ª Ed.). Lisboa: Dinalivro (pp.53 -82)

MALOUF, D.; SCHILLER, E. (1995). Practice and Research. *Special Education - Exceptional Children*, 61 (6) 414-424.

MARQUES, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

MARTINS, J. S. (2009). *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. (4.ª Ed.) São Paulo: Paulus.

MARUJO, H.A.; NETO, L. M. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação – Fontes Inspiradoras para uma Escola Criativa*. Lisboa: Editorial Presença.

MENEZES, C. (2009). *A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês – uma história num curso profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.

MIGUEL, C. (2005). ABA – Análise Aplicada do Comportamento. *Boletim Autismo Brasil*, n.º 2, (pp.148 – 154).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Educação Especial: Guia de leitura do Decreto-Lei n.º 319/91*. Lisboa : DGEBS-DEE.

MONTEIRO, A. R. (1999). *O Direito à Educação*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

NIELSEN, L. (1999) *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

OMS (1993). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ORTIZ, F. R. (2004). Autismo. *Gaceta Médica de México* 141, No. 2, (pp.36-47).

PARASURAMAN, A. (1991). *Marketing research* (2.^a Ed.). Boston: Addison Wesley Publishing Company.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima e professores dos 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24 (2), pp. 247-262.

PEREIRA, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. (2.^a Ed.). Lisboa: Ed. Secretariado Nacional de Reabilitação.

PEREIRA, E. (1998), *Autismo: do conceito à pessoa* (2.^a Ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Graforim Artes Gráficas Lda.

PEREIRA, A. (2011). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PESSOTTI, I. (1984). *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: Quatroz/EDUSP.

PIAGET, J. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.

PINHEIRO, I. (2001). *Atitudes dos professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico das Escolas CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto: Universidade do Porto.

PORTER, G. (1998). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3.ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

REIS, A.C. (2012). *A Satisfação Profissional e a Interação Professor-aluno em Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação Jean Piaget. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

RIBEIRO, A. (2012). *A Negociação e o Ensino Cooperativo – A Perceção dos Professores do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado Especial apresentada à Escola Superior de Educação Jean Piaget. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

RIVIÈRE, A. (1997). Actividad y Sentido en Autismo. Comunicação apresentada no *5th Congress Autism – Europe, Proceeding/Articulos*, Barcelona, pág. 4-26.

RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2007). Notas sobre a investigação em Educação Inclusiva. In: Rodrigues, D. *Investigação em Educação Inclusiva*, vol. 1, (pp. 11-16), Lisboa: FEEI.

ROOKES, P., WILLSON, J. (2000). *Perception: Theory and Development and organization*. London: Routledge.

RUIVO, J. B. (1981). Subsídios para um modelo de integração. In: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.). *Encontro sobre Integração da Criança e do Jovem Deficiente*, (pp. 13-25). Lisboa: Serviço de Educação da fundação Calouste Gulbenkian.

RUTTER, M.; MAUGHAN, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 451-475.

SALVADOR, C. C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

SANCHES, I.; TEODORO, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

SANTOS, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SANTOS, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

SASSAKI, R. K. (1997). *Inclusão construindo uma sociedade para todos* (5.ª Ed.). Rio de Janeiro: WVA.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos: Os professores e a sua formação. In: A. Nóvoa (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

SHIVA V. (2001). *Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.

- SHOR, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University Chicago Press.
- SILVA, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- SILVA, M. O. E. (2011). *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- SILVA, S.; ARANHA, M. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista brasileira educação especial*, 11 (3), 373-394.
- SIM-SIM, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa: Texto Editores.
- SIEGEL, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo* (1.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- SLAVIN, R.E. (1991). *Student team learning: a practical guide cooperative learning*. (3.ª Ed.). Washington: National Education Association.
- SMITH, K.A. (1996). Cooperative learning: Making ‘group work’ work. In: Sutherland, T.E.; Bonwell, C.C (Eds.). *Using active learning in college classes: a range of options for faculty. New directions for teaching and learning*. n.º 67, (pp. 56-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia intermulticultural às políticas educativas na época transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspetivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

THOMPSON, S. K. (2002). *Sampling. Wiley Series in Probability and Statistics*. New York: Wiley Interscience Publication.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Áreas das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Espanha.

UNESCO. (2001). *Arquivo aberto sobre a educação Inclusiva*. Paris.

UNESCO. (2005). *Educar na diversidade, material de formação docente (2.ª Ed.)*. Lisboa: Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação.

VIEIRA, C.; LIMA, E. (1998). *Metodologia da Investigação Científica - Caderno de texto de apoio*. (6.ª Ed.). Coimbra: Universidade de Coimbra.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

WARWICK, C.; JOHNSTONE, D.; RODRIGUES, D. (1997). *The Role of the Resource Centre in Supporting Integration in Education*. Paris: European Commission.

WING, Lorna. (1998). The autistic spectrum. *The Lancet*, 350, 90 -93.

ZABALA, A. (1996). Os enfoques didáticos. In: Coll, C. *et al.* *O construtivismo na sala de aula* (pp. 84-89). Porto: Edições Asa.

ZEICHNER, Kenneth. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZIMMERMAN, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In Schunk, D.; Zimmerman B. (eds.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich P.; Zeidner M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

SITOGRAFIA

APA (2013). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf> . Consultado em 15/07/2013 às 21:30h.

BREEN, M.; LITTLEJOHN, A. (2000). *The significance of negociation*. Disponível em: <http://www.andrewlittlejohn.net/website/docs/chapt18.pdf>. Consultado a 25/06/2013 às 23:00h.

CHAUDRON, C. (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/60_Silvia_Matravolgyi_Damiao.pdf. Consultado a 1/07/2013 às 16:30h.

EMORY GENETICS LABORATORY (EGL) (2012). Genetics of Autism Spectrum Disorders. Disponível em: <http://genetics.emory.edu/egl/featuredtests/index.php/1643>. Consultado a 9/07/2013 às 10:30h.

HOUGHTON, K. (2008). *Empirical Research Supporting the Son-Rise Program*. Autism Treatment Center of America. Disponível em: <http://www.autismtreatmentcenter.org/>. Consultado em 9/07/2013 às 10:31h.

MARQUES, T. (2002). *Educautismo, Infância (0.3 anos, 3-6 anos, 6-12 anos) CNEFEI e APPDA*. Educautismo.Projecto Horizon. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4695/1/DESIGN%20DE%20PRODUTO%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20AUTISTAS%20%20C%C3%A1tia%20Morgado%20Rafael.pdf>. Consultado a 10/07/2013 às 22:00h.

MORIN, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. UNESCO, Brasil. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/8813027/Edgar-Morin-Os-Sete-Saberes-Necessarios-a-Educacao>. Consultado a 25/01/2013 às 21:15h.

KUPERSTEIN, A; MISSAGLIA, V. (2005). *Autismo*. Disponível em: <http://www.autismo.com.br/autismo/historico.htm>. Consultado a 6/03/ 2013 às 22:30h.

UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação. Um desafio e Uma visão*. Divisão da Educação básica: França. Disponível em: http://issuu.com/jbarbo00/docs/inclus_o-desafio-unesco. Consultado a 12/10/2012 às 21:10h.

TOLEZANI (2010). *Revista Autismo: Informação gerando ação*. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/son-rise-uma-abordagem-inovadora>. Consultado a 9/07/2013 às 10:45h.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Longman Group Limited. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/60_Silvia_Matravolgyi_Damiao.pdf. Consultado a 1/07/2013 às 17:00h.

WARNOCK (1978). *Warnock report*. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock00.html>. Consultado a 22/11/2012 às 20:15h.

WEYERSBACH, S.R. (2002). *Curso de Inglês Negociado no Contexto Digital da Internet: relato de uma experiência*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Universidade Católica de São Paulo. Disponível em http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/12_07_silvia_damiao.pdf. Consultado a 25/06/2013 às 18:45h.

ANEXOS

Anexo A

– Pedido de Autorização à direção do Agrupamento de Escola do Búzio



Exma. Senhora Diretora
Agrupamento de Escolas do Búzio
EB 2,3/S de Vale de Cambra
Búzio - Macieira de Cambra
Apartado 13
3731-901 Vale de Cambra

Sou professora de 1.º Ciclo e encontro-me a lecionar neste Agrupamento no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular e paralelamente frequento o Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor na Escola Superior de Educação Jean Piaget/ Arcozelo, situada em Canelas, Vila Nova de Gaia, uma Instituição de Formação de Professores e Educadores.

No âmbito do Plano de Estudos do Curso Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo Motor, encontro-me a realizar a tese de Dissertação com a orientação da Doutora Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose Bilimória com a seguinte temática: A relação professor-aluno, a interdependência professor-aluno e os processos de negociação, na perspetiva de professores de 2.º e 3.º Ciclo pertencentes a Escolas com e sem Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Face ao exposto venho solicitar, a autorização para aplicar o Inquérito por questionário a todos os professores e aos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas que V.^a Ex.^a. Tão dignamente dirige.

Asseguro desde já total confidencialidade e garantia do uso exclusivo destes dados para fins académicos com vista ao cumprimento dos objetivos da Formação em curso.

Grata pela atenção que me possa dispensar, espero poder contar com a colaboração e anuência de V. Ex.^a. para a concretização deste objetivo.

Com os melhores cumprimentos,

Margarida Moreira

Contactos:916235234 /margarida23moreira@gmail.com

Anexo B

– Inquérito por questionário

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente inquérito por questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caracterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto da sala de aula.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem refletir a sua experiência e prática profissional. Utilize para o efeito uma escala de um a seis. Os seis pontos da escala oscilam entre

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Sistemáticamente

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que lhe parecer mais adequada.

O inquérito é anónimo e confidencial, a sua participação é muito importante.

Obrigado pela sua colaboração!

DADOS BIOGRÁFICOS

1. **Género** F ☐ M ☐

2. **Idade** <29 anos ☐ 29 – 34anos ☐ 35 - 40 anos ☐ 41 – 50anos ☐ >50anos ☐

3. **Habilitações Literárias**

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

4. **Funções**

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui Diretor de Turma Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim ☐ Não ☐

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Projetos Sim ☐ Não ☐

5. **Nível de Ensino em que Leciona**

Pré –Escolar ☐ 1.º Ciclo ☐ 2.º e 3.º Ciclos ☐ Secundário ☐

6. **Experiência Profissional**

< 5anos ☐ 6 – 10anos ☐ 11 - 20 anos ☐ 21 – 30anos ☐ >30anos ☐

7. **Há quantos anos trabalho nesta escola?**

< 5anos ☐ 6 – 10anos ☐ >10 anos ☐

8. **Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

Sim ☐ Não ☐

9. **Na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com deficiência?**

Sim ☐ Não ☐

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

(ASA-PPP, Leitão, 2012)

Para responder a este inquérito por questionário utilize a escala de 1 a 6 que se segue:

(Raramente) 1-----2-----3-----4-----5-----6 (Sistematicamente)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.						
3	Sou um parceiro ativo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.						
4	Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.						
5	Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.						
6	Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.						
7	Procuro envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.						
8	8. Modifico as minhas práticas em função dos <i>feedbacks</i> que os meus colegas me proporcionam.						
9	Na organização das atividades levo em consideração as sugestões dos alunos.						
10	A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.						
11	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.						
12	Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as atividades a desenvolver nas aulas.						
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.						
14	Nas aulas encorajo a participação ativa de todos.						
15	Sou eu quem decide sobre as atividades a realizar nas aulas.						
16	Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.						
17	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.						
18	Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.						
19	As atividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.						
20	Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.						
21	Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.						
22	Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
23	Proponho aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.						
24	Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação útil e informação inútil, entre o importante e o acessório.						
25	Nas aulas os alunos passam algum tempo em atividades que geram de forma mais ou menos autónoma.						

Responda ainda, por favor, usando a escala que se segue, às seguintes questões:

(Discordo Totalmente) 1-----2-----3-----4-----5-----6 (Concordo Totalmente)

		1	2	3	4	5	6
1	Sinto-me gratificado por ser membro do meu grupo disciplinar.						
2	Sinto que tenho muito a oferecer ao meu grupo disciplinar.						
3	Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem profissional.						
4	Sinto-me seguro e confiante na forma como me relaciono com os meus alunos.						
5	Os colegas do meu grupo disciplinar respeitam-me como profissional.						
6	Sinto que tenho muito a oferecer à comunidade educativa que integro.						
7	Habitualmente tenho toda a confiança nos meus alunos.						
8	Os colegas de outros grupos disciplinares respeitam-me como profissional.						
9	Pertencer ao meu grupo disciplinar é parte importante da minha imagem pessoal.						
10	Em geral os meus alunos têm muita estima por mim.						
11	O meu grupo disciplinar é visto de forma positiva pelos outros docentes.						
12	Sinto-me confiante nas minhas capacidades para ensinar.						

Anexo C

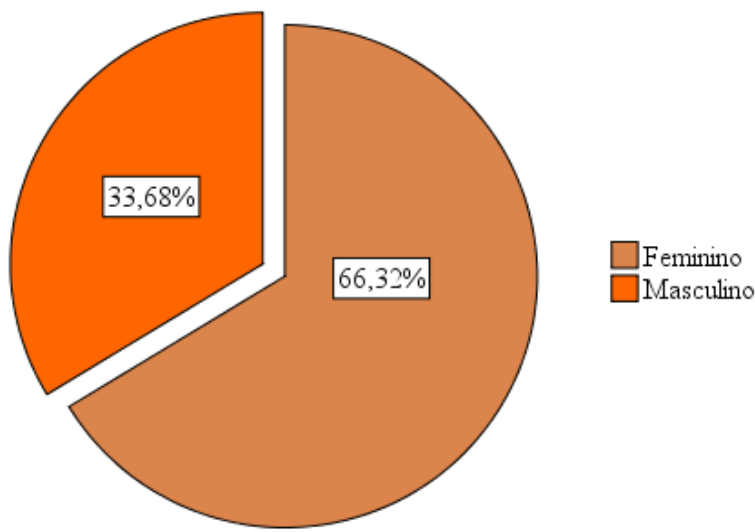
– Output do SPSS – Caracterização da Amostra

Género professor 1

Notes

Output Created	03-MAR-2013 17:36:11	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY géneroprofessor1.	
Resources	Processor Time	00:00:00,25
	Elapsed Time	00:00:00,25

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

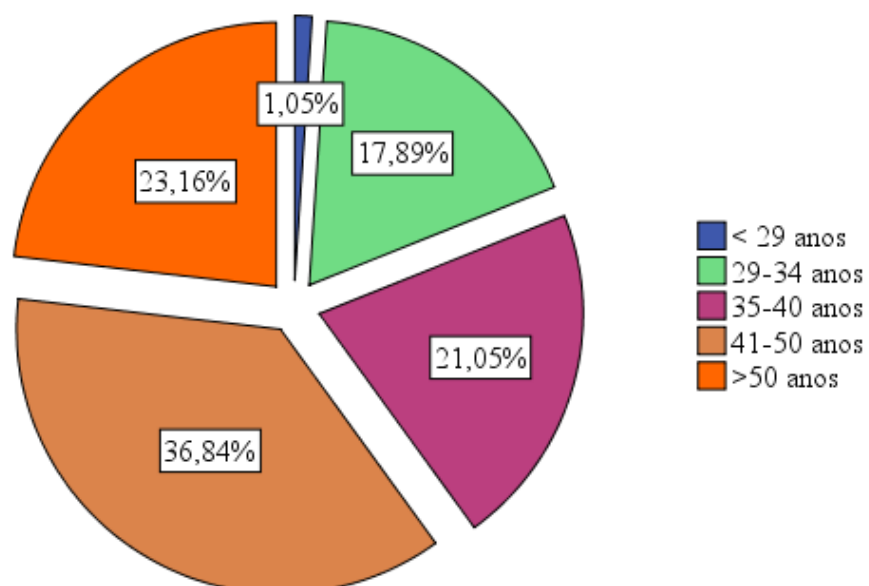


Idade do professor 2

Notes

Output Created	03-MAR-2013 17:31:12
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY idadeprofessor2.
Processor Time	00:00:00,30
Elapsed Time	00:00:00,31

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

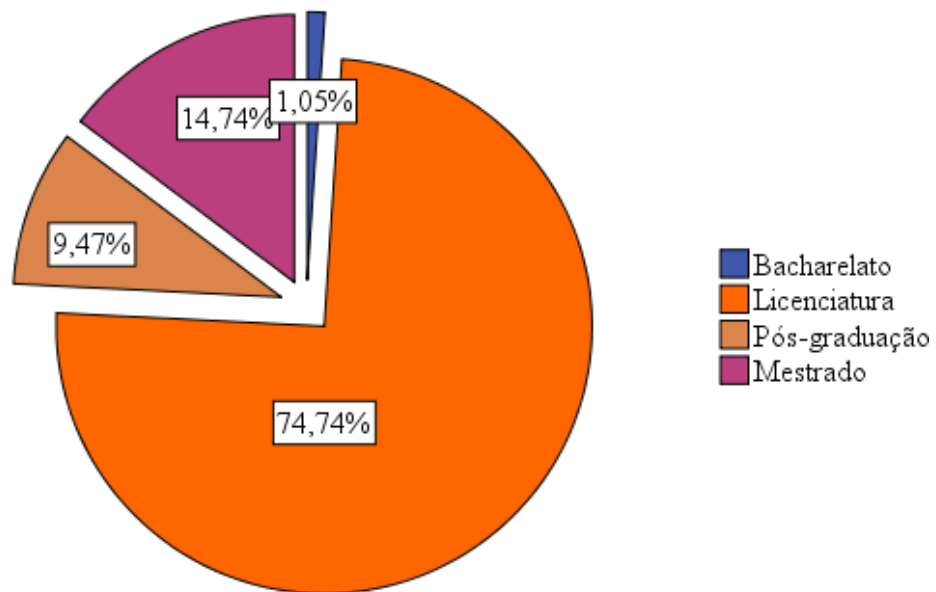


Habilitações literárias professor 3

Notes

Output Created		03-MAR-2013 17:40:22
Comments		
Input	Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
N of Rows in Working Data File		95
Syntax	GRAPH	
	/PIE=COUNT	BY habilitaçõesliteráriasprofesor3.
Resources	Processor Time	00:00:00,27
	Elapsed Time	00:00:00,27

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

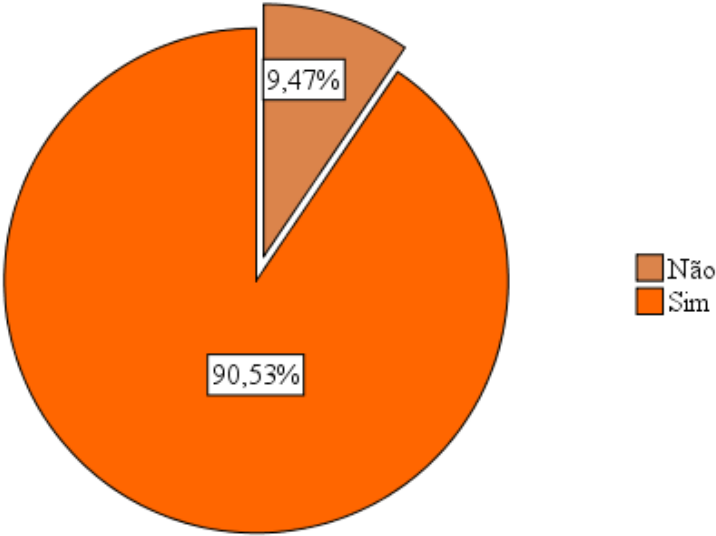


Função de diretor de turma 4.1.

Notes

Output Created		03-MAR-2013 17:44:52
Comments		
Input	Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
N of Rows in Working Data File		95
Syntax		GRAPH
		/PIE=COUNT BY funçãodiretordeturma4.1.
Resources	Processor Time	00:00:00,25
	Elapsed Time	00:00:00,27

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

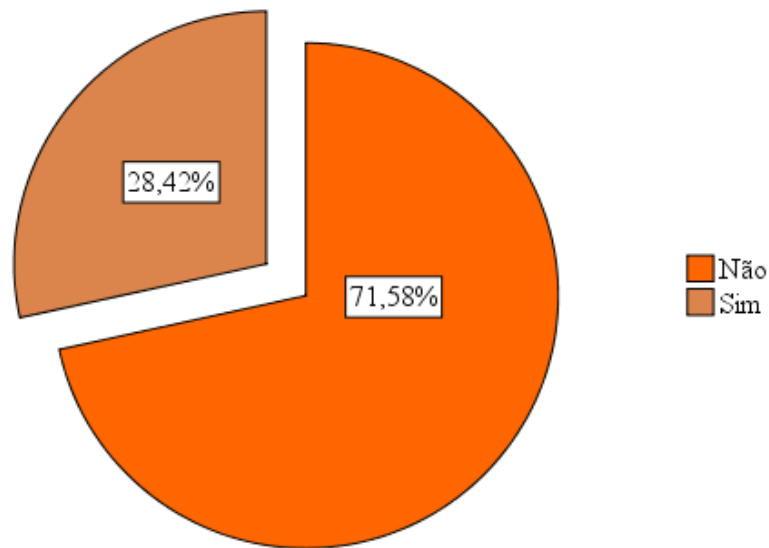


Função de coordenador de departamento 4.2.

Notes

Output Created	03-MAR-2013 17:49:17
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY funçãocoordenadordepartament o4.2.
Processor Time	00:00:00,28
Elapsed Time	00:00:00,37

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

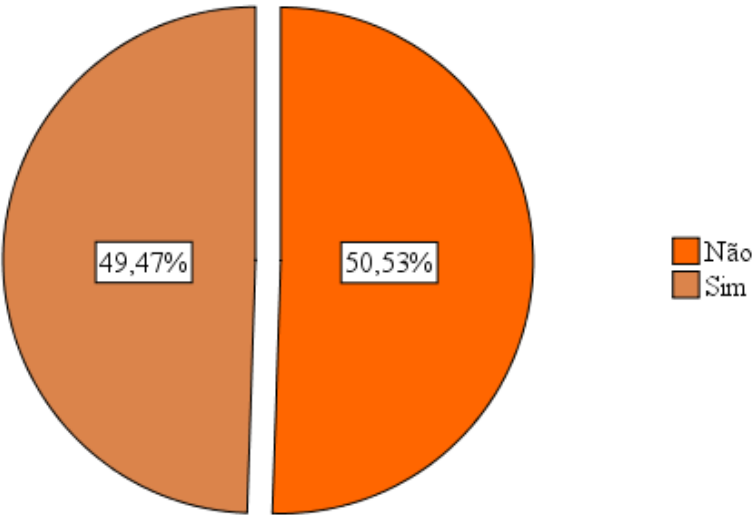


Função conselho pedagógico 4.3.

Notes

Output Created	03-MAR-2013 17:51:51
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY funçãoconselhopedagógico4.3.
Processor Time	00:00:00,30
Elapsed Time	00:00:00,36

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

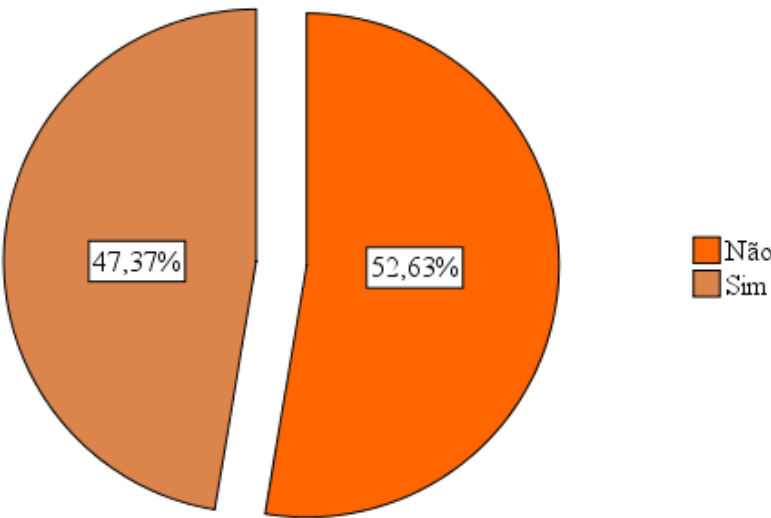


Função de coordenador de projetos 4.4.

Notes

Output Created	03-MAR-2013 17:53:18
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY funçãocoordenadorprojetos4.4.
Processor Time	00:00:00,25
Elapsed Time	00:00:00,25

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

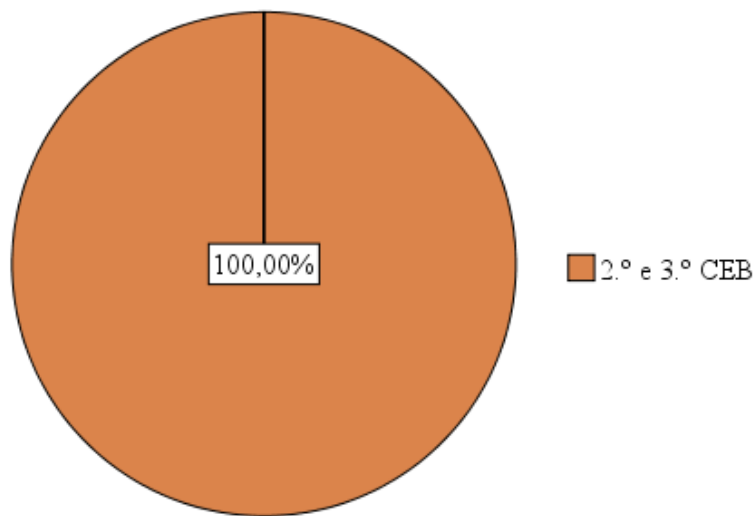


Nível de ensino lecionado 5

Notes

Output Created	03-MAR-2013 17:55:02
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY nívelensinolecionado5.
Processor Time	00:00:00,25
Elapsed Time	00:00:00,25

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

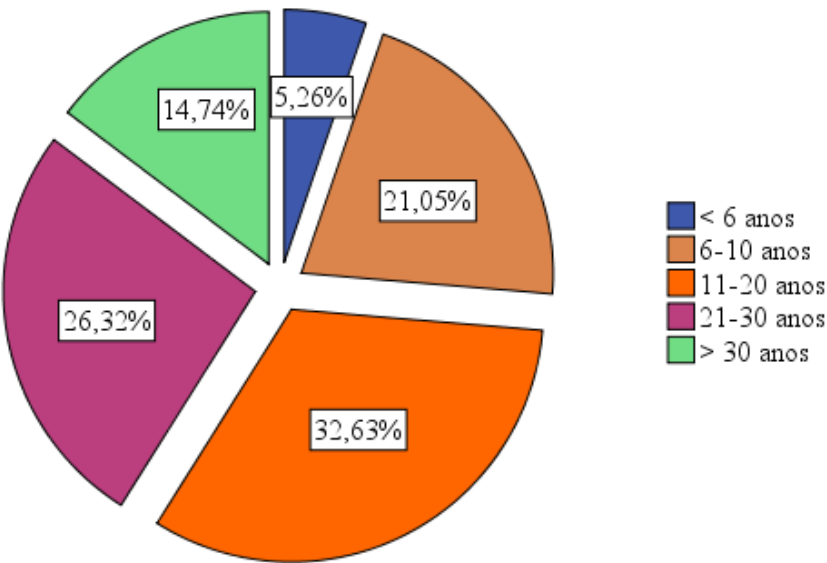


Experiência profissional 6

Notes

Output Created	03-MAR-2013 17:56:34
Comments	
Input	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY experienciaprofissional6.
Resources	
Processor Time	00:00:00,25
Elapsed Time	00:00:00,23

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

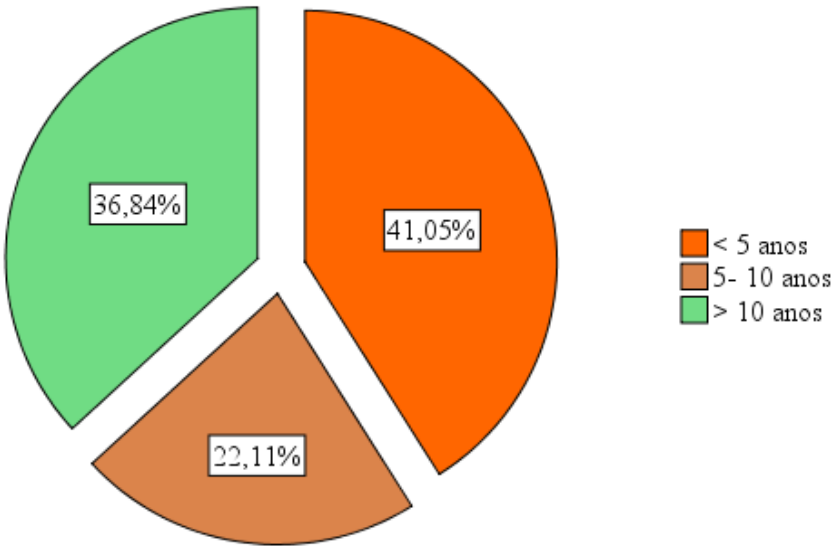


Anos de trabalho na escola 7

Notes

Output Created	03-MAR-2013 17:58:36
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY anosdetrabalhonaescola7.
Processor Time	00:00:00,27
Elapsed Time	00:00:00,27

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

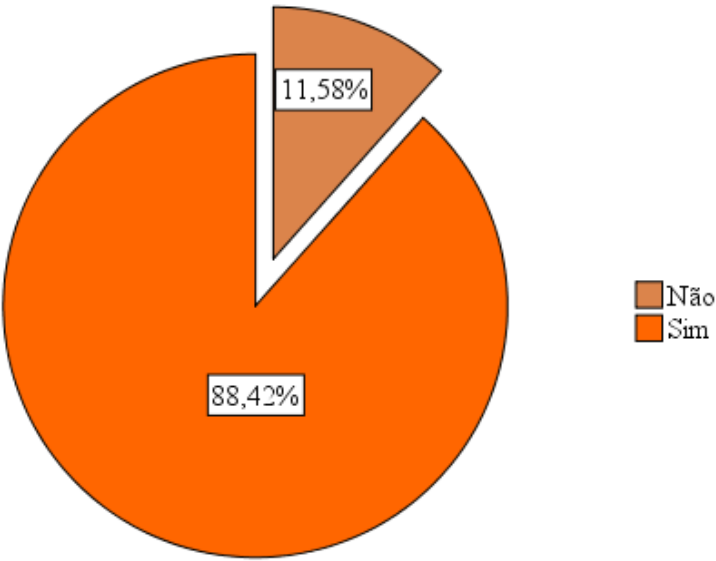


Experiência com alunos NEE 8

Notes

Output Created	03-MAR-2013 18:01:43
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Syntax	GRAPH /PIE=COUNT BY experiênciacomalunosnee8.
Processor Time	00:00:00,25
Elapsed Time	00:00:00,25

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

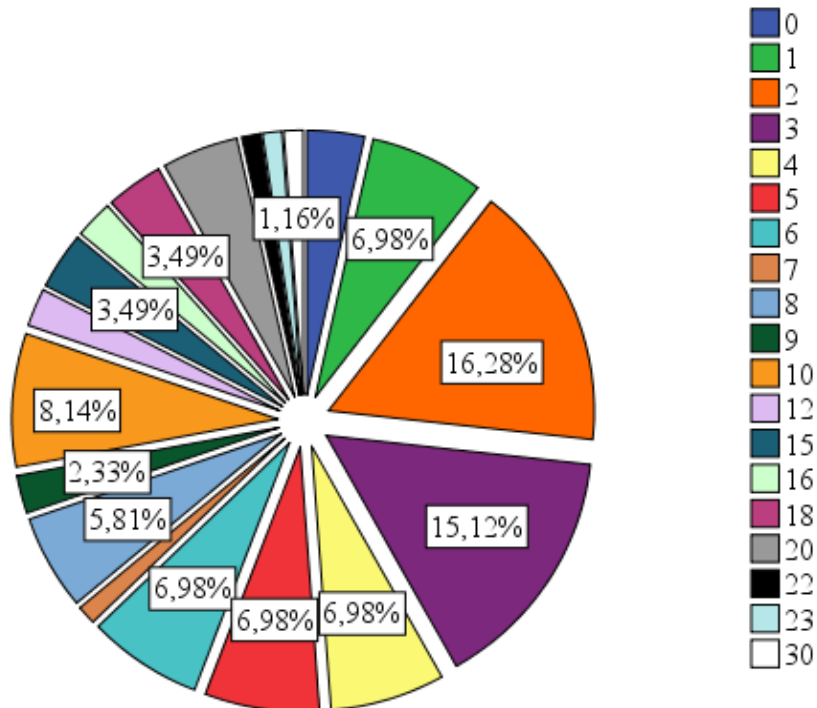


N.º de anos de experiência com alunos NEE 8.1.

Notes

Output Created	03-MAR-2013 18:07:36
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
GRAPH	
Syntax	/PIE=COUNT BY n°anosdeexperiênciacomalunosn ee8.1.
Processor Time	00:00:00,27
Resources	
Elapsed Time	00:00:00,26

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav



GET

FILE='C:\Users\Margarida\Documents\mestrado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\Análises\SPSS Amostra tese.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

FREQUENCIES VARIABLES=nºanosdeexperiênciacomalunosnee8.1

/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE

/ORDER=ANALYSIS.

Frequências

Notes		
Output Created		03-JUN-2013 11:07:56
Comments		
	Data	C:\Users\Margarida\Documents\meistrado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\Análises\SPSS Amostra tese.sav
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	95
Missing Handling	Value Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=nºanosdeexperênciacomalunosnee8.1 /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,06

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Documents\meistrado\2.º ano\TESE - Margarida\Análises\SPSS Amostra tese.sav

Estatísticas

N	Valid	86
	Missing	9
Mean		7,07
Median		5,00
Mode		2
Std. Deviation		6,448
Minimum		0
Maximum		30

Nºanos de experiência com alunos NEE 8.1

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	3	3,2	3,5	3,5
1	6	6,3	7,0	10,5
2	14	14,7	16,3	26,7
3	13	13,7	15,1	41,9
4	6	6,3	7,0	48,8
5	6	6,3	7,0	55,8
6	6	6,3	7,0	62,8
7	1	1,1	1,2	64,0
8	5	5,3	5,8	69,8
9	2	2,1	2,3	72,1
Valid 10	7	7,4	8,1	80,2
12	2	2,1	2,3	82,6
15	3	3,2	3,5	86,0
16	2	2,1	2,3	88,4
18	3	3,2	3,5	91,9
20	4	4,2	4,7	96,5
22	1	1,1	1,2	97,7
23	1	1,1	1,2	98,8
30	1	1,1	1,2	100,0
Total	86	90,5	100,0	
Missing System	9	9,5		
Total	95	100,0		

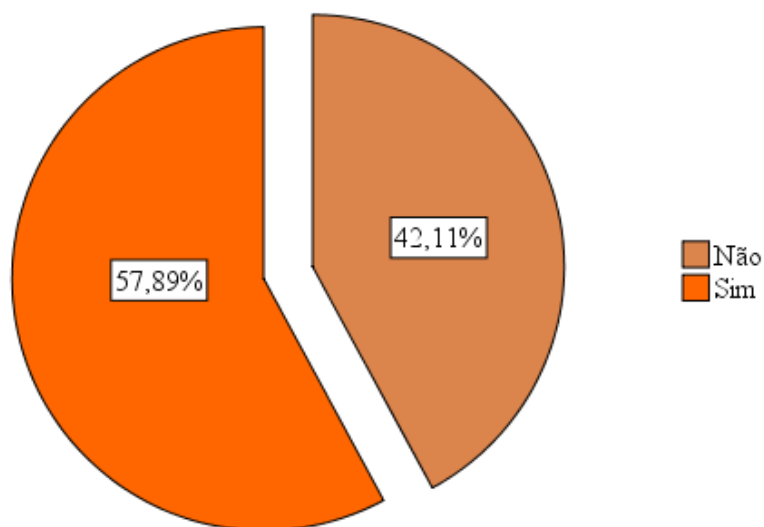
Contactos com crianças NEE na infância ou juventude 9

Notes

Output Created	03-MAR-2013 18:11:33
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SP
Input	SS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1

	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		95
Syntax		GRAPH	
		/PIE=COUNT	BY
		contactoscomcriançasneenainfâ	
		nciaoujuventude9.	
Resources	Processor Time		00:00:00,27
	Elapsed Time		00:00:00,26

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav



Anexo D

– Output do SPSS – Homogeneização da Amostra


```
GET FILE='C:\Users\Asus\Desktop\BASE DE DADOS - GERAL Professores.sav'.
CROSSTABS /TABLES=géneroprofessor1 idadeprofessor2 funçãodiretordeturma4.1
experiênciacomalunosnee8 BY unidadeapoioespecializadoautismo
/FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT TOTAL
/ROUND CELL.
```

Crosstabs

[DataSet1] C:\Users\Asus\Desktop\BASE DE DADOS - GERAL Professores.sav

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
géneroprofessor1 *	95	100,0%	0	,0%	95	100,0%
unidadeapoioespecializa do autismo						
idadeprofessor2 *	95	100,0%	0	,0%	95	100,0%
unidadeapoioespecializa do autismo						
funçãodiretordeturma4.1 *	95	100,0%	0	,0%	95	100,0%
unidadeapoioespecializa do autismo						
experiênciacomalunosnee8 *	95	100,0%	0	,0%	95	100,0%
unidadeapoioespecializa do autismo						

Género professor1 * unidade de apoio especializado autismo

			Unidade de apoio especializado autismo		Total
			não	sim	
géneroprofessor1	feminino	Count	35	28	63
		% of Total	36,8%	29,5%	66,3%
	masculino	Count	16	16	32
		% of Total	16,8%	16,8%	33,7%
Total		Count	51	44	95
		% of Total	53,7%	46,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square	,263 ^a	1	,608		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,82.

b. Computed only for a 2x2 table

Idade professor2 * unidade de apoio especializado autismo

			Unidade de apoio especializado autismo		Total
			não	sim	
idadeprofessor2	< 29 anos	Count	0	1	1
		% of Total	,0%	1,1%	1,1%
	29-34 anos	Count	7	10	17
		% of Total	7,4%	10,5%	17,9%
	35-40 anos	Count	12	8	20
		% of Total	12,6%	8,4%	21,1%
	41-50 anos	Count	18	17	35
		% of Total	18,9%	17,9%	36,8%
	>50 anos	Count	14	8	22
		% of Total	14,7%	8,4%	23,2%
	Total	Count	51	44	95
		% of Total	53,7%	46,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,498 ^a	4	,478

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

Função diretor de turma4.1 * unidade de apoio especializado autismo

			Unidade de apoio especializado autismo		Total
			não	sim	
função diretor de turma4.1	não	Count	3	6	9
		% of Total	3,2%	6,3%	9,5%
	sim	Count	48	38	86
		% of Total	50,5%	40,0%	90,5%
Total		Count	51	44	95
		% of Total	53,7%	46,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square	1,656 ^a	1	,198		

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,17.

b. Computed only for a 2x2 table

Experiência com alunos nee8 * Unidadede apoio especializado autismo

			Unidade de apoio especializado autismo		Total
			não	sim	
Experiência com alunos nee8	não	Count	8	3	11
		% of Total	8,4%	3,2%	11,6%
	sim	Count	43	41	84
		% of Total	45,3%	43,2%	88,4%
Total		Count	51	44	95
		% of Total	53,7%	46,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square	1,814 ^a	1	,178		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,09.

b. Computed only for a 2x2 table

Anexo E

– Output do SPSS – Resultados

Descriptives

Notes

Output Created		16-FEB-2013 12:32:18
Comments		
Input	Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
	Active Dataset	Conjunto_de_dados1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
Missing Handling	N of Rows in Working Data File	95
	Value Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.
Syntax		DESCRIPTIVES VARIABLES=negociação interdependenciaprofessoraluno relaçãoprofessoraluno /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean
negociação	95	1,20	4,80	3,2716
interdependenciaprofessoraluno	95	3,00	6,00	4,4695
relaçãoprofessoraluno	95	3,00	6,00	4,7895
Valid N (listwise)	95			

Descriptive Statistics

	Std. Deviation
negociação	,78166
interdependenciaprofessoraluno	,73036
relaçãoprofessoraluno	,69794
Valid N (listwise)	

EXAMINE VARIABLES=negociação interdependenciaprofessoraluno relaçãoprofessoraluno
BY unidadedeapoioespecializadoautismo

/PLOT BOXPLOT NPLOT SPREADLEVEL(1)

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/CINTERVAL 95

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

Explore

Notes

Output Created	16-FEB-2013 12:34:54
----------------	----------------------

Comments			
	Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav	
	Active Dataset	Conjunto_de_dados1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
Input	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File	95	
	Definition of Missing Value	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.	
Missing Handling	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.	
		EXAMINE VARIABLES=negociação interdependenciaprofessoraluno relaçãoprofessoraluno BY unidadeapoioespecializadoautis mo /PLOT BOXPLOT NPLOT SPREADLEVEL(1) /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.	
Syntax			
Resources	Processor Time	00:00:07,35	
	Elapsed Time	00:00:06,07	

Unidade de Apoio Especializado para alunos com PEA

Case Processing Summary

Unidade de Apoio Especializa PEA		Cases	
		Valid	
		N	Percent
negociação	não	51	100,0%
	sim	44	100,0%
interdependenciaprofessoraluno	não	51	100,0%
	sim	44	100,0%
relaçãoprofessoraluno	não	51	100,0%
	sim	44	100,0%

Case Processing Summary

unidade de apoio especializado autis mo		Cases	
		Missing	
		N	Percent
negociação	não	0	0,0%
	sim	0	0,0%
interdependenciaprofessoraluno	não	0	0,0%
	sim	0	0,0%

relaçãoprofessoraluno	não	0	0,0%
	sim	0	0,0%

Case Processing Summary

unidadeapoioespecializadoautismo		Cases	
		Total	
		N	Percent
negociação	não	51	100,0%
	sim	44	100,0%
interdependenciaprofessoraluno	não	51	100,0%
	sim	44	100,0%
relaçãoprofessoraluno	não	51	100,0%
	sim	44	100,0%

Descriptives

unidadeapoioespecializadoautismo			Statistic	Std. Error
negociação	não	Mean	3,5294	,09184
		Lower Bound	3,3450	
		95% Confidence Interval for Mean		
		Upper Bound	3,7139	
		5% Trimmed Mean	3,5192	
		Median	3,4000	
		Variance	,430	
		Std. Deviation	,65583	

interdependenciaprofessoraluno	sim	Minimum	2,40	
		Maximum	4,80	
		Range	2,40	
		Interquartile Range	1,20	
		Skewness	,391	,333
		Kurtosis	-,793	,656
		Mean	2,9727	,12296
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 2,7247	
			Upper Bound 3,2207	
		5% Trimmed Mean	2,9737	
	não	Median	2,9000	
		Variance	,665	
		Std. Deviation	,81565	
		Minimum	1,20	
		Maximum	4,40	
		Range	3,20	
		Interquartile Range	1,35	
		Skewness	,114	,357
		Kurtosis	-,762	,702
		Mean	4,3569	,10735
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 4,1412	

sim		Upper Bound	4,5725	
		5% Trimmed Mean	4,3501	
		Median	4,4000	
		Variance	,588	
		Std. Deviation	,76662	
		Minimum	3,00	
		Maximum	6,00	
		Range	3,00	
		Interquartile Range	1,40	
		Skewness	-,037	,333
		Kurtosis	-,838	,656
		Mean	4,6000	,10116
		Lower Bound	4,3960	
		95% Confidence Interval for Mean		
		Upper Bound	4,8040	
		5% Trimmed Mean	4,5848	
		Median	4,6000	
		Variance	,450	
		Std. Deviation	,67099	
		Minimum	3,40	
		Maximum	6,00	
		Range	2,60	
		Interquartile Range	,95	

relaçãoprofessoraluno	não	Skewness	,112	,357
		Kurtosis	-,609	,702
		Mean	4,7190	,11447
			4,4890	
		95% Confidence Interval for Mean	4,9489	
		5% Trimmed Mean	4,7505	
		Median	5,0000	
		Variance	,668	
		Std. Deviation	,81751	
		Minimum	3,00	
	sim	Maximum	6,00	
		Range	3,00	
		Interquartile Range	1,33	
		Skewness	-,493	,333
		Kurtosis	-,797	,656
		Mean	4,8712	,07906
			4,7118	
		95% Confidence Interval for Mean	5,0307	
		5% Trimmed Mean	4,8754	
		Median	4,8333	
		Variance	,275	
		Std. Deviation	,52442	

Minimum	3,67	
Maximum	6,00	
Range	2,33	
Interquartile Range	,92	
Skewness	,043	,357
Kurtosis	-,431	,702

Tests of Normality

unidade de apoio especializado autismo		Kolmogorov-Smirnov ^a	
		Statistic	df
negociação	não	,147	51
	sim	,100	44
interdependência professoraluno	não	,115	51
	sim	,068	44
relação professoraluno	não	,144	51
	sim	,152	44

Tests of Normality

unidade de apoio especializado autismo		Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
		Sig.	Statistic
negociação	não	,008	,945
	sim	,200	,967

interdependenciaprofessoraluno	não	,092	,966
	sim	,200	,971
relaçãoprofessoraluno	não	,010	,929
	sim	,013	,961

Tests of Normality

Unidade de apoio especializado autismo		Shapiro-Wilk ^a	
		df	Sig.
negociação	não	51	,019
	sim	44	,230
interdependenciaprofessoraluno	não	51	,145
	sim	44	,341
relaçãoprofessoraluno	não	51	,005
	sim	44	,137

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic
negociação	Based on Mean	1,725
	Based on Median	2,052
	Based on Median and with adjusted df	2,052

interdependenciaprofessoraluno	Based on trimmed mean	1,760
	Based on Mean	1,516
	Based on Median	1,251
	Based on Median and with adjusted df	1,251
	Based on trimmed mean	1,506
relaçãoprofessoraluno	Based on Mean	9,887
	Based on Median	7,105
	Based on Median and with adjusted df	7,105
	Based on trimmed mean	9,769

Test of Homogeneity of Variance

		df1	df2
negociação	Based on Mean	1	93
	Based on Median	1	93
	Based on Median and with adjusted df	1	90,007
	Based on trimmed mean	1	93
	Based on Mean	1	93
interdependenciaprofessoraluno	Based on Median	1	93
	Based on Median and with adjusted df	1	92,418
	Based on trimmed mean	1	93
	Based on Mean	1	93
	Based on Median	1	93

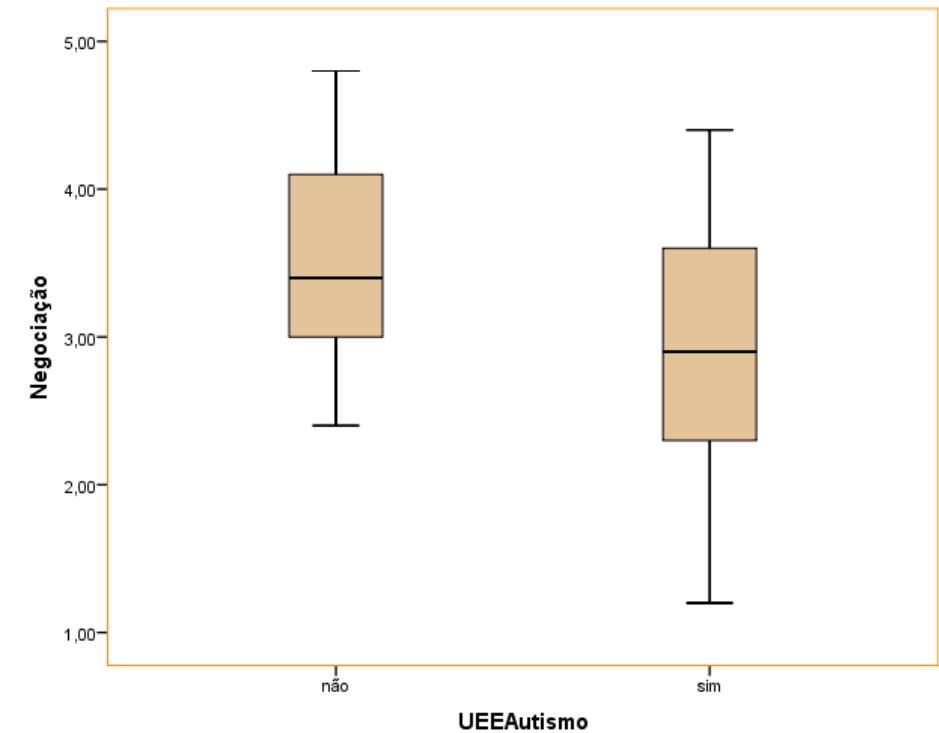
Based on Median and with adjusted df	1	73,374
Based on trimmed mean	1	93

Test of Homogeneity of Variance

		Sig.
negociação	Based on Mean	,192
	Based on Median	,155
	Based on Median and with adjusted df	,155
	Based on trimmed mean	,188
interdependenciaprofessoraluno	Based on Mean	,221
	Based on Median	,266
	Based on Median and with adjusted df	,266
	Based on trimmed mean	,223
relaçãoprofessoraluno	Based on Mean	,002
	Based on Median	,009
	Based on Median and with adjusted df	,009
	Based on trimmed mean	,002

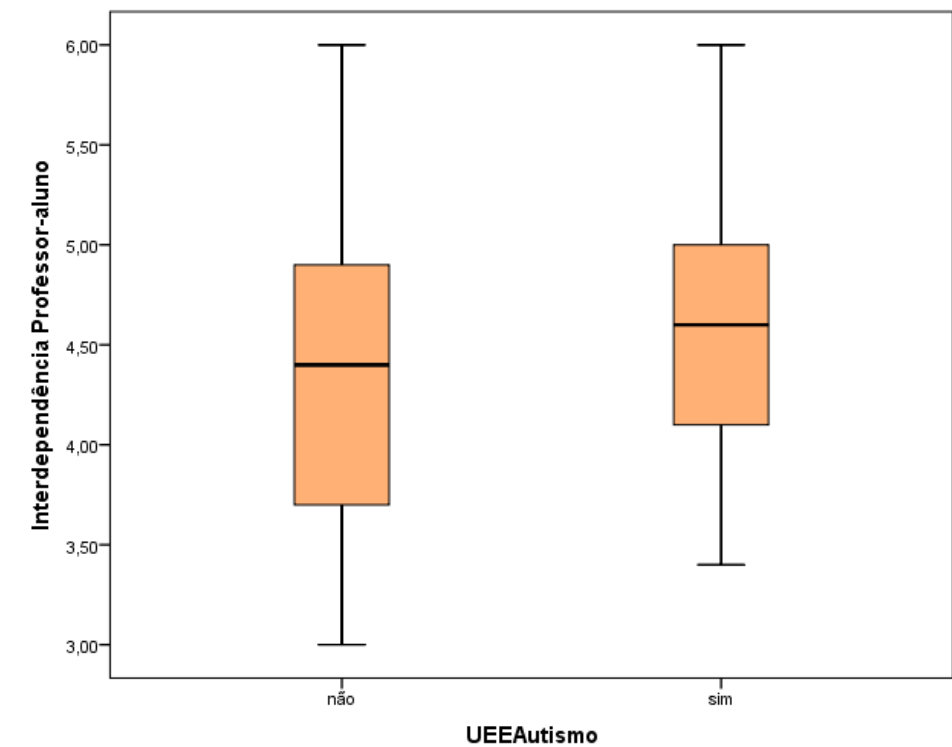
Negociação

Normal Q-Q Plots



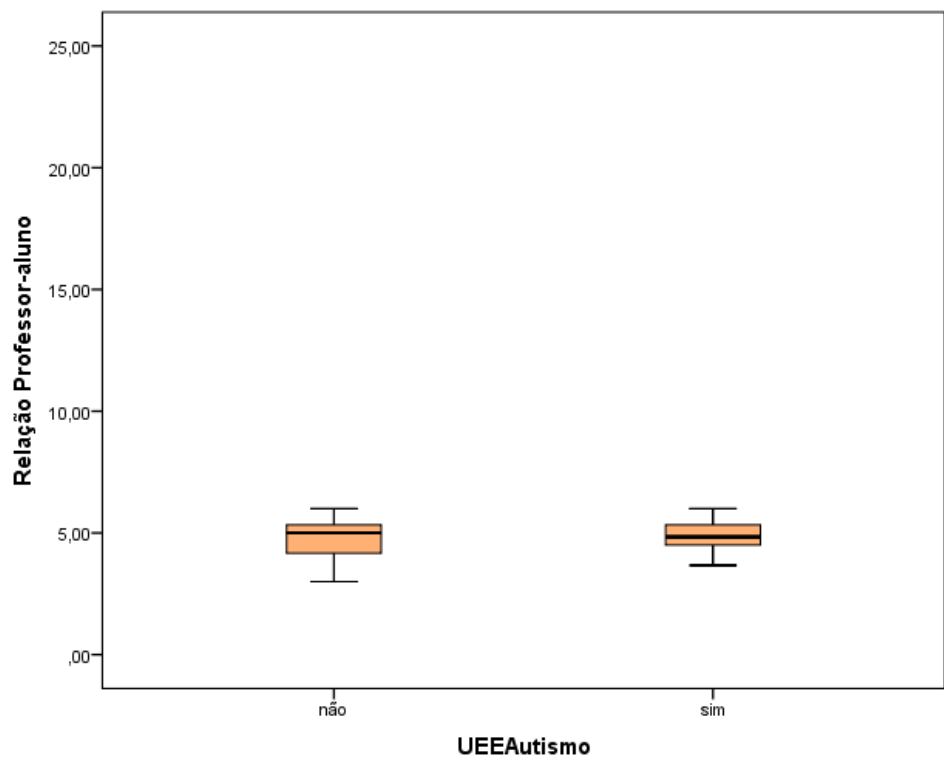
Interdependência professor-aluno

Normal Q-Q Plots



Relação Professor-Aluno

Normal Q-Q Plots



NPAR TESTS

/M-W= negociação relaçãoprofessoraluno BY unidadedeapoioespecializadoautismo(1 0)
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Notes

Output Created	16-FEB-2013 12:58:07
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	Conjunto_de_dados1
Input	
Filter	<none>
Weight	<none>
Split File	<none>

N of Rows in Working Data File		95
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
		NPART TESTS
Syntax		/M-W= negociação relaçãoprofessoraluno BY unidadeapoioespecializadoautis mo(1 0) /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02
	Number of Cases Allowed ^a	98304

a. Based on availability of workspace memory.

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

Mann-Whitney Test

Ranks

	unidadeapoioespecializadoautis mo	N	Mean Rank
negociação	não	51	56,78
	sim	44	37,82
	Total	95	
relaçãoprofessoraluno	não	51	46,80
	sim	44	49,39
	Total	95	

Ranks

unidadeapoioespecializadoautismo		Sum of Ranks
negociação	não	2896,00
	sim	1664,00
	Total	
relaçãoprofessoraluno	não	2387,00
	sim	2173,00
	Total	

Test Statistics^a

	negociação	relaçãoprofessoraluno
		no
Mann-Whitney U	674,000	1061,000
Wilcoxon W	1664,000	2387,000
Z	-3,356	-,461
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,645

a. Grouping Variable: unidadeapoioespecializadoautismo

T-TEST GROUPS=unidadeapoioespecializadoautismo(1 0)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno
 /CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

Output Created		16-FEB-2013 13:08:24
Comments		
Input	Data	C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav
	Active Dataset	Conjunto_de_dados1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	95
Missing Handling	Definition of Missing Value	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
		T-TEST GROUPS=unidadeapoioespecializadoautismo(1 0) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=interdependenciapr ofessoraluno /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,03

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Margarida\Desktop\SPSS Amostra tese.sav

Group Statistics

	unidade de apoio especializado autismo	N	Mean
interdependência professoraluno	sim	44	4,6000
	não	51	4,3569

Group Statistics

	unidade de apoio especializado autismo	Std. Deviation
interdependência professoraluno	sim	,67099
	não	,76662

Group Statistics

	unidade de apoio especializado autismo	Std. Error Mean
interdependência professoraluno	sim	,10116
	não	,10735

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances
		F
interdependência professoraluno	Equal variances assumed	1,516
	Equal variances not assumed	

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	t
interdependenciaprofessoraluno	Equal variances assumed	,221	1,632
	Equal variances not assumed		1,648

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		df	Sig. (2-tailed)
interdependenciaprofessoraluno	Equal variances assumed	93	,106
	Equal variances not assumed	92,976	,103

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		Mean Difference
interdependenciaprofessoraluno	Equal variances assumed	,24314
	Equal variances not assumed	,24314

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		Std. Error Difference
interdependenciaprofessoraluno	Equal variances assumed	,14896
	Equal variances not assumed	,14750

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Lower
interdependenciaprofessoraluno	Equal variances assumed	-,05267
	Equal variances not assumed	-,04977

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
interdependenciaprofessoraluno	Equal variances assumed	,53895
	Equal variances not assumed	,53604

Reliability

Notes

Output Created	26-APR-2013 18:59:28
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Documents\me strado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	<none>
Input	
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	95
Matrix Input	
Definition of Missing Value	User-defined missing values are treated as missing.
Missing Handling	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Cases Used	RELIABILITY /VARIABLES=AEitem1 AEitem3 AEitem9 /SCALE('satisfação com relações profissionais') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL MEANS.
Syntax	
Resources	
Processor Time	00:00:00,02

Elapsed Time	00:00:00,02
--------------	-------------

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Documents\mestrado\2.º ano\TESE - Margarida\SPSS Amostra tese.sav

Interdependência Professor-aluno / Relação Professor-aluno

CORRELATIONS TOTAL AMOSTRA

/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno relaçãoprofessoraluno

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

Notes

Output Created		26-APR-2013 19:03:41
Comments		
Input	Data	C:\Users\Margarida\Documents\me strado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\SPSS Amostra tese.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
Missing Handling	N of Rows in Working Data File	95
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Value Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.

Syntax		CORRELATIONS
		/VARIABLES=interdependenciapr ofessoraluno relaçãoprofessoraluno
		/PRINT=TWOTAIL NOSIG
		/STATISTICS DESCRIPTIVES
		/MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,06

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Documents\mestrado\2.º ano\TESE - Margarida\SPSS Amostra tese.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
interdependenciaprofessoraluno	4,4695	,73036	95
relaçãoprofessoraluno	4,7895	,69794	95

Correlations

		interdependen ciaprofessoral uno	relaçãoprofess oraluno
interdependenciaprofessoraluno	Pearson Correlation	1	,519**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	95	95
relaçãoprofessoraluno	Pearson Correlation	,519**	1

Sig. (2-tailed)	,000	
N	95	95

USE ALL.

COMPUTE filter_\$=(unidadeapoioespecializadoautismo = 1).

VARIABLE LABELS filter_\$ 'unidadeapoioespecializadoautismo = 1 (FILTER)'.

VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.

FORMATS filter_\$ (f1.0).

FILTER BY filter_\$.

EXECUTE.

CORRELATIONS

/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno relaçãoprofessoraluno

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

Correlação Interdependência Professor-aluno e Relação Professor-aluno: Professor pertencente a escola com UEEA

Notes

Output Created	26-APR-2013 19:16:20
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Documents\me strado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Filter	unidadeapoioespecializadoautis mo = 1 (FILTER)
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	44

Missing Handling	Definition of Missing Value	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS
		/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno relaçãoprofessoraluno
		/PRINT=TWOTAIL NOSIG
		/STATISTICS DESCRIPTIVES
Resources		/MISSING=PAIRWISE.
	Processor Time	00:00:00,05
	Elapsed Time	00:00:00,05

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Documents\mestrado\2.º ano\TESE - Margarida\SPSS Amostra tese.sav

Correlations

		interdependen ciaprofessoral uno	relaçãoprofess oraluno
interdependenciaprofessoraluno	Pearson Correlation	1	,269
	Sig. (2-tailed)		,078
	N	44	44
relaçãoprofessoraluno	Pearson Correlation	,269	1
	Sig. (2-tailed)	,078	
	N	44	44

```

FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(unidadeapoioespecializadoautismo = 0).
VARIABLE LABELS filter_$ 'unidadeapoioespecializadoautismo = 0 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
CORRELATIONS
/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno relaçãoprofessoraluno
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING=PAIRWISE.

```

**Correlação Interdependência Professor-aluno e Relação Professor-aluno:
Professor pertencente a escolas sem UEEA**

Notes

Output Created		26-APR-2013 19:19:27
Comments		
Input	Data	C:\Users\Margarida\Documents\me strado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\SPSS Amostra tese.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	unidadeapoioespecializadoautis mo = 0 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	51

Missing Handling	Definition of Missing Value	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS
		/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno relaçãoprofessoraluno
		/PRINT=TWOTAIL NOSIG
		/STATISTICS DESCRIPTIVES
Resources		/MISSING=PAIRWISE.
	Processor Time	00:00:00,05
	Elapsed Time	00:00:00,05

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Documents\mestrado\2.º ano\TESE - Margarida\SPSS Amostra tese.sav

Correlations

		interdependen ciaprofessoral uno	relaçãoprofess oraluno
interdependenciaprofessoraluno	Pearson Correlation	1	,636**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	51	51
relaçãoprofessoraluno	Pearson Correlation	,636**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	51	51

FILTER OFF.

USE ALL.

EXECUTE.

USE ALL.

COMPUTE filter_\$=(unidadeapoioespecializadoautismo = 1).

VARIABLE LABELS filter_\$ 'unidadeapoioespecializadoautismo = 1 (FILTER)'.

VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.

FORMATS filter_\$ (f1.0).

FILTER BY filter_\$.

EXECUTE.

CORRELATIONS

/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno negociação

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlação - Negociação e Interdependência Professor-aluno: Professor
pertencente a escola com UEEA**

Notes

Output Created	26-APR-2013 19:22:44
Comments	
Data	C:\Users\Margarida\Documents\me strado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\SPSS Amostra tese.sav
Active Dataset	DataSet1
Input	unidadeapoioespecializadoautis mo = 1 (FILTER)
Weight	<none>
Split File	<none>

Missing Value Handling	N of Rows in Working Data File	44
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno negociação /PRINT=TWOTAIL NOSIG /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,05
	Elapsed Time	00:00:00,06

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Documents\mestrado\2.º ano\TESE - Margarida\SPSS Amostra tese.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
interdependenciaprofessoraluno	4,6000	,67099	44
negociação	2,9727	,81565	44

Correlations

		interdependenciaprofessoraluno	negociação
interdependenciaprofessoraluno	Pearson Correlation	1	,240

negociação	Sig. (2-tailed)		,117
	N	44	44
	Pearson Correlation	,240	1
	Sig. (2-tailed)	,117	
	N	44	44

FILTER OFF.

USE ALL.

EXECUTE.

USE ALL.

COMPUTE filter_\$=(unidadeapoioespecializadoautismo = 0).

VARIABLE LABELS filter_\$ 'unidadeapoioespecializadoautismo = 0 (FILTER)'.

VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.

FORMATS filter_\$ (f1.0).

FILTER BY filter_\$.

EXECUTE.

CORRELATIONS

/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno negociação

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlação - Negociação e Interdependência Professor-aluno: Professor
pertencente a escola sem UEEA**

Notes

Output Created	26-APR-2013 19:25:43
Comments	
Input	Data
	C:\Users\Margarida\Documents\me strado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\SPSS Amostra tese.sav

	Active Dataset		DataSet1
	Filter		unidadeapoioespecializadoautismo = 0 (FILTER)
	Weight		<none>
	Split File		<none>
	N of Rows in Working Data File		51
Missing Handling	Definition of Missing Value		User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used		Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
			CORRELATIONS
Syntax			/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno negociação
			/PRINT=TWOTAIL NOSIG
			/STATISTICS DESCRIPTIVES
Resources			/MISSING=PAIRWISE.
	Processor Time		00:00:00,03
	Elapsed Time		00:00:00,03

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Documents\mestrado\2.º ano\TESE – Margarida \SPSS Amostra tese.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
interdependenciaprofessoraluno	4,3569	,76662	51
negociação	3,5294	,65583	51

Correlations

		Interdependência professoraluno	negociação
interdependenciaprofessoraluno	Pearson Correlation	1	,409**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	51	51
negociação	Pearson Correlation	,409**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	51	51

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

FILTER OFF.

USE ALL.

EXECUTE.

CORRELATIONS

/VARIABLES=interdependenciaprofessoraluno negociação

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

Correlação: Negociação e interdependência Professor-aluno: total amostra

Notes

Output Created	26-APR-2013 19:42:14
Comments	
Input	Data
	C:\Users\Margarida\Documents\me strado\2.º ano\TESE - ANA MOREIRA\SPSS Amostra tese.sav

	Active Dataset		DataSet1
	Filter		<none>
	Weight		<none>
	Split File		<none>
	N of Rows in Working Data File		95
Missing Handling	Definition of Missing Value		User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used		Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
			CORRELATIONS
Syntax			/VARIABLES=interdependenciapr ofessoraluno negociação
			/PRINT=TWOTAIL NOSIG
			/STATISTICS DESCRIPTIVES
Resources			/MISSING=PAIRWISE.
	Processor Time		00:00:00,03
	Elapsed Time		00:00:00,05

[DataSet1] C:\Users\Margarida\Documents\mestrado\2.º ano\TESE - Margarida\SPSS Amostra tese.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
interdependenciaprofessoraluno	4,4695	,73036	95
negociação	3,2716	,78166	95

Correlations

		interdependen ciaprofessoral uno	negociação
interdependenciaprofessoraluno	Pearson Correlation	1	,237*
	Sig. (2-tailed)		,021
	N	95	95
negociação	Pearson Correlation	,237*	1
	Sig. (2-tailed)	,021	
	N	95	95

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).