

As Representações Sociais dos Professores de 1º Ciclo face às crianças Portadoras de Perturbação de Espectro do Autismo

Emília Bernardete Alves Preto Rocha

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Área de especialização em Cognição e Motricidade



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Abril de 2010

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação

Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas
Especiais - Área de especialização em Cognição e Motricidade

**As Representações Sociais dos Professores de 1º Ciclo face às Crianças
Portadoras de Perturbação de Espectro do Autismo**

Autora: **Lic. Emília Bernardete Alves Preto Rocha**

Orientadora: **Prof. Doutora Zélia Torres**

Abril de 2010

AGRADECIMENTOS

Após esta longa e árdua caminhada, deixo aqui o meu agradecimento sincero, a todos os que deram a sua contribuição para que esta dissertação se tornasse realidade.

Agradeço à Doutora Zélia Torres, minha orientadora, pela liberdade de acção que sempre permitiu e que foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal. Agradeço pelo apoio, ânimo, pelas sugestões e principalmente pela disponibilidade revelada ao longo deste percurso.

Ao Mestre Pedro Viegas agradeço por gentilmente me ter recebido, pela sua disponibilidade, transmissão de conhecimentos, pelo apoio estatístico e empréstimo de materiais indispensáveis para a concretização deste trabalho.

Agradeço a todos os Professores e colegas que me acompanharam ao longo desta etapa, de quem sempre recebi simpatia e amizade.

Aos Professores / Educadores de Infância das Escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Álvaro Velho, que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder ao questionário, o meu muito obrigada. Agradeço também aos Alunos Portadores de Espectro de Autismo, sem eles não seria possível este estudo.

Aos meus pais, pela formação inicial que me proporcionaram, pela Confiança que sempre depositaram em mim e pelo Amor incondicional e Apoio que sempre me souberam dar.

Agradeço, de modo especial, ao meu marido, meu amigo e companheiro desta caminhada, sem ele não teria conseguido.

Por último (os últimos são sempre os primeiros), às minhas queridas filhas, Maria e Lara, por carinhosamente me proporcionarem momentos de felicidade e alegria, que me ajudaram a suportar as minhas ausências e falhas de atenção.

A todos **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

A Educação Inclusiva é um processo em constante evolução e tem sido objecto de diversos estudos e discussões ao longo dos últimos anos. Assistimos actualmente ao abrir de portas das escolas, de forma indiscriminada, a todas as crianças segundo a premissa de que o direito a uma aprendizagem plena de igualdade de oportunidades é um direito a que todas as crianças assiste sem excepção.

Tendo como referência o conceito de escola inclusiva, o nosso estudo foi desenvolvido perspectivando a educação como um campo de contradições e diferenciações. Contradições porque nos deparamos uma grande disparidade entre o que é legislado e aquilo que se verifica no quotidiano das nossas escolas, diferenciações resultado da interacção diária de diferentes indivíduos e/ou grupos no espaço escolar, sendo cada um deles portador e transmissor de diferentes ideias e representações. No entanto, esta interacção decorre num ambiente de forte normatividade anti-discriminação, o que leva à emergência de novas formas modernas e indirectas de rejeição do outro, socialmente aceitáveis.

Assim, no presente trabalho estudámos, à luz da Teoria das Representações Sociais, as expressões de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em relação aos seus Alunos portadores de Perturbação de Espectro de Autismo.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo fazemos um enquadramento teórico deste estudo; no segundo capítulo procedemos à descrição detalhada do mesmo; prosseguimos no terceiro capítulo apresentando os resultados obtidos e no quarto e último expomos as conclusões obtidas neste trabalho de investigação.

ABSTRACT

Inclusive education is an ongoing process and has been the subject of several studies and discussions over the past years. We are currently opening the school doors indiscriminately to all children under the premise that the right to learn the full equality of opportunity is a right that all children attend without exception. With reference to the concept of inclusive education, our study was developed considering the possibility of education as a field of contradictions and differences. Contradictions because we face a great disparity between what is legislated and what occurs in everyday schools, differences result from the daily interaction of different individuals and / or groups at school, with each carrier and transmitter of ideas and different representations. However, this interaction takes place in an environment of strong normativity anti-discrimination, which leads to the emergence of new forms of modern and indirect rejection of others, socially acceptable.

In the present paper we study in the light of social representations theory, the expressions of blatant discrimination and subtle discrimination of teachers in the 1st cycle of basic education for its students with Disorder Autism Spectrum.

This work is divided into four chapters. In the first chapter we make a theoretical framework of this study, in the second chapter we proceed to the detailed description of it; proceed in the third chapter presenting the results obtained and the fourth and final expose the conclusions we draw from this investigation work.

ÍNDICE GERAL

Introdução	15
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DEFINIÇÃO DO ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA	23
1. Introdução	25
2. As Representações Sociais	26
2.1. O Conceito de Representação Social	26
2.2. A Formação das Representações Sociais	29
2.3. As Funções das Representações Sociais	32
2.4. As Representações Sociais no Campo Educativo	33
3. Do Conceito de Deficiência à Perturbação do Espectro do Autismo	35
3.1. Conceito de Deficiência	35
3.2. Perturbações do Espectro de Autismo	36
3.2.1. Perturbação Autista	36
3.2.2. Perturbação Asperger	39
3.2.3. Perturbação de Rett	39
3.2.4. Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.	40
3.2.5. Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação	41
3.3. Perspectiva sobre a Etiologia da Perturbação do Espectro do Autismo	41
3.3.1. Teorias Não Orgânicas ou Experienciais	42
3.3.2. Teorias Orgânico – experienciais	44
3.3.3. Teorias Orgânicas	44
3.4. Características da Perturbação do Espectro do Autismo e Implicações nos Comportamentos	45
3.5. Desenvolvimento da Pessoa Portadora da Perturbação do Espectro do Autismo	47
3.6. Intervenção na Perturbação do Espectro do Autismo	51
4. A Escola Inclusiva	54
4.1. Inclusão	54
4.2. Diferenciações e Contradições no Campo Educativo	58

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO – A DISCRIMINAÇÃO FLAGRANTE E A DISCRIMINAÇÃO SUBTIL FACE AOS ALUNOS PORTADORES DE ESPECTRO DO AUTISMO	61
1. Introdução	63
2. Problematização	63
3. Medidas de Discriminação Flagrante e Medidas de Subtil Discriminação	66
4. Questões e Hipóteses do Estudo	68
5. Instrumento e Procedimentos Utilizados	69
6. Escolha e Constituição da Amostra	71
7. Definição das Variáveis	79
CAPÍTULO III – RESULTADOS	85
1. Dimensões da Discriminação Exogrupal	87
2. Diferentes Tipos de Posicionamento Exogrupal	96
3. Análise Comparativa dos Valores de Discriminação	98
3.1. Formação dos Docentes	98
3.2. Situação Profissional dos Docentes	99
3.3. Tempo de Serviço dos Docentes	101
3.4. Existência de Relações de Amizade ou de Familiares dos Docentes com Pessoas Portadoras do Espectro Autista	103
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES	105
CAPÍTULO V – BIBLIOGRAFIA	115
CAPÍTULO VI – ANEXOS	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro II 1 – Relação entre inquéritos distribuídos e recebidos	72
Quadro II 2 – Escola onde lecciona	73
Quadro II 3 – Formação Inicial	74
Quadro II 4 – Formação Especializada	75
Quadro II 5 – Situação Profissional	76
Quadro II 6 – Tempo de Serviço	77
Quadro II 7 – Amigo Próximo Portador de Autismo	78
Quadro II 8 – Familiar Portador de Autismo	79
Quadro II 9 – Escala de Discriminação Flagrante e Respectivas Subescalas	80
Quadro II 10 – Escala de Discriminação Subtil e Respectivas Subescalas	82
Quadro III 1 – Dimensões da Discriminação Flagrante (análise factoriais em componentes principais: rotação varimax)	87
Quadro III 2 – Estrutura factorial da Escala de Discriminação Flagrante	88
Quadro III 3 – Itens da Subescala de Ameaça e Rejeição	89
Quadro III 4 – α de Cronbach da Subescala de Ameaça e Rejeição	89
Quadro III 5 – α Cronbach inicial da Subescala de Rejeição da Intimidade	90
Quadro III 6 – α Cronbach final da Subescala de Rejeição da Intimidade	90
Quadro III 7 – Dimensões da Discriminação Subtil (análise factoriais em componentes principais: rotação varimax)	91
Quadro III 8 – Estrutura factorial inicial da Escala de Discriminação Subtil	92
Quadro III 9 – α Cronbach da Subescala de Diferença de Capacidades	93
Quadro III 10 – α Cronbach final da Subescala de Culpa Própria	93
Quadro III 11 – α de Cronbach final da Subescala de Negação de Emoções Positivas	94
Quadro III 12 – α de Cronbach da Discriminação Flagrante	95
Quadro III 13 – α de Cronbach da Discriminação Subtil	95
Quadro III 14 – Valores de correlação entre as Escalas de Discriminação Flagrante e Subtil e suas Subescalas	96
Quadro III 15 – Construção dos Tipos de Discriminação e Erro na Amostra	97
Quadro III 16 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função da Situação Profissional dos Docentes	99

Quadro III 17 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função da Situação Profissional dos Docentes	100
Quadro III 18 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função do Tempo de Serviço dos Docentes	102
Quadro III 19 – Valores de correlação entre as Escalas de Discriminação Flagrante e Subtil e a variável Tempo de Serviço	102
Quadro III 20 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função da variável Amigos próximos Portadores de Espectro de Autismo	103
Quadro III 20.1 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função da variável Amigos próximos portadores de Espectro de Autismo	103
Quadro III 21 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função do variável Familiar portador de Espectro de Autismo	104
Quadro III 21.1 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função do variável Familiar portador de Espectro de Autismo	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

II.1 – Relação entre inquéritos distribuídos e recebidos	72
II.2 – Escola onde lecciona	73
II.3 – Formação Inicial	74
II.4 – Formação Especializada	75
II.5 – Situação Profissional	76
II.6 – Tempo de Serviço	77
II.7 – Amigo Próximo Portador de Autismo	78
II.8 – Familiar Portador de Autismo	79

INTRODUÇÃO

Introdução

Temos assistido, ao longo dos tempos, a um evoluir constante das práticas educativas nas nossas escolas. Sendo a escola um meio que acolhe um público muito diversificado, acolhe também diferentes ideias e concepções que têm vindo a sofrer diversas mudanças ao longo dos tempos. Assim, a escola tem sido palco de profundas alterações no que se refere às práticas pedagógicas no geral e em específico no que concerne a educação especial que, assente no princípio de normalização e no direito da pessoa com deficiência à educação, tem evoluído e acompanhado as mudanças ocorridas ao longo dos tempos. Desde as práticas segregadoras praticadas no passado, às práticas inclusivas dos nossos dias, passando pelos trilhos da integração, muito longo e tortuoso tem sido o caminho percorrido.

A evolução destes princípios é marcada por diferentes ideias e conceitos que, ao longo de uma determinada época em que estão vigentes, moldam o universo social e a educação. A escola tem o papel preponderante de transmitir esses valores e ideias, mas em simultâneo ela contribuiu para a renovação destes conceitos acompanhando a sua evolução. Assim, a escola surge como um campo de contradições onde ideias velhas e novas coexistem, e se vão influenciando mutuamente, reproduzindo-se e renovando-se.

A escola dos nossos dias reflecte bem esta contradição, onde o discurso legislativo é substancialmente diferente das práticas efectivas. Surge uma grande disparidade entre o que está legalmente estipulado e aquilo que efectivamente se pratica. Mesmo sabendo que a escola acolhe indivíduos de múltiplas origens, portadores de diferentes valores, ideias e culturas e embora tente contradizer a vontade social expressa, continua a ser um meio onde se praticam diversas desigualdades sociais. Neste ambiente marcado pelo conflito e pela contradição a escola inclusiva surge como um meio onde as velhas e novas ideias coexistem e originam, mais do que um renovar de ideias e de atitudes mais tolerantes e aceitadoras, formas socialmente aceitáveis de excluir, justificadas pelas crenças e valores específicos dos grupos, num quadro de normatividade.

É neste contexto que, no nosso estudo, pretendemos perceber de que forma é que os professores que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico se posicionam face aos seus alunos portadores de deficiência, mais concretamente, face aos alunos portadores de Perturbação do Espectro do Autismo.

A escolha da Perturbação do Espectro de Autismo para este estudo resulta do facto de esta ser uma problemática que está presente no nosso dia-a-dia bem como no dia-a-dia dos professores que fazem parte da nossa amostra, onde é notória a dificuldade com que uns e outros se debatem diariamente para resolver de forma eficaz os problemas que vão surgindo tendo como linha orientadora o caminho rumo ao sucesso inclusivo. Assim, pensamos que com o envolvimento neste estudo destes profissionais que trabalham diariamente, já trabalharam e/ou irão trabalhar com alunos autistas, bem como com a posterior divulgação dos resultados, possa haver uma reflexão mais consciente, geradora de alguma mudança no sentido de melhorar a eficácia do processo de inclusão nas nossas escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para a realização deste estudo recorremos à Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1960), que nos serviu de suporte teórico para o estudo do conhecimento comum e para a compreensão da forma como, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, formamos conhecimento acerca do nosso meio envolvente e daqueles que nos rodeiam; e também aos conceitos de Discriminação Flagrante e Discriminação Subtil, que foram desenvolvidos por Pettigrew e Meertens (1995) para um estudo sobre o racismo. Neste estudo os autores constataram o aparecimento de uma nova forma de racismo caracterizada pelo reconhecimento e aceitação da norma vigente, ainda que sem a internalizar, num quadro normativo anti-discriminação. Assim, procuraram distinguir racismo ou discriminação flagrante de racismo ou discriminação subtil e testar a validade empírica do conceito de racismo a partir dos dados recolhidos. Segundo os referidos autores, o racismo ou discriminação flagrante aparece caracterizado como quente, próximo e directo e o racismo ou discriminação subtil é descrito como frio, distante e indirecto. A discriminação subtil surge como forma de resposta à necessidade de preservar a estratificação social logo, ainda que de forma indirecta, estes indivíduos praticam atitudes anti-minoritárias; ou seja, conseguem arranjar formas de expressar o seu preconceito intergrupar de forma anti-discriminação, sendo por isso socialmente aceitável.

Para estudar as expressões destas duas formas de discriminação exogrupal, organizamos um estudo quantitativo, aplicando um questionário aos professores do 1ºCiclo do Ensino Básico, constituintes da nossa amostra, com o intuito de verificar as hipóteses por nós formuladas. Este questionário foi elaborado a partir do questionário utilizado por Viegas (2004), tendo como base as Escalas de discriminação flagrante e

discriminação subtil de Pettigrew e Meertens (1995), também utilizadas nos estudos de Vala, Brito e Lopes (1999).

Assim, tendo como base o estudo realizado por Viegas (2004), elaboramos quatro questões de partida com o objectivo de perceber: qual a relação entre as medidas de Discriminação Flagrante e Subtil no nosso estudo; verificar se estas Escalas replicariam os indicadores de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil propostos pelos autores Pettigrew e Meertens; constatar se uma vez tipificados os respondentes, a sua distribuição em Iguatários, Flagrantes e Subtis replicaria a obtida nos estudos apresentados e finalmente perceber se as variáveis independentes, como o tempo de serviço, a situação contratual, a titularidade de formação especializada ou a existência de amigo ou familiar Autista, seriam indutoras de diferenças nas Representações Sociais dos professores face a este tipo de alunos.

O nosso estudo foi dividido em quatro capítulos. No **Capítulo I**, que intitulamos – *Fundamentação teórica e definição do enquadramento do problema*, propusemo-nos delimitar e enquadrar teoricamente o problema do nosso estudo. Este primeiro capítulo foi subdividido em quatro pontos. No **ponto 1** elaboramos uma breve introdução a este capítulo, onde sucintamente fizemos referência aos temas abordados neste bloco.

No **ponto 2** propusemo-nos apresentar a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1960) onde encontramos suporte teórico para o estudo. Tentamos perceber de que forma, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, formamos conhecimento acerca do nosso meio envolvente e daqueles que nos rodeiam. Assim, iniciamos este ponto com a definição do conceito de Representação Social, prosseguimos explicando de que forma estas representações se formam e quais as suas funções no seio dos grupos sociais. Por último salientamos a importância das representações sociais no campo educativo, sabendo que esta teoria tem vindo a ser utilizada como suporte teórico de diversos estudos em áreas muito diversificadas, explanamos nesta fase em que medida esta teoria é importante para a compreensão do processo educativo e de que forma factores exclusivamente sociais actuam no desenrolar do processo educativo favorecendo uma articulação entre a psicologia e a sociologia da educação.

No **ponto 3** partimos do conceito de Deficiência para abordarmos de forma mais pormenorizada a problemática a que nos referimos neste estudo – Perturbação do Espectro de Autismo. Assim, iniciamos este ponto definindo o conceito Deficiência,

fazendo uma breve retrospectiva histórica, para de seguida explanarmos de forma mais precisa os conteúdos relacionados com a problemática em questão. Iniciamos esta explicação referindo as diversas formas que esta perturbação pode assumir, explicando cada uma delas. De seguida prosseguimos com uma breve exposição sobre a etiologia da problemática da Perturbação do Espectro de Autismo, caracterizamos a doença, o seu desenvolvimento, bem como as suas implicações nos comportamentos dos indivíduos portadores desta deficiência e finalmente abordamos o tema da intervenção nesta patologia.

No **ponto 4** abordamos a temática da Escola Inclusiva. Neste ponto tentamos fazer uma breve exposição sobre a forma como a educação das pessoas portadoras de deficiência foi evoluindo ao longo dos tempos. Neste ponto tentamos fazer uma retrospectiva histórica sobre a evolução dos diferentes conceitos e noções subjacentes ao processo educativo destes alunos, analisando a passagem de uma noção de integração escolar para uma noção de escola inclusiva em vigor nos nossos dias. Ainda neste ponto, tentamos perceber a escola como sendo um campo de diferenciações e contradições. Partindo do pressuposto de que o campo educativo é considerado, por diversos autores, como sendo um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as Representações Sociais no seio de grupos sociais e também para nos esclarecer sobre o papel destas nas relações destes grupos com o objecto da sua representação, então a Escola Inclusiva surge como medida urgente para a criação de uma sociedade mais justa e tolerante. Porém, verificamos que os sistemas educativos não têm sabido responder aos desafios impostos pela cultura de inclusão, constatando-se uma enorme discrepância entre o que está legislado e as práticas comuns das nossas escolas.

No **Capítulo II**, que denominamos – *Estudo empírico – A Discriminação Flagrante e a Discriminação Subtil face aos Alunos Portadores de Perturbação de Espectro do Autismo*, problematizamos o nosso estudo e apresentamos a metodologia subjacente à sua realização. Assim, num primeiro momento retomamos as ideias apresentadas no capítulo anterior, nomeadamente no que se refere à escola como um campo de contradições, onde coexistem ideias novas e velhas, que vão evoluindo e se transformam no seio dos diferentes grupos que interagem no meio escolar, capazes de legitimar atitudes que originam diferentes formas de discriminação. Aprofundamos também os conceitos de Discriminação Flagrante e Subtil, desenvolvidos pelos autores

Pettigrew e Meertens (1995), e analisamo-los como resultado de posicionamentos diversos face ao outro num contexto de grande normatividade anti-discriminação. Apresentamos nesta etapa os estudos desenvolvidos pelos autores atrás mencionados e também os estudos realizados por Vala, Lopes e Brito, (1999) e Viegas (2004) que tratam também este tema e serviram de referência para a realização deste estudo.

Num segundo momento do capítulo dois, procedemos à explicação detalhada do nosso estudo. Assim apresentamos a metodologia a seguir, enumeramos os objectivos e hipóteses por nós formuladas, caracterizamos o instrumento de recolha de dados bem como a nossa amostra, descrevemos os procedimentos utilizados para a concretização deste trabalho e por último expusemos de forma detalhada a definição das variáveis.

No **Capítulo III**, designado – *Resultados*, procedemos à apresentação dos resultados obtidos neste estudo. Este capítulo encontra-se dividido em três pontos. Assim, o primeiro diz respeito à apresentação dos valores da expressão de discriminação exogrupal; o segundo momento refere-se à divisão dos elementos da nossa amostra em três tipos de respondentes – Flagrantes, Subtis e Igualitários; no último ponto expomos os resultados obtidos através da análise comparativa dos valores de discriminação.

No **Capítulo IV**, a que demos o nome de – *Conclusões*, elaboramos um texto onde apresentamos as conclusões que retiramos deste trabalho de investigação. Estes resultados são discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais e dos resultados empíricos dos estudos obtidos por Pettigrew e Meertens (1995), Vala, Lopes e Brito, (1999) e Viegas (2004). Deixamos ainda algumas considerações sobre futuras investigações possíveis de realizar, a nosso ver, sobre esta temática.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DEFINIÇÃO DO ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

1. Introdução

Este primeiro capítulo serve o propósito fundamental de reconhecer a Teoria das Representações Sociais como suporte na construção deste estudo. Assim, no primeiro ponto apresentamos a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1960), que nos serviu de suporte teórico para o estudo do conhecimento comum e para a compreensão da forma como, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, formamos conhecimento acerca do nosso meio envolvente e daqueles que nos rodeiam.

Começamos por definir o conceito de Representação Social, prosseguimos explicando de que forma estas representações são formadas e finalmente concluímos com a explicação de quais as suas funções no seio dos diferentes grupos sociais. Ainda neste ponto destacamos a importância das representações sociais no campo educativo, sendo que esta teoria tem vindo a ser utilizada como suporte teórico de diversos estudos, em áreas muito diversificadas, explanamos nesta fase em que medida esta teoria é importante para a compreensão do processo educativo e de que forma factores exclusivamente sociais actuam no desenrolar deste educativo favorecendo uma articulação entre a psicologia e a sociologia da educação.

No ponto três deste capítulo partimos do conceito de deficiência para abordarmos a problemática que pretendemos estudar, a Perturbação do Espectro de Autismo. Neste ponto definimos as diversas formas que esta perturbação pode assumir, fazemos uma breve exposição sobre a etiologia da problemática em questão, caracterizamos a doença, o seu desenvolvimento, bem como as suas implicações nos comportamentos destes indivíduos e finalmente abordamos o tema da intervenção nesta patologia.

Para finalizar este capítulo, no ponto número quatro, abordamos a temática da inclusão de alunos portadores de deficiência nas escolas de ensino regular, fazendo uma breve análise sobre a evolução deste conceito ao longo dos tempos, para depois estabelecer uma ligação entre este conceito, inclusão e o primeiro abordado neste capítulo, a teoria das representações sociais. Pretendemos neste ponto, salientar a importância das representações sociais no meio escolar, sendo este visto como um campo de contradições e de diferenciação.

2. As Representações Sociais

*“O pensamento é por natureza comunicativo.
Considerar o pensamento na cabeça de um só é
priva-lo de tudo o que o torna vivo e importante
para as pessoas.”*

Serge Moscovici

(Expresso, 25 de Janeiro de 1992.)

2.1. O Conceito de Representação Social

A expressão “Representação Social” foi perfilhada por Serge Moscovici, em 1961, com a publicação do estudo intitulado “La Psychanalyse, son image et son public”, sendo objectivo do autor “*fazer uma ponte entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos*”. (Castro, 2002, p. 23) É neste contexto que Moscovici utiliza o termo Representação Social e não Representação Colectiva, como havia sido proposto pelo sociólogo francês Emíle Durkheim em 1898, que desejava enfatizar a especificidade e a primazia do pensamento social em relação ao pensamento individual. Segundo Durkheim, as representações colectivas são uma realidade que se impõe aos indivíduos. O indivíduo encontra-as formadas e nada pode fazer para que sejam ou não diferentes do que são. (Castro, 2002)

Para Moscovici as representações a que faz referência são sociais e não colectivas, e apresenta três razões distintas. Assim, a primeira razão prende-se com o facto de “*que não sendo criadas pelos indivíduos particulares, estão presentes nos indivíduos*” são “*expressas pelos grupos, produzidas colectivamente e reguladoras dos comportamentos e das comunicações*”. (Castro, 2002, p. 24) A segunda razão refere que a diversidade e a forma de interpretar o mundo na sociedade actual é enorme e por isso pretende-se que este conceito seja “*capaz de explicar esta diversidade do pensamento individual e dos grupos, em sociedades que deixaram de estar sob o exclusivo domínio do mito (...) e que são sociedades onde irrompeu a ciência e onde os conteúdos do conhecimento científico passaram a circular*.” (Castro, 2002, p. 25) A terceira e última razão referida por Moscovici está ligada à função das representações sociais, ou seja “*é porque contribuem para os processos de formação de comportamentos e de orientação das comunicações sociais*”. (Castro, 2002, p. 24)

Também Cabecinhas (2004), tendo como referência Vala (1993), menciona que as representações a que Moscovici se refere são sociais e apresenta três critérios fundamentais para justificar esse facto. Assim, a representação é social porque é partilhada por um conjunto de indivíduos; porque é produzida no seio dos grupos e porque as representações são como guias para a comunicação e a acção. (Cabecinhas, 2004, p. 126)

As Representações Colectivas vierem dar lugar às Representações Sociais porque *“as primeiras não têm em conta a sua diversidade e a sua transformação.”* (Cabecinhas, 2004, p. 127)

Estas Representações Sociais resultam não só de teorias científicas mas também de teorias resultantes da interacção social dos indivíduos, tornando viável a comunicação e a organização dos comportamentos. (Moscovici, 1969 citado por Vala, 2002) Assim podemos definir representação social como *“une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social”* (Jodelet, 1989, p.53), ou seja, uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado tendo em vista a construção de uma realidade comum a um grupo social. Perante esta interpretação, é como que se se tratasse do saber do senso comum, não tendo um carácter científico mas sendo igualmente legítimo, tendo em conta a sua importância para a compreensão da vida em sociedade. Segundo Moscovici (1981), citado por Vala (2002), as Representações Sociais são *“um conjunto de conceitos, proposições e explicações da vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.”* (p.458)

As Representações Sociais são, portanto, saberes construídos com base nas relações entre indivíduos. No dia-a-dia as pessoas conversam, trocam opiniões, pensam sobre diferentes assuntos e elaboram representações sociais, que por conseguinte passam a influenciar os comportamentos desses mesmos indivíduos. (Moscovici, 1988) São elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de relações sociais bem como para a formação de grupos que partilham desse mesmo conhecimento, gerado no dia-a-dia. (Flick, 1998)

Vala (1986, p. 5) recorre também a uma definição de Serge Moscovici (1969), que explica as Representações Sociais como *“um sistema de valores, noções e práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que permite não só a estabilização do quadro de vida dos*

indivíduos e dos grupos, mas constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e de elaboração das respostas, contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade”.

Num mundo em constante evolução, onde o acesso à comunicação e à informação está ao alcance de todos, existem espaços e momentos privilegiados para que cada indivíduo expresse as suas ideias e em grupo falem e discutam opiniões favorecendo a formação de Representações Sociais. (Moscovici, 1988)

Os meios de comunicação social são pois vistos como um espaço excepcional de propagação de informações, que enquanto transmissores e agentes de modificação das Representações Sociais, vêm trazendo a público assuntos de natureza diversa influenciando sobejamente a comunicação entre os indivíduos. (Vala, 1986 e 2002; Moscovici, 1989; Jodelet, 1996; Cabecinhas, 2004)

Segundo Vala (1986), é cada vez mais notória a influência da comunicação social nas atitudes e representações do público, bem como na transferência para o dia-a-dia de princípios e conceitos que anteriormente eram desconhecidos ou menos usuais pelo cidadão comum.

Vala (2002) refere que, ao atribuir a uma ideia ou conceito uma imagem ou símbolo, vai conferir-lhe a materialidade necessária para viver, reproduzir-se e tornar-se realidade. Cabecinhas (2004, p.132) salienta que uma *“representação só adquire foros de verdade e de realidade quando é partilhada – as imagens veiculadas através do ecrã têm já em si a ideia de consenso, de partilha por uma larga comunidade, o que facilita o conformismo.”* Assim, estes conceitos, que geralmente têm origem científica, são convertidos em senso comum pois quando se tornam do conhecimento geral são vulgarizados, passando a fazer parte das conversas do quotidiano. (Moscovici, 1988) Para Moscovici, as Representações Sociais são produto do conhecimento popular e conhecimento científico construídos, transformados e projectados no mundo social.

O conceito de Representação Social veio posteriormente a ser uma base de trabalho de pesquisa em diversas áreas. Segundo Cabecinhas, (2004, p. 134) *“O conceito de representação social é actualmente utilizado por um vasto número de cientistas sociais (psicólogos, sociólogos, geógrafos, historiadores, etc.), sendo aplicado no estudo de problemas muito diversos (o ambiente, a justiça, a saúde, etc.), constituindo um campo de investigação vivo e dinâmico”.*

Com efeito, este conceito atravessa a área das ciências humanas e não é património de nenhuma área em particular *“Située à l’interface du psychologique et du social, la notion a*

vocation pour intéresser toutes les sciences humaines” (Jodelet, 1989, p. 40); são exemplo disso os estudos: “*a imagem da mulher em diferentes meios sociais (Chombart de Lauwe et al., 1963); representação da cultura nos meios operários franceses (Kaes, 1968); as representações da saúde e da doença (Herzlich, 1969); a que veicula a dinâmica de grupos (Poitou, 1978) ...*” (Leyens, 1985, p.16) ou ainda, “*a saúde mental (Ayestaran, 1985; De Rosa, 1987; Jodelet, 1989, Belleli, 1994) a violência (Vala, 1981); a sida (Comby, Devos e Dechamps, 1996; Basable et al., 1996); a droga e a toxic dependência, (Echebarria et al., 1992, Valentim, 1998) ...*” (Vala, 2002, p.463) entre muitos outros.

A multiplicidade e a abrangência de temáticas estudadas, tendo por base o conceito de Representações Sociais, mostra claramente que “*se está em presença de um campo de investigação vivo e orientado para a interrogação das interrogações dos nossos tempos.*” (Vala, 2002, p.464)

2.2. A Formação das Representações Sociais

No que concerne a Formação das Representações Sociais interagem dois tipos de processos: os factores sociais e os processos sociocognitivos.

No que se refere aos factores sociais intervenientes na formação das representações sociais estes “*reflectem a estrutura social, remetendo para clivagens, diferenciações e relações de dominação*”, (Ribeiro, 2000; p.41) pois é certo que as representações sobre um determinado objecto variam em função do grupo que as produz.

Segundo Moscovici, citado por Vala (1986), existem três condições que afectam a formação das Representações Sociais. A primeira, “*a dispersão da informação relativa aos objectos do nosso meio ambiente*”, por um lado a informação, geralmente, não é suficiente para construir a apropriação do objecto, por outro lado, a informação não está disponível de forma coerente na sociedade, ou seja, o acesso à informação varia de grupo para grupo, sendo este acesso socialmente regulado.

No que se refere à segunda condição, a “*focalização dos indivíduos e dos grupos*” relativamente ao meio que os rodeia é regida pelos valores de cada um, pelos seus interesses e motivações bem como pela posição que ocupam na sociedade. Por fim, a terceira condição “*a pressão para a inferência*” prende-se com a necessidade que cada indivíduo sente de emitir opiniões e explicações no dia-a-dia. É de salientar o valor funcional das representações e o seu carácter social “*a emergência das representações*

realiza-se na inter-acção social, serve a inter-acção social e é afectada pelos dinamismos sociais”.

Vala (1986)

Relativamente aos processos sociocognitivos, estes assentam em dois processos maiores: a objectivação e a ancoragem.

A objectivação é o tornar real de um esquema conceptual, ou seja, é o processo que permite atribuir uma existência material a uma ideia ou conceito. (Jodelet, 1996; Vala, 1986, 2002; Castro, 2002) Segundo Ribeiro (2000, p. 40), “*a objectivação significa, essencialmente, a selecção e a descontextualização da informação, das crenças e das ideias, de modo a elas constituírem um todo coerente, reorganizado em função dos interesses e dos valores grupais.*”

Segundo Cabecinhas (2004, p. 128), a objectivação refere-se à maneira como os elementos que constituem a representação se vão organizar e ao percurso através do qual estes elementos vão adquirir materialidade.

O processo de objectivação desenrola-se em três etapas: a construção selectiva, a esquematização e a naturalização.

Nesta primeira etapa, as informações relativas a um determinado objecto de representação “*sont détachées du champ scientifique auquel elles appartiennent,(...) elles sont appropriées par le public qui, les projetant comme faits de son univers propre, peut les maîtriser*” (Jodelet, 1996, p.368), ou seja, estas informações respeitantes um determinado objecto de representação são sujeitas a um processo de descontextualização e selecção tomando apenas uma parte útil da informação disponível, fazendo com que essas representações exprimam e sirvam os interesses e valores de um determinado grupo. (Vala, 2002; Cabecinhas, 2004)

O segundo momento do processo de objectivação, a esquematização, corresponde à organização dos conceitos dando-lhes uma “*dimensão imagética ou figurativa.*” (p.466), atribuindo a cada elemento uma imagem vai permitir a materialização desse mesmo conceito ou palavra (Vala, 2002). Os elementos constituintes da representação, neste segundo momento, vão organizar-se e estabelecer entre si um padrão de relações estruturadas. (Cabecinhas, 2004)

Por último, a etapa da naturalização, o que era apenas uma percepção passa a pertencer à realidade, o que era abstracto passa a ser concreto, sendo que a realidade e os conceitos passam a equivaler-se. No senso comum, cada palavra corresponde a

um objecto e as percepções tornam-se socialmente aceitáveis e naturais. (Rodrigues, 2000; Vala, 2002; Castro, 2002; Cabecinhas, 2004)

É de salientar o processo da naturalização nomeadamente quando falamos em valores ou categorias sociais, onde não faltam exemplos em que uma imagem ou uma simples palavra sejam suficientes para atribuir um determinado estatuto ou categoria natural a um indivíduo. (Jodelet, 1996). No senso comum e até em alguns discursos das ciências sociais, estas categorias (género, raça, etnia, entre outras) são vistas como classificações naturais que se encontram reificadas e, por isso, resistentes a qualquer mudança. (Vala, 2002)

A ancoragem, o segundo processo sociocognitivo indispensável à formação de Representações Sociais, é o processo através do qual o indivíduo transforma o que é não-familiar em familiar, convertendo o que é desconhecido em conhecido tendo como referência Representações Sociais já existentes. A *“ancoragem refere-se ao facto de que qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência: quando um sujeito pensa um objecto (...) é por referência a experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos”*. (Vala, 2002; p.472)

Assim, a ancoragem promove a transformação das Representações Sociais já existentes, através de um *“processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo”*, (Vala, 2002; p.475) sendo que esta nova representação origina novas categorias e novas relações entre as categorias.

Jodelet (1989), citada por Cabecinhas (2004, p. 128) salienta que *“A ancoragem serve de instrumentalização do saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente.”*

Estamos pois perante uma rede de significados, fornecida pelas Representações Sociais, que proporcionam a ancoragem da acção e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos e factos sociais. Segundo Moscovici, citado por Vala (2002, p.474), *“Se a objectivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma com eles contribuem para exprimir e construir as relações sociais”*.

São vários os autores que defendem que os processos de objectivação e ancoragem estão relacionados com o conceito de categorização. (Leyens, 1985; Jodelet, 1996; Vala, 1986, 2002) Sabendo que, conhecer é classificar, atribuir um rótulo, este tipo de classificação subentende uma base de representação partilhada

colectivamente, que facilmente indica qual o grau de conformidade ou de desvio do objecto relativamente à norma ou modelo. (Jodelet, 1996; Vala 2002)

Tajfel (1982), citado por Vala (2002), refere a importância dos valores e da cultura na elaboração e atribuição de uma categoria a um indivíduo, grupo ou acontecimento social.

As categorias encontram-se organizadas entre si e são os atributos, que as caracterizam e as distinguem, que irão atribuir um sentido aos objectos sociais e propiciar a explicação da realidade social. Partindo deste pressuposto, é possível “conceber a representação como uma manifestação do processo de categorização: a elaboração da representação reflecte o sistema de categorização disponível num grupo” (Vala, 1986; p.16), sendo que este sistema de categorização vai orientar o processo de transformação do desconhecido em conhecido, e em simultâneo, vai provocar mudanças nesse sistema de categorizações. (Vala, 1986)

2.3.As Funções das Representações Sociais

Segundo Vala (2002, p.479) “as representações sociais têm como função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real”. Partindo deste princípio o autor propõe quatro funções principais para as Representações Sociais: organização significativa do real; a comunicação; a organização dos comportamentos e por último, a diferenciação social.

Relativamente à primeira função, a organização significativa do real, está relacionada com a atribuição de sentido aos acontecimentos e aos objectos, surgindo as Representações Sociais como geradoras de juízos avaliativos incorporados e objectivados pela própria estrutura social. (Ribeiro, 2000; Vala, 2002)

A segunda função, a comunicação, dá especial ênfase ao papel das Representações Sociais como sendo uma base essencial do acto de comunicar, reconhecendo a necessidade de um sistema comum de categorização, de interpretação e de linguagem partilhada como condição para a ocorrência de comunicação. A comunicação permite através da linguagem representar um objecto ou ser ausente, um facto passado ou futuro e, por outro lado, implica a discussão de ideias, a sua explicação e argumentação e o confronto entre opiniões contraditórias. (Vala, 1986, 2002)

No que se refere à terceira função das Representações Sociais, Vala (2002) refere que muitos dos nossos comportamentos, de forma consciente ou não, são o reflexo das nossas representações. Segundo Moscovici (1976) citado por Vala (2002, p. 483), “*as representações sociais constituem uma orientação para a acção na medida em que modelam e constituem os elementos do contexto em que um comportamento ocorre*”, ou seja, as Representações Sociais enquanto orientadoras dos comportamentos estabelecem um elo de ligação entre o contexto e o objecto, dando sentido ao próprio comportamento.

Por último, Vala (2002, p. 483) citando Moscovici (1961), refere que “*se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, a especificidade das representações contribui, por sua vez, para a diferenciação dos grupos sociais*”. Neste contexto, as Representações Sociais são vistas como um fenómeno de diferenciação e identificação social. As relações intra-grupo geram representações consensuais e a sua distinção face a outros grupos, pelo que as suas representações sociais podem ser vistas como a expressão das diferenças e conflitos do próprio grupo relativamente a outros. Por outro lado, é de salientar que as relações inter-grupais vão modelar as representações produzindo reorganizações nas representações e atribuindo ao outro grupo características que, por sua vez, irão desencadear comportamentos de discriminação ou aceitação. (Doise, 1989) Assim, se por um lado, as representações se organizam no seio de um grupo social, de acordo com as suas estratégias grupais, por outro lado, estas representações servem e justificam os comportamentos grupais de discriminação ou aceitação. (Cabecinhas, 2004)

2.4. As Representações Sociais no Campo Educativo

O conceito de Representação Social, tal como já referimos anteriormente, tem sido uma base de trabalho de pesquisa em diversas áreas. Assim também no que concerne o campo educativo, este conceito tem vindo a servir de suporte teórico a diversos estudos.

Desde o estudo de Gilly (1989) sobre a relação professor – aluno que diversos estudos empíricos surgiram neste âmbito, abrangendo os vários níveis de ensino e tendo como objecto de estudo também diferentes actores educativos, Alunos, Professores/Educadores e Pais.

Também no campo da Educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais surgiram diversos estudos, principalmente relativos à sua integração em ambientes de escolas regulares, tomando o conceito das Representações Sociais como suporte teórico. Assim, salientámos no ensino Pré-escolar Bairrão, Abreu e Marques (1986) tendo como objecto de estudo os Pais; no Primeiro Ciclo Carita (1993) e Dias (1993) e no 2º e 3º Ciclos, Morgado e Félix (1998), Correia (2003) e Viegas (2004). No que se refere ao público estudado salientamos os estudos de Santiago (1996), Morgado e Félix (1998) e Viegas (2004) cujo objecto de estudo foram os Alunos e os estudos de Martins (1986), Bairrão, Abreu e Marques (1986), Carita (1993), Dias (1993), Pereira (1996), Correia (2003) que tiveram como público-alvo os Professores e Educadores.

Segundo Gilly (1989), as Representações Sociais desempenham um papel muito importante na compreensão do processo educativo, uma vez que têm em conta o papel que os conjuntos organizados de significações sociais desempenham no desenrolar do processo educativo. Assim, a Teoria das Representações Sociais fornece uma nova via de explicação sobre a forma como factores exclusivamente sociais actuam no desenrolar do processo educativo favorecendo uma articulação entre a psicologia e a sociologia da educação. Esta articulação revela-se ter grande importância quando pretendemos estudar fenómenos educativos como sendo as relações de pertença a um grupo social ou mais especificamente comportamentos e atitudes num âmbito mais restrito como a gestão de conflitos na sala de aula ou a construção de saberes.

O campo educativo surge *“comme un champ privilégié pour voir comment se construisent, évoluent et se transforment des représentations sociales au sein de groupes, et nous éclairer sur le rôle de ces constructions dans les rapports de ces groupes à l’objet de leur représentation.”* (Gilly, 1989)

Em suma, a escolas são um meio privilegiado construído com base num *“conjunto evolutivo de valores, normas e comportamentos veiculados em sistemas de comunicação intergrupal e ligados por sistemas de autoridade e por redes de relações, permitindo que informações, imagens e conteúdos passem de um grupo para o outro, mobilizando e modificando diferentes códigos de leitura e de interpretação da realidade. (...) o universo representacional de cada indivíduo ou grupo condiciona a gestão de atitudes e comportamentos face aos objectos, levando ao desenvolvimento de relações passíveis de organizar e legitimar comportamentos de aceitação ou discriminação exogrupal no espaço escolar.”* (Viegas, 2004, p. 26)

É neste contexto que, sendo a escola um meio onde predomina uma enorme multiplicidade de valores e vivências, a Teoria das Representações Sociais surge como um importante suporte teórico no campo educativo.

3. Do Conceito de Deficiência à Perturbação do Espectro do Autismo

3.1 Conceito de Deficiência

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.” (Lei 38/2004, p. 2)

A deficiência é então uma perturbação do funcionamento de um órgão que está afectado e que gera incapacidade nos desempenhos funcionais da pessoa, como se pode ler na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde *“Deficiências são problemas nas funções ou estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.”* (2003, p. 13)

Vayer e Roncin (1992, p. 19) definem a deficiência como sendo a desvantagem que um indivíduo deve suportar; *“o sujeito deficiente é, portanto, aquele que deve suportar uma desvantagem na sua relação com o mundo circundante”*.

O conceito de deficiência, em termos educativos, tem vindo a ser substituído pelo conceito de necessidades educativas especiais. Foi no Warnock Report (1978) que apareceu pela primeira vez este conceito. *“O Relatório Warnock desloca, de forma clara, o enfoque médico nas deficiências dos educandos para um enfoque na aprendizagem escolar...”* (Veiga, 2000, p.18)

É necessário proceder a mudanças nas escolas de modo a garantir que o acesso desses alunos à escola regular não seja um mero acesso físico e, por isso, com poucas possibilidades de sucesso educativo e escolar. Como afirma Ainscow (1995, 27), *“não se trata de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças”*.

Segundo Rodrigues (2001) esta mudança conceptual veio permitir a transição de uma concepção médico-pedagógica, centrada na categoria de deficiência, para uma concepção educacional, esta centrada nas necessidades educativas especiais, com um modelo de escola integrada e mais tarde escola inclusiva. Considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial, salientando que as dificuldades dos alunos

provêm da fraca interação entre o indivíduo e o seu meio ambiente, onde a família e a comunidade educativa assumem um papel preponderante.

3.2. Perturbações do Espectro de Autismo

Segundo a actual classificação americana DSM – IV – TR (2002), as Perturbações do Espectro do Autismo envolvem limitações das relações sociais, da comunicação verbal e não verbal, da diversidade de interesses e inconstância de comportamentos. Assim, a Perturbação do Espectro do Autismo ou Perturbações Globais do Desenvolvimento (termo usado no DSM – IV – TR sinónimo de PEA), pode ter cinco diagnósticos possíveis: a Perturbação Autista, a Perturbação Asperger, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, que de seguida passamos a explicar.

3.2.1. Perturbação Autista

O termo AUTISMO provém da palavra grega AUTOS que significa “próprio “ e foi introduzido na literatura psicopatológica por Eugene Bleuler, em 1911, não se referindo a um grupo diferente de patologia, mas a um conjunto de comportamentos básicos de esquizofrenia (Pereira, 1999).

Porém, desde a antiguidade como descreve Pereira (1999), mais claramente ao longo dos séculos XVIII e XIX que se conhecem relatos de crianças ou adultos com comportamentos estranhos, que se podem relacionar com autismo. Em 1799, John Haslam, descreve um caso de uma criança admitida no Hospital Real de Bethlem, em Londres; nesse mesmo ano surge um enorme interesse pelo caso de Vítor, uma “criança selvagem” encontrada nos bosques de Bassine em Aveyron, França, que foi examinada por Pinel e educada por um precursor de educação especial, Itard. É ainda salientado o caso de Kaspar Hauser, um estranho jovem que, em 1828, apareceu numa praça de Nuremberga a movimentar-se como se estivesse embriagado e a repetir sem cessar a mesma frase. *“Acabou por viver em diversas famílias que se interessaram pela sua educação, e chegou a ser o centro da atenção de visitas em Nuremberga e adoptado oficialmente por aquela cidade.”* (Pereira, 1999, p. 47)

Em 1943, o psiquiatra americano Leo Kanner, tomou o termo autismo da psiquiatria adulta, referindo-se a um grupo de onze crianças que agrupou consoante um conjunto de comportamentos aparentemente característicos e desse modo apresentou à comunidade científica, o resultado do que tinha acabado de constatar. No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger, psiquiatra austríaco, escolhe o mesmo termo para designar perturbações observadas em crianças com comportamentos estranhos, semelhantes aos referidos por Kanner. Tal como refere Pereira (1999), se tivermos em conta facto de Kanner viver em Baltimore nos Estados Unidos da América, e Asperger, viver em Viena de Áustria e ter escrito o seu documento na Alemanha, esta coincidência “*é deveras interessante*”. Actualmente pensasse que o facto de estarmos em plena Segunda Guerra Mundial, terá originado o desconhecimento generalizado dos escritos de Asperger, tão importantes como os de Kanner, mas só divulgados alguns anos depois (Frith, 1992).

Ao usar o termo Autismo, Kanner sugeria uma relação entre o distúrbio profundo do desenvolvimento dos seus casos e a esquizofrenia adulta, fazendo crer que nas crianças autistas também existe um mundo imaginativo, auto-referido e no qual “se fecham”. (Pereira, 1999)

A partir dos anos 60, a investigação demonstrou que o Autismo se caracteriza por deficiências importantes no desenvolvimento do mundo simbólico e imaginativo e que numa maioria dos casos é acompanhada de deficiência mental, assim, “*Está hoje claro, no entanto que, apesar de acontecerem certos aspectos interessantes e curiosos de um ponto de vista intelectual, a partir de testes psicométricos, tem-se tornado evidente que a sub-normalidade afecta a vasta maioria das pessoas com autismo: 75% com atrasos evidentes, e destes, cerca de metade com atrasos severos; mesmo aquelas pessoas onde apenas está expresso um atraso muito ligeiro, ou as que não são atrasadas em termos de valor global de quociente de inteligência, mostram disfunções cognitivas específicas*”, (Frith, 1989, citado por Pereira 1999, p. 85)

A ideia do “bom potencial cognitivo” sugerida por Kanner foi posta em questão e o Autismo passou a ser compreendido como um distúrbio profundo do desenvolvimento ao invés de uma psicose semelhante à Esquizofrenia adulta. Este enfoque, muito mais útil do ponto de vista educacional, constitui o reflexo de um amplo conjunto de investigações em que se estabeleceram relações entre o desenvolvimento normal e o autista. Além disso, foi acompanhado de uma tentativa de dar uma definição do

Autismo mais precisa e universalmente aceitável que as empregadas posteriormente à definição de Kanner. (Jordan, 2000)

A Perturbação Autista é actualmente concebida como uma síndrome que afecta gravemente o desenvolvimento do indivíduo, colocando sérias restrições à sua educação e integração social. Atinge as competências de comunicação e de interacção social, razão pela qual, as pessoas com Autismo apresentam dificuldades nas aprendizagens que necessitam de fazer ao longo da vida. Qualquer que seja o seu nível de inteligência, apresentam um défice específico comum, no dar e tirar significados de si próprios, das suas acções e do mundo. *“Assim, o Autismo é hoje considerado uma Perturbação Global do Desenvolvimento, ou perturbação geral (pervasiva) do desenvolvimento. Caracteriza-se de um modo sumário através das diversas expressões de três grupos de comportamentos relacionados com as seguintes áreas: disfunções sociais; perturbações na comunicação e no jogo imaginativo interesses e actividades restritos e repetitivos.”* (Edgar, 1999, p.31)

Assim sendo, o Autismo é um distúrbio que afecta diversas áreas de funcionamento do indivíduo e todos os aspectos da sua vida.

A Perturbação do Espectro de Autismo manifesta-se gradualmente durante os primeiros anos de vida, *“desde o nascimento até aos 36 meses de idade aproximadamente, persistindo e evoluindo de modos diferentes ao longo do tempo de vida”* (Edgar, 1999, p. 33), sendo que o grau de incapacitação pode variar muito de indivíduo para indivíduo.

As crianças portadoras desta síndrome poderão, ao longo do seu desenvolvimento e por volta dos cinco anos de idade, não manifestar tão marcadamente muitas alterações sociais, *“mas irão manter-se dificuldades acentuadas, como a falta de empatia, as inconsistências de estabelecimento e manutenção da troca social, e igualmente falhas para perceber os sentimentos e as respostas dos outros, falhas no desenvolvimento e diversificação de amizades (...) problemas bem marcados na capacidade de se envolverem em jogos colectivos e cooperativos com outras crianças e adultos”.* (Edgar, 1999, p. 57)

Segundo Garcia e Rodriguez (1997), existem diversos estudos realizados, que demonstram que o Autismo é mais frequente nos rapazes do que nas raparigas, numa proporção de três a quatro para um respectivamente, e também que aparece em quatro ou cinco por cada dez mil habitantes. Não se reconhecem distinções entre raças ou estratos sociais.

Também Edgar (1999, p. 34) referencia os estudos realizados por Lotter, 1966; Torrey, Hearsch, & McCabe, 1975; Wing, 1981a; Bohman et al., 1983; Gillberg, 1984 e

Steinhausen & Breulinger, 1986 onde se constata que “os rapazes aparecem em maior número que as raparigas, numa relação que oscila de 1,4 a 4,8”.

3.2.2. Perturbação Asperger

A Síndrome de Asperger foi pela primeira vez referida com o nome de Psicopatia Autista, pelo médico austríaco Hans Asperger em 1944, mas como já referimos anteriormente, os escritos de Asperger mantiveram-se desconhecidos até à sua publicação traduzida em inglês por Lorna Wing, em 1981, onde se descreve esta mesma perturbação denominando-a Síndrome de Asperger. A partir de então vários foram os autores que investigaram sobre a temática, referimos como exemplo, Tamtam (1988) e Gillberg (1989) que, tal como Wing postulam que a criança portadora do Síndrome de Asperger, a par das características avançadas por Asperger poderá também revelar atraso na linguagem e/ou atraso cognitivo. (Godoy, 1998)

Esta Perturbação, apenas diagnosticada a partir dos três anos de idade, é caracterizada por uma linguagem pedante, repetitiva e estereotipada, muito embora a fala se desenvolva na idade normal. As crianças portadoras desta problemática revelam dificuldades em compreender as regras que controlam a conduta social, fazem uso de temas repetitivos e, segundo Asperger, não revelam atrasos cognitivos nem na fala. (Godoy, 1998)

Segundo Pereira (1999) “*Síndrome de Asperger é hoje regra geral aplicada a crianças que manifestam problemas idênticos aos das crianças com autismo, mas com competências linguísticas marcadamente superiores, de quocientes de inteligência elevados, e que, em certos aspectos, se confundem com as crianças normais*”.

Segundo os critérios indicados no DSM – IV – TR (2002), “*a Perturbação Asperger tem em comum com o autismo as incapacidades sociais e os comportamentos restritivos e repetitivos, mas as capacidades da linguagem encontram-se bem desenvolvidas e o funcionamento cognitivo não tem défices.*” (Ozonoff, Sally e Robert, 2003, p.32).

3.2.3. Perturbação de Rett

A Perturbação de Rett é uma síndrome do comportamento que só se verifica nas raparigas. A criança parece bem à nascença e o seu desenvolvimento processa-se

normalmente até cerca dos cinco meses de idade mas, entre os seis meses e primeiro ou segundo ano de vida começa a perder as várias faculdades adquiridas, tais como: o uso das mãos, o sentar-se sozinha, o interesse pelos outros e pela interação social. O crescimento da cabeça torna-se mais lento reflectindo a lentificação do desenvolvimento cerebral. Em função da idade em que se inicia o processo de regressão as capacidades de linguagem cognitivas e motoras ou se perdem ou nunca chegam a ser desenvolvidas. Alguns dos sintomas da Perturbação de Rett são: marcha instável, ausência de linguagem, ausência de utilização funcional das mãos, movimentos estereotipados das mãos quase constantes, défices cognitivos graves e ausência de interação social. (Ozonoff, Sally e Robert, 2003).

À medida que vão sendo realizados estudos sobre a etiologia da Perturbação de Rett e da Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a sua relação com a problemática do Autismo torna-se menos clara *“É provável que no futuro estes estados não estejam tão intimamente associados com o autismo e venham a ser considerados perturbações neurodegenerativas diferentes.”* (Ozonoff, Sally e Robert, 2003, p.33).

3.2.4. Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

Em 1908 o pediatra alemão Theodor Heller, descreveu seis casos clínicos de regressão psicomotora. Estas seis crianças tiveram um desenvolvimento psicomotor normal nos primeiros três ou quatro anos e de seguida foram surpreendidas por uma atroz regressão psicomotora, levando-as, alguns meses depois, a um estado de demência e de profunda alienação. Heller propôs que esta doença se designasse por Demência Infantil. Mais tarde esta doença ficou a ser conhecido como Síndrome de Heller ou Demência de Heller e posteriormente o DSM IV sugere a designação Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância. (Ozonoff, Sally e Robert, 2003)

Na Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, tal como na Perturbação de Rett, a criança à nascença parece saudável mas, após um período de desenvolvimento normal a criança começa a isolar-se e perde as capacidades adquiridas resultando em graves défices das capacidades cognitivas, de auto-ajuda entre outras. (Volkmar e Rutter, 1995 citados por Ozonoff, Sally e Robert, 2003)

A perda de capacidades dura entre quatro e oito semanas, marcadas pelo pânico e agitação da criança que até cerca dos dois anos teve um desenvolvimento normal.

Após este período de regressão a criança manifesta todas as características do autismo grave e deficiência mental, parecendo tratar-se de um autismo de início tardio. Contudo os tratamentos realizados não produzem efeito, ao invés do autismo, e a criança mantém-se com uma incapacidade crónica e grave do desenvolvimento. (Ozonoff, Sally e Robert, 2003)

Esta perturbação pode surgir nos dois sexos, mas é mais comum nos rapazes, sendo que a prevalência é de oito vezes superior à das raparigas. (Ozonoff, Sally e Robert, 2003)

3.2.5. Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

Por último, o quinto estado da categoria das Perturbações Globais do Desenvolvimento é a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (PGDSOE). Esta classificação surge quando a criança revela dificuldades em pelo menos dois a três grupos de sintomas relacionados com o autismo, nomeadamente dificuldades de relacionamento, dificuldades de linguagem/ comunicação ou apresente comportamentos repetitivos, mas todavia não preenche todos os critérios necessários para que se possa dizer que é portadora de qualquer uma das perturbações globais do desenvolvimento. As crianças portadoras de PGDSOE revelam comportamentos e dificuldades do tipo autístico mas ou manifestam menos sintomas ou o têm um padrão diferente dos restantes estados da categoria das perturbações globais de desenvolvimento. (Ozonoff, Sally e Robert, 2003)

3.3. Perspectiva sobre a Etiologia da Perturbação do Espectro do Autismo

Pereira (1996) refere que a etiologia do autismo é ainda desconhecida, no entanto a presença de um grupo heterogéneo de doenças associadas, sugere que esta situação representa uma síndrome comportamental de etiologias múltiplas, com indícios de um compromisso de base orgânica, mais do que um trauma psico-social. Salienta também que esta *“temática da etiologia ou causa do quadro clínico do autismo é uma questão complexa, controversa e sempre incompleta, quando se entrecruzam aspectos de natureza biológica e psicológica”*. (Pereira, 1996, p. 23)

Segundo Rivière (1989), “o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter origem biológica”, (Garcia e Rodriguez, 1997, p. 250).

No início dos anos setenta, Hingtgen e Bryson (1972), organizaram as teorias da etiologia ou causalidade do autismo em três grupos:

- Teorias não orgânicas ou experienciais
- Teorias orgânico – experienciais
- Teorias orgânicas

As teorias não orgânicas e as teorias orgânicas, constituem dois blocos que têm defendido e defendem causas totalmente opostas. (Pereira, 1996)

3.3.1. Teorias Não Orgânicas ou Experienciais

Estas teorias têm as suas raízes nas teorias psicoanalíticas, pois enfatizam e destacam os factores psicológicos como sendo factores determinantes do processo patológico. Segundo esta teoria a criança é vista no início da gestação e do seu nascimento biologicamente “normal”. Atribuem o desenvolvimento dos seus comportamentos “inadaptados” a uma falha dos pais em dar estimulação e calor emocional, sobretudo da mãe. Os autores que defendem esta teoria referem que o quadro do autismo, é devido aos factores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento. (Pereira, 1996)

Segundo Garcia e Rodriguez (1997) os factores intervenientes na génese do autismo são agrupados por Cantweel, Baker e Rutter (1984), em quatro grupos:

- Perturbação psiquiátrica parental ou características de personalidade anómala dos pais;
- Quociente intelectual e classe social dos pais;
- Interação anómala entre pais e filhos;
- Stress intenso e acontecimentos traumáticos numa fase precoce da vida da criança.

Os teóricos não-orgânicos, “postulavam assim a existência de uma inteligência biológica normal, mas “impedida” de se desenvolver dentro da criança com autismo. No caso de vir a ser oferecida a relação “ótima”, ou seja, a terapêutica eficaz, então a criança podia acelerar em desenvolvimento

psicológico e eventualmente tomar-se normal ou até "acima" do normal em inteligência" (Pereira, 1996, p. 24).

Foram realizados diversos estudos neste âmbito, em que os pais das crianças autistas participaram como voluntários. Constatou-se que estes pais manifestavam *“práticas de cuidados relacionais similares às dos pais de crianças biologicamente deficientes, e às dos pais de crianças normais. O que pareceu sobressair foi uma mais elevada incidência de depressões reactivas, resultantes do facto de mães de autistas e de crianças com atrasos terem de lidar de um modo muito desgastante com muitos comportamentos desviantes das suas crianças.” (Pereira, 1996, p. 24).* Segundo Polaino (1981) estas teorias *“confundem as causas com as consequências, pois as alterações verificadas nos pais surgem em consequência da convivência com esse filho”.* (citado por Garcia e Rodriguez (1997, p. 251). Estes estudos sobre as personalidades dos pais foram efectuados após o diagnóstico feito ao filho autista.

Estas teorias não têm base que as sustente. São teorias defendidas por poucos autores, referimos a título de exemplo Bettelheim (1955); Bion (1955) e Massie (1978). (Pereira, 1996)

Nas últimas investigações feitas sobre as teorias com maior validade no estabelecimento do Autismo, tem havido muito pouco suporte para as teorias não orgânicas, sendo que desde os anos 70, têm sido quase inexistentes os artigos teóricos provindos das referidas teorias.

3.3.2. Teorias Orgânico – experienciais

As teorias organicistas ou orgânico – experienciais podem ser estudadas segundo diferentes posturas. Assim em algumas destas teorias a criança portadora de Espectro de Autismo “*é vista como biologicamente deficiente, e os pais, não sendo "culpados", têm de dar um apoio relacional específico à sua criança "vulnerável". Em outras destas teorias, certas crianças são percebidas como tendo lesões orgânicas apenas, e nas restantes teorias podem ser biologicamente normais*” (Pereira, 1996, p. 25).

Segundo Tiubergen e Tiubergen (1976), defensores destas teorias, as causas do Autismo são orgânicas e psicológicas. Alguns casos provocados mais por factores orgânicos, outros mais por factores psicológicos (experienciais). (Pereira, 1996).

Assim como as teorias não orgânicas estas teorias são defendidas por poucos autores.

3.3.3. Teorias Orgânicas

As teorias organicistas são muito mais fortes do que as anteriormente apresentadas, e defendem que embora não exista, na maioria dos casos, uma causa fisiológica evidente, aceitam que o défice cognitivo tem um papel decisivo na origem do mesmo. Não há certezas se é devido a um agente etiológico ou à combinação de vários. (Garcia e Rodriguez, 1997)

Entre as teorias orgânicas destacamos:

- a) Teorias Genéticas (Síndrome do Cromossoma X Frágil);
- b) Anomalias Bioquímicas (Esclerose Tuberculosa, Fenilcetonúria não tratada...);
- c) De Tipo Infeccioso (Rubéola, Encefalite...);
- d) Teoria da Disfunção Cerebral do Hemisfério Esquerdo

Desde 1943 têm surgido várias teorias com o intuito de explicar a etiologia desta problemática, muito embora sem resultados concludentes.

A etiologia ou causa do quadro clínico do Autismo é algo para o qual não existe uma resposta evidente. “*Muitas investigações terão de se fazer para que um dia se conheça a etiologia ou causa do autismo. Independentemente desse conhecimento, o mais importante é que se faça*

uma intervenção precoce que vá ao encontro das potencialidades de cada criança.” (Garcia e Rodriguez, 1997, p. 251).

3.4. Características da Perturbação do Espectro do Autismo e Implicações nos Comportamentos

“ Diz-se que uma pessoa tem problemas de comportamento porque não age como nós, porque não tem as mesmas reacções que nós em circunstâncias idênticas. Ora, esse facto pode provir da falta de compreensão que essa pessoa tem das situações, da ausência de uma aprendizagem adequada, de uma dificuldade de adaptação à situação”

(Ritvo e Laxer, 1983)

De uma maneira geral, as pessoas autistas não podem reagir como nós quando é preciso encontrar uma solução para os seus problemas. Por vezes, faltam-lhes meios de comunicação eficazes para explicar o que desejam e o que sentem. Assim, têm mais probabilidades de manifestar perturbações de comportamento devido às suas características. (Garcia e Rodriguez, 1997)

Uma das principais características do autista é precisamente a existência de um défice nas capacidades de comunicação. Um sistema de comunicação insuficiente conduz a pessoa a exprimir as suas necessidades de outra forma que não através de linguagem, por meio de actos negativos, de destruições, de auto mutilações... Por outro lado, uma pessoa autista pode não entender o que se espera dela, mesmo que as mensagens nos pareçam claras. Um autista pode ter um vocabulário vasto, boa pronúncia, formular frases correctas sem, no entanto, compreender aquilo que se espera dele. Segundo Frith (1992), para interpretar uma mensagem, não é necessário somente compreender o sentido da mesma, é preciso compreender o seu contexto passado e presente.

Também as dificuldades particulares no plano das relações sociais são outra das suas características: o simples facto de estabelecer relação com outra pessoa constitui um problema para um autista, para quem as mímicas são incompreensíveis e as intenções do outro imprevisíveis. Os sinais para-verbais, o tom de voz, a atitude, os

gestos...nem sempre são correctamente percebidos nem compreendidos. Para além disso, as pessoas autistas raramente são capazes de imaginar aquilo que sentem as outras pessoas, de se colocarem no seu lugar. Qualquer relação com outra pessoa, sobretudo se for desconhecida, exige-lhes um esforço considerável de adaptação. (Garcia e Rodriguez, 1997)

As pessoas autistas vivem dificilmente as mudanças: as modificações, os imprevistos são sentidos como verdadeiras rupturas, acarretando uma ansiedade imensa. Precisam de pontos de referência no seu ambiente: referências espaciais (saber onde se encontram os objectos, onde realizar determinada actividade, onde ir), referências temporais (saber o que se vai passar a seguir, em que momento se vai a determinado sítio) e referências sociais (quem são as pessoas que a vão acompanhar, com quem vai trabalhar). As mudanças provocam a perda dessas referências e têm dificuldade em as encontrar novamente. Precisam de tempo para compreender e se habituarem à novidade (nova casa, nova escola, partida ou chegada de um membro da família). (Pereira, 1999).

Também revelam dificuldades em relacionar os acontecimentos, segundo Frith (1992) eles vêem o mundo fragmentado e têm uma percepção diferente do seu meio envolvente. Aspectos insignificantes despertam-lhes interesse e toda a sua atenção. As pessoas autistas têm um interesse particular por detalhes do ambiente: reflexos, texturas e sons.

Rutter (1987) citado por (Garcia e Rodriguez, 1997), refere seis tipos de comportamentos característicos da pessoa autista

1. Interesses muito restritos e estereotipados – formas de brincar inadequadas (bater com um carrinho, agrupar tacos em série repetitivamente...). Quando são mais velhos e com nível intelectual, podem ter interesses ligados a temas muito concretos (rotas de autocarros);
2. Vinculações a determinados objectos – algumas crianças desenvolvem preferências e atracção por um objecto concreto (cordas, pedras...e insistem em levá-lo consigo para todos os lados);
3. Rituais compulsivos – é costume aparecerem frequentemente na adolescência e desenvolvem-se compulsivamente (rotina para entrar ou

sair de uma sala, na hora das refeições, etc...); qualquer alteração dessas rotinas provocará grande ansiedade na pessoa autista;

4. Maneirismos motores estereotipados e repetitivos – aparecem, sobretudo quando existe deficiência mental severa, auto-estimulações perceptivas de tipo visual (olhar para os dedos à altura dos olhos, luzes...), tátil (arranhar superfícies, acariciar determinados objectos...) ou auditiva (cantolar, dar pancadas numa superfície.);
5. Preocupação fixa numa parte de um objecto (os cordões dos sapatos, as rodas dos carrinhos...);
6. Ansiedade perante mudanças de ambiente (há crianças que não suportam mudanças na sua rotina diária, como seja uma simples mudança de móveis...)

Os problemas de comportamento das pessoas autistas são a expressão das suas dificuldades, dos seus medos, das suas necessidades, dos seus desejos. Quando a comunicação é deficitária e a expressão das necessidades passa por problemas de comportamento, é porque foram ultrapassados os limites da pessoa. Para ajudarmos a pessoa autista, cabe-nos descodificar as suas mensagens. (Pereira, 1999)

3.5. Desenvolvimento da Pessoa Portadora da Perturbação do Espectro do Autismo

Os sintomas do autista não se manifestam por igual nem têm o mesmo significado em diferentes fases da sua vida. Apesar de existirem importantes diferenças entre os autistas, relacionadas com o Q.I. (Quociente de Inteligência), o nível linguístico e simbólico, o temperamento... há certos padrões gerais de evolução do quadro. (Garcia e Rodriguez, 1997)

Embora as primeiras manifestações do autismo comecem sempre antes dos três anos costumam ser pouco claras no primeiro ano. São muito raros os diagnósticos de autismo em bebés com menos de doze meses. *“Estas manifestações comportamentais, para que seja possível considerar-se em termos diagnósticos o autismo, devem estar presentes desde o nascimento até aos 36 meses de idade aproximadamente, persistindo e evoluindo de modos diferentes ao longo do tempo de vida.”* (Pereira, 1999, p. 33)

Frequentemente observa-se, em primeiro lugar, que a criança é muito passiva: permanece alheia ao meio e mostra-se pouco sensível às pessoas e aos objectos que a cercam. Os pais podem interpretar essa passividade como uma característica temporal e receiam, por vezes, tratar-se de surdez. Mas a surdez aparente é acompanhada de outros sintomas. Segundo Lorna Wing (1982) citada por Garcia e Rodriguez (1997), estas crianças evidenciam, desde muito cedo, a falta de interesse e uso das relações sociais. Os bebés autistas não respondem praticamente à voz humana, não pedem colo por sua livre iniciativa, ou seja, *“não há referências que permitam constatar a existência das posturas antecipatórias, elevando os braços para que sejam levantados ou até tocados, comportamentos estes tão características das crianças normais.”* (Pereira, 1999, p. 56). Por outro lado, têm fracas capacidades de adaptação de expressão facial, corporal, gestual e visual, não conseguem seguir as coisas com o olhar. *“Um dos aspectos relacionais disfuncionais mais em evidência, é o contacto pelo olhar, muito particular nos casos de autismo.”* (Pereira, 1999, p. 57).

As acções da criança autista tornam-se cada vez mais limitadas e inflexíveis. Carecem de flexibilidade criativa na exploração de objectos que costuma caracterizar a criança dita “normal”, a partir dos nove meses. Além disso, as condutas de comunicação intencional que costumam desenvolver-se em formas de chamadas, pedidos e declarações, a partir dos onze ou doze meses, encontram-se muito alteradas ou ausentes. *“No início do desenvolvimento dos comportamentos verbais, os padrões de balbúcio estão também alterados e são anormais.”* (Ricks, 1975; Bartack et al., 1975; Wing, 1996). (citados por Pereira, 1999, p. 59).

Assim, determinadas condutas funcionais, de grande importância no desenvolvimento, como os modelos de jogo, imitação e emprego de gestos e vocalização comunicativas, não chegam a ser adquiridos ou vão sendo perdidos progressivamente. A maioria destas crianças *“não chegam a desenvolver adequadamente a linguagem, e mesmo os que aprendem a falar apenas usando comportamentos verbais funcionais, fazem-no com certas anomalias que se tornam marcadamente bizarras; uma delas é a repetição, a designada ecolália, que pode acontecer em relação a acontecimentos ouvidos passado já certo tempo, repetição tardia ou diferida, ou a imediata, para acontecimentos acabados de se verificar”* (Pereira, 1999, p. 60).

Quase sempre esses primeiros sintomas são acompanhados de outras anomalias: problemas de alimentação, falta de sono, excitabilidade inexplicável e difícil de controlar, medo anormal de pessoas e lugares estranhos, condutas de pânico sem causa

aparente, tendência progressiva a evitar e ignorar as pessoas. Desde muito cedo, a criança pode manifestar uma grande resistência às mudanças ambientais ou às modificações, por mais insignificantes que sejam, das suas rotinas habituais reagindo com birras intensas e opondo-se, por outro lado, manifestam dificuldade em seguir *“instruções, se essas lhes são dadas fora de um contexto familiar e sem o auxílio de indicadores sobretudo visuais, e por isso, habitualmente, gestos. Por outro lado, o uso de gestos acompanhantes do discurso de que eles próprios são capazes, é muito limitado, e não recorre nunca a qualquer simbolismo, sendo que quando acontece excepcionalmente em algumas pessoas, e em certas ocasiões, é sobretudo instrumental.”* (Pereira, 1999, p. 60).

Em geral, o desenvolvimento das crianças autistas nos dois primeiros anos de vida não é bem conhecido, têm-se somente informações retrospectivas dos pais. A investigação feita por Ornitz e outros demonstrou que existe uma lenta consciencialização dos primeiros sintomas por parte dos pais e dos profissionais. Na maioria dos casos passou-se um longo tempo (mais de dois anos) entre as primeiras preocupações dos pais e o diagnóstico de autismo. (Garcia e Rodriguez, 1997)

As primeiras alterações de conduta são acompanhadas frequentemente, de atrasos motores, comunicativos e da acção sobre os objectos e costumam ser mais evidentes entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, idade em que as crianças ditas “normais” fazem progressos mais rápidos na aquisição da linguagem, no relacionamento social e no desenvolvimento dos modelos simbólicos. Segundo Garcia e Rodriguez (1997), a fase correspondente à aquisição normal da linguagem constitui um marco no distúrbio que leva os pais à procura de ajuda profissional, porque frequentemente, a idade de desenvolvimento da linguagem na criança normal, corresponde à etapa mais alterada do autista. Este encerra-se cada vez mais em seus estereótipos e mostra-se cada vez mais isolado e incomunicável.

As crianças autistas apresentam défices básicos nas capacidades para usar a linguagem como um instrumento de comunicação social. *“Aqueles que conseguem uma linguagem falada, apresentam vários problemas de fala: alterações do timbre; ênfase; velocidade; ritmo e entoação; ecolalias imediatas ou retardadas; falta de iniciativa para iniciar ou manter um diálogo; ausência de fantasia e imaginação”* (Garcia e Rodriguez, 1997, 253)

As condutas simbólicas (jogos de ficção, imitação...) que coincidem com o desenvolvimento da linguagem, também aparecem perturbadas e os problemas de compreensão não afectam somente a comunicação verbal, mas também a interpretação

das situações sociais, dos sinais sociais e emoções dos outros. *“Também a imitação diferida se mostra prejudicada, pois não é fácil conseguirem uma utilização lógica dos objectos, ou uma utilização com um fim exploratório global, não ascendendo à elaboração simbólica de um modo imaginativo e inventivo como acontece nos jogos de fingimento, e acabando por desempenhar mais comportamentos ligados a partes de objectos, sobretudo aqueles que mantêm algum tipo de efeito estimulatório após manuseamento, como rotações de rodas, barulhos, luzes, etc.”* (Pereira, 1999, p. 58)

As crianças autistas costumam apresentar profundas alterações ou défices cognitivos entre os dois e os cinco / seis anos. Nesta etapa, a imagem da criança autista é de uma criança alheia a tudo o que a rodeia, indiferente às pessoas, fechada em acções rituais sem sentido. Assim, ao longo da sua vida *“irão manter-se dificuldades acentuadas, como a falta de empatia, as inconsistências de estabelecimento e manutenção da troca social, e igualmente falhas para perceber os sentimentos e as respostas dos outros, falhas no desenvolvimento e diversificação de amizades; conseqüentemente surgem, e vão-se estruturando problemas bem marcados na capacidade de se envolverem em jogos colectivos e cooperativos com outras crianças e adultos, factores que caracterizam muito do comportamento social normal.”* (Pereira, 1999, p. 58)

Segundo Rutter (1974) citado por Garcia e Rodriguez (1997), o atraso intelectual não é global, mas existem diversas funções cognitivas que se encontram alteradas:

- Défices de abstracção, sequencialização e compreensão de regras;
- Dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto;
- Dificuldade em processar e elaborar sequências temporais;
- Dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros.

O fracasso cognitivo leva a um aumento de estereotípias e à falta de responsabilidade social. Surgem auto-agressões batendo nos móveis ou no chão, com as mãos ou punhos quando estão mais excitadas ou frustradas. Algumas crianças autistas permanecem horas balançando – se, ou colocando os dedos das mãos em posições estranhas ou fascinados diante de estímulos aparentemente insignificantes. A interacção social é nula na maioria dos casos, pois as *“relações sociais alteradas das pessoas com autismo, caracterizam-se sobretudo pelas dificuldades de estabelecimento de vínculos afectivos ou comportamentos de apego.”* (Pereira, 1999, p. 58)

Dos estudos efectuados por Scopler e Mesibov (1987) citados por Garcia e Rodriguez (1997), sabe-se que as crianças autistas, quando se tornam adultas, continuam a ser autistas. Contudo, um grupo limitado das mais inteligentes, consegue

uma evolução tão favorável que se torna difícil reconhecer o quadro. No entanto, a maioria requer uma atenção especializada por toda a vida. Quatro de cada seis necessitam de estar em ambientes relativamente protegidos, que fomentem uma actividade funcional o mais significativa possível. Poucos conseguem desenvolver um trabalho e uma vida bastante independentes, sendo considerados pessoas estranhas e não adquirindo a flexibilidade comunicativa e a penetração interpessoal dos adultos normais.

3.6. Intervenção na Perturbação do Espectro do Autismo

Actualmente, a investigação sugere que as crianças portadoras de Autismo podem melhorar substancialmente se forem sujeitas a uma intervenção adequada. Pensa-se que um programa de tratamento interdisciplinar parece ser o mais útil. Isto inclui um local adequado, técnicos especializados em diversas áreas, intervenções comportamentais e ao nível da linguagem, treino de competências sociais e possivelmente medicação. Todavia esta intervenção deve ser iniciada o mais precocemente possível de forma intensiva (pelo menos 25h semanais) sempre contando com o apoio e colaboração dos pais. (Ozonoff, Sally e Robert, 2003)

O Programa utilizado deve ser adequado às capacidades cognitivas da criança. O meio ambiente bem estruturado e as instruções bastante simples. Um terapeuta da fala será o mais indicado para os problemas de linguagem destas crianças. A estimulação do desenvolvimento da linguagem é muito importante, e a criança poderá ainda ter necessidade de recorrer a meios alternativos de comunicação. (Garcia e Rodriguez, 1997)

Parece evidente que não existe uma única abordagem que seja totalmente eficaz para todas as crianças, em todas as diferentes etapas da vida, ou seja, *“uma intervenção específica que pode ter um bom resultado em certo período de tempo (anos pré-escolares) pode apresentar eficácia diferente nos anos seguintes (adolescência). Isso ocorre, em parte, porque as famílias alteram suas expectativas e valores com relação ao tratamento das crianças de acordo com o desenvolvimento delas e do contexto familiar. Por outro lado, um ponto de consenso na literatura é a importância da identificação e intervenção precoce do autismo e seu relacionamento com o desenvolvimento subsequente”*. (Bosa, 2006, p. 174).

Embora a psicoterapia para a criança autista seja muito difícil, devido às dificuldades cognitivas e às limitações comunicacionais, o aconselhamento da família é muito importante. Ajudando a diminuir a ansiedade e o sentimento de culpa, que normalmente a família sente em relação à criança autista, permite um relacionamento mais eficaz e salutar que obviamente vai favorecer as aprendizagens e o modo de estar da criança autista (Garcia e Rodriguez, 1997).

Segundo Fester (1961), citado por Garcia e Rodriguez (1997) muitas têm sido as técnicas utilizadas no âmbito da mudança de comportamentos demonstrando ser eficazes na melhoria das capacidades das crianças portadoras de Autismo. São exemplo disso as terapias: “*musicoterapia, relaxação, dramatização, a maioria realizadas dentro de uma linha psicanalítica*”. (Garcia e Rodriguez, 1997, p. 254)

Também Jordan (2000, p. 17) refere que as “*abordagens adequadas de ensino e um meio favorável possibilitam às crianças com autismo poder desenvolver-se e aprender... Não há uma abordagem única, uma vez que há uma enorme variedade de necessidades individuais de aprendizagem.*”

O Ensino Estruturado surge como uma forma de tratamento das crianças portadoras de PEA que consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes do Modelo Teacch. O Modelo Teacch surgiu na Carolina do Norte (Estados Unidos da América) com o objectivo de ajudar “*a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.*” (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008, p. 17)

Este modelo foi desenvolvido por Eric Shopler e seus colaboradores na década de 70 na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de trabalho que respondessem às necessidades dos seus filhos portadores de Autismo. Em Portugal, o Modelo Teacch utilizado nas Unidades de Ensino Estruturado tem vindo a ser aplicado desde 1996, nas Escolas de Ensino Regular, como resposta educativa aos alunos portadores de PEA. (DGIDC, 2008)

O Programa Teacch baseia-se num Ensino Estruturado que se encontra nas áreas fortes frequentemente encontradas nas crianças com Autismo, como sejam: processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, devendo ser adaptado às necessidades da criança. É um sistema de organização de espaço, materiais e actividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e de independência das crianças, nunca esquecendo dois aspectos básicos:

1. O desenvolvimento da criança;
2. A colaboração com os pais e outros profissionais.

A organização do trabalho e interacção entre pais e profissionais é importantíssima tendo a finalidade de determinar o quê/quando/como/onde e a sequência das actividades.

Segundo Torres (2008) a relação parental deve ser abrangente em tudo o que diga respeito à relação pais - filhos, como um todo, que por um lado vai recebendo um conjunto de influências (escola, sociedade) e ao mesmo tempo influencia com as suas necessidades, características e comportamentos. É urgente que esta relação de cooperação entre pais - filhos; pais - professores/técnicos; alunos - professores/técnicos e professores – técnicos se instale na nossa sociedade, pois só assim será possível trabalhar rumo ao sucesso.

“Sempre que esses alunos vão às suas turmas de origem e é desejável que o façam todos os dias, em tempos que devem ser cada vez mais alargados, é crítico para o processo da sua inclusão que as aprendizagens sejam socializadas e que se estabeleça entre todos a interacção que for possível, nomeadamente por meio de trabalhos feitos em cooperação.” (Silva, 2008, p. 483)

Assim, o Ensino Estruturado das Salas Teacch pretende que haja uma relação entre a estruturação do ambiente e a diminuição dos problemas de comportamento. Minimizando as distrações visuais e auditivas o ambiente será mais estável fazendo parecer o mundo mais previsível e menos confuso aos olhos da pessoa autista. Pretende-se que estas salas sejam um recurso pedagógico especializado das Escolas ou Agrupamentos, que consigam criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas, proporcionando a todos os alunos um espaço adequado à sua sensibilidade sensorial e promovendo situações de ensino individualizado direccionadas para o desenvolvimento da comunicação, interacção e autonomia. É também objectivo desta sala informar de forma clara e objectiva, com apoio de suportes visuais, a sequência das rotinas diárias dos seus alunos, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia de cada um. (DGIDC, 2008)

4. A Escola Inclusiva

4.1. Inclusão

A década de 90 foi um período marcante no que concerne à implementação da escola inclusiva. Em 1990 realizou-se na Tailândia a Conferência Mundial sobre a educação para Todos, onde participaram cerca de 60 países. Este documento “*propõe conceber programas que permitam responder a necessidades educativas fundamentais e garantam uma educação básica para todos.*” (Veiga, 2000, p. 23)

Em Portugal, muito embora a Lei de Bases do Sistema Educativo apresentasse algumas tendências integradoras foi com o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que estas práticas se tornaram claras e evidentes. Este documento veio responsabilizar a escola pelo atendimento educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais consagrando um direito que o país terá de garantir a estes alunos, por outro lado, veio também reforçar o “*incentivo para a transformação da escola e de toda a comunidade escolar, de modo a que seja um espaço de comunicação e aprendizagem, em que as diferenças sejam aceites na sua especificidade...*” (Veiga, p. 23)

A proclamação da Declaração de Salamanca, em 1994, traça as orientações necessárias à actuação, a nível nacional e internacional, com vista à implementação de uma Escola Para Todos e incita os governos a adoptarem o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares. Acordou-se em Salamanca que... “*as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais...*” (UNESCO, p. 6)

Este documento recomenda que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista as características próprias de cada criança, os seus interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. TODOS, devem ter acesso às escolas regulares, que devem ser capazes de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, reconhecendo as diferenças e as necessidades de cada indivíduo, adaptando-se aos vários ritmos e modos de aprendizagem proporcionando uma educação de bom nível para todos. (UNESCO, 1994)

É necessário proceder a mudanças nas escolas de modo a garantir que o acesso desses alunos à escola regular não seja um mero acesso físico e, por isso, com poucas possibilidades de sucesso educativo e escolar. Como afirma Ainscow (1997, p. 27), “*não se trata de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças*”.

Desta forma, após a Conferência de Salamanca, e com base numa nova concepção de NEE, evoluiu-se inequivocamente do conceito de integração, ainda centrado no aluno individual, para o conceito de inclusão em que todos aprendem juntos, independentemente das suas diferenças ou dificuldades.

O conceito de inclusão refere “*a inserção do aluno com Necessidades Educativas Especiais, em termos físicos, sociais e académicos em escolas regulares...*” e assume “*que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas.*” (Correia, 2005, p. 11)

A inclusão impõe uma reestruturação da escola e do currículo de maneira a proporcionar um desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal consoante as necessidades de cada indivíduo, ou seja, a escola deverá utilizar modelos de aprendizagem centrados no aluno. Pode dizer-se que o currículo é um meio para atingir um fim, que se traduz no sucesso de cada aluno. (Correia, 2005)

A escola inclusiva é pois um meio que acolhe uma enorme diversidade de alunos, com e sem necessidades especiais, para os quais professores dos ensinos regular e especializado, outros profissionais da educação e pais deverão, em colaboração, fazer as adequações curriculares necessárias para promover o sucesso dos alunos. Esta escola entende “*por necessidades especiais o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais*” (Correia, 1996, p. 13)

A escola inclusiva deverá proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos e beneficiar toda a comunidade escolar. Deverá permitir uma maior interacção e troca de saberes entre professores/educadores do ensino regular e do ensino especial, bem como entre alunos e professores. Deste intercâmbio de saberes e ideias surgirão planificações educativas mais adequadas para todos os alunos nomeadamente para os alunos que necessitem de adaptações curriculares específicas (alunos com NEE).

“*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.” (César, 2003, p. 119)

Recentemente surgiu mais um documento importante e decisivo no Ensino Especial nas escolas portuguesas, o Decreto-Lei n.º 3/2008, que revoga Decreto-Lei n.º 319/1991 e que define os apoios especializados a prestar, a crianças e jovens com NEE permanentes, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Este Decreto-lei visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da escola e estabelece, entre outras, as seguintes medidas educativas de Educação Especial:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

“A grande produção de documentos de cariz científico, realizadas individualmente ou por organizações mundiais, que dão origem a orientações de política educativa, a nível internacional, expressa bem a urgência do combate à exclusão e à necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar.” (Sanches e Teodoro, 2006, p. 65)

Sendo a escola um local nuclear de aprendizagem e de educação, detém neste processo, um papel e uma responsabilidade determinantes da qualidade e do êxito daquelas vivências, cabendo às suas equipas educativas organizar-se em projectos tendencialmente orientados para o desenvolvimento de culturas e de práticas inclusivas, merecendo, por conseguinte, os apoios e recursos indispensáveis à concretização bem conseguida dos objectivos em questão.

Embora a maioria dos professores/educadores acredite no conceito de inclusão há ainda muitas barreiras para ultrapassar. Por vezes, estes professores, resistem à mudança porque sentem dificuldade em fazer adaptações curriculares, em lidar com necessidades médicas e físicas ou em saber como reagir em casos de emergência. Sentem também que lhes falta formação para ensinar estes alunos com problemáticas tão específicas (Stuggs e Mastropieri, 1996, Correia e Martins, 2000, citados por Correia 2005).

Estudos nesta área revelam que os professores/educadores sentem uma tensão adicional quando têm entre mãos casos de alunos com NEE diminuindo o seu desempenho relativamente aos alunos “ditos normais” e aumentando a sua frustração e angústia (Conway e Gow, 1988, citados por Salend, 1998). Segundo os estudos de Wets, Wolery, Snyder, Caldwell e Saisbury (1996) referem que os professores temem a filosofia de inclusão quando lhes falta a formação, o tempo e os recursos materiais e humanos necessários à sua implementação.

Vários são os autores, que referem a importância da formação dos professores, ao longo do seu percurso profissional, como sendo um factor fulcral para a promoção de um ensino de qualidade. A formação é vista como *“uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.”* Gimeno (1982), citado por Carlos Marcelo Garcia (1999, p. 22). Segundo Nóvoa (1992, p. 10), *“não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”*

Assim, a formação é vista como meio facilitador do processo de inclusão, pois *“implementa-se mais facilmente, se os professores que, diariamente, têm de organizar o ensino e a aprendizagem em função de todos os alunos, para além de estarem sensibilizados à questão da diferença, independentemente da sua etiologia, sentirem-se confiantes quanto às respostas que podem pôr em prática.”* (Silva, 2008, p. 480)

Mesquita e Rodrigues (1994), citados por Correia (2003), afirmam ser imperioso que a formação inicial dos docentes contemple aspectos relativos à intervenção educativa com alunos com NEE. Correia (2005) refere ainda que *“No caso de inserção de alunos com NEE... esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas...”* (p. 28).

Para além da formação, outros factores deverão ser tidos em conta para que o desempenho dos professores seja adequado e promotor de sucesso. *“A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas. (...) A sua retribuição económica, as suas condições de trabalho, a sua valorização social e as expectativas profissionais são, conjuntamente com a formação permanente, factores que facilitam ou dificultam a sua motivação e dedicação.”* (Rodrigues, 2001, p. 103)

“Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.” (Sanchez e Teodoro, 2007, p. 111)

Em suma, a Escola Inclusiva tem ainda muitas barreiras a ultrapassar, *“por vezes fala-se mais da educação Inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornam rapidamente “inclusivos” enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser inclusivas.”* (Rodrigues, 2006, p. 3)

4.2.Diferenciações e Contradições no Campo Educativo

Como já fizemos referência anteriormente, a escola é um local privilegiado para observar como as Representações Sociais se constroem, evoluem e se transformam no seio dos grupos sociais, esclarecendo sobre o papel que estas assumem nas relações destes grupos com o objecto da sua representação. (Gilly, 1989; Mallo-Bouvier, 1987) Assim, *“diferentes significações atribuídas às diferentes manifestações da vida escolar situam o comportamento dos actores na escola e influenciam as formas de comunicação recíprocas.”* (Santiago, 1996, p. 10)

São vários os autores que referem a escola como sendo um campo de contradições, pois enquanto espaço acolhedor de elementos oriundos de diversas origens cada um é detentor de diferentes valores culturais, atitudes e comportamentos relativamente à escola. (Gilly, 1989; Mallo-Bouvier, 1987; Niza, 1996; Zêzere, 2002; Gardou, 2003) Assim, o campo educativo revela-se como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as Representações Sociais no seio de grupos sociais e também para nos esclarecer sobre o papel destas nas relações destes grupos com o objecto da sua representação. (Gilly, 1989).

O mesmo autor refere ainda que as situações educativas, para além de factores externos como as relações entre a pertença a um determinado grupo social, atitudes e comportamentos em relação à escola, a forma como o professor age com os seus alunos no dia-a-dia também dizem respeito a níveis mais finos de análise relativos à comunicação pedagógica em sala de aula e à construção dos saberes. O acto educativo pressupõe uma relação equilibrada entre o professor e o aluno, implicando uma relação bilateral onde se permutam saberes através da partilha de experiências e da construção de conhecimento interagindo com o meio envolvente. *“O nosso sistema de ensino tem negligenciado esta relação do acto educativo, centrando-se na figura do professor e no acto de ensinar, tendo o aluno, ainda com muita frequência, um papel passivo e secundário”* (Vieira, 2004, p. 9). “A

escola pública foi criada com objectivo de proporcionar aos alunos uma formação final com um nível semelhante e usando estratégias uniformes.” (Rodrigues, 2006, p. 14).

É neste contexto que a Escola Inclusiva surge como medida urgente para a criação de uma sociedade mais justa e tolerante, muito embora se verifique que os sistemas educativos não têm sabido responder aos desafios impostos pela cultura de inclusão, por ser imperioso alterar as representações em relação à diferença, incrementando uma verdadeira, e não camuflada, diferenciação conseguindo uma congruência entre as práticas e o discurso. (Gardou, 2003). Para que seja possível implementar uma escola como “*comunidade de apoio*” urge criar uma cultura de escola que assente nos princípios da igualdade, justiça, dignidade de respeito mútuo com vista a promoção de práticas inclusivas, fazendo com que a diversidade seja aceite por todos. (Correia, 2005) Existe pois uma grande distância entre o que se pratica efectivamente nas nossas escolas e aquilo que legalmente está estipulado, provocando assim interpretações erradas do conceito de Escola Inclusiva. (Rodrigues 2006)

“A disparidade existe, fundamentalmente, no confronto absurdo entre o que a lei consagra e o que efectivamente se pratica” (Zêzere, 2002, p. 406), a inclusão exige fortes mudanças não só na forma de pensar mas principalmente na forma de agir. Porém o modelo pedagógico tem por base duas premissas: o aspecto normativo e a resistência à mudança. Mesmo sabendo que a escola acolhe indivíduos de múltiplas origens, portadores de diferentes valores, ideias e culturas e embora tente contradizer a vontade social expressa, continua a ser um meio onde se praticam diversas desigualdades sociais. (Mollo-Bouvier, 1987; referenciado por Viegas 2004)

Partindo da ideia de que a escola tem como princípio base a Inclusão de Todos, respeitando as diferenças e a construção de uma nova forma de estar e ser social (Zêzere, 2002), então grandes mudanças são exigíveis no que concerne a maneira de estar e agir por parte de todos os agentes educativos (pais professores e alunos) (Gardou, 2003).

A construção dos sistemas educativos tem por base normas assentes em Representações Sociais da Escola, da forma como esta se organiza e quais as suas finalidades (Mollo-Bouvier, 1987). Sendo que estas normas sociais são comuns em diversos campos da nossa sociedade e em diferentes áreas do conhecimento humano vão sendo criadas e definidas posições “politicamente correctas” (Zêzere, 2002). Segundo Castro (2002), estas novas ideias não revezam completamente as ideias anteriores ou

“velhas ideias”, elas coexistem e vão-se influenciando mutuamente, sendo que o pensamento público vai articulando novas e velhas ideias acerca de um determinado tema. Assim, sabendo que a escola é um local excepcional para a transposição de ideias de carácter científico para o âmbito social, esta é feita com base num processo interpretativo onde a subjectividade tem um papel activo. Estas novas ideias vão sofrendo alterações, pois não há respostas unidireccionais das pessoas, mas sim a existência de diferentes combinações de crenças, que vão originando sub-representações específicas e articuladas com os sistemas de crenças pré-existentes. (Castro, 2002)

“Daí que os grupos, no seu processo interactivo de produzir conhecimento, encontrem alternativas, muitas vezes criativas e contraditórias, de exprimir a sua síntese de ideias novas e velhas, mesmo quando estas se tornam anti-normativas.” (Viegas, 2004, p. 38) É o caso do racismo, que a partir do momento em que se tornou anti-normativo expressar ideias de carácter racista assentes em noções de marcada distinção entre a superioridade e inferioridade racial, surgiram formas mais subtis de se expressar, sendo que todas elas são perfeitamente enquadráveis na lógica social anti-racista vigente. (Pettigrew e Meertens, 1995)

Em suma, as Representações Sociais têm um papel preponderante no meio escolar, pois *“o papel das Representações Sociais é articular, num todo coerente, as contradições entre a ideologia e a realidade, assegurando a sua função de legitimação do sistema e de justificação de práticas e fornecendo ao sujeito a possibilidade de preservar o seu próprio equilíbrio e a sua própria necessidade de coerência, no exercício das suas actividades sociais e na relação com os outros.”* (Viegas, 2004, p. 39). É neste contexto, que perspectivamos o relacionamento entre professores e crianças portadoras de Autismo no antagónico espaço escolar, onde num cenário normativo de inclusão de todos sem excepção, se mobilizam representações sociais de si, da educação e do outro, capazes de justificar atitudes de aceitação ou de discriminação social.

CAPÍTULO II

ESTUDO EMPÍRICO – A DISCRIMINAÇÃO FLAGRANTE E A DISCRIMINAÇÃO SUBTIL FACE AOS ALUNOS PORTADORES DE PERTURBAÇÃO DE ESPECTRO DO AUTISMO

1. Introdução

O presente capítulo encontra-se dividido em dois momentos. No primeiro momento é apresentada a problematização deste estudo, onde pretendemos retomar as ideias apresentadas no capítulo anterior, nomeadamente no que se refere à escola como um campo de contradições, onde coexistem ideias novas e velhas, que vão evoluindo e se transformam no seio dos diferentes grupos que interagem no meio escolar. É neste contexto de grande diversidade e de forte normatividade anti-discriminação, num cenário normativo pro-inclusão que surgem comportamentos capazes de legitimar atitudes que originam diferentes formas de discriminação, as quais tentamos perceber à luz dos estudos sobre discriminação flagrante e discriminação subtil realizados por Pettigrew e Meertens (1995, 1999).

Numa segunda parte deste capítulo é apresentada a metodologia subjacente à realização desta investigação, enumerando os seus objectivos e hipóteses, caracterizando o instrumento e os procedimentos adoptados bem como a amostra recolhida.

2. Problematização

No capítulo anterior expusemos a ideia de que a escola surge como um meio privilegiado para se ver como as Representações Sociais se constroem, desenvolvem e transformam no seio dos grupos sociais, e como estas condicionam as relações dos indivíduos. (Mollo-Bouvier, 1987). Por outro lado, definimos a escola inclusiva como um campo de contradições e de diferenciação, onde coexistem novas e velhas ideias capazes de justificar as atitudes dos diferentes indivíduos que constituem o meio escolar entre si e relativamente à instituição da qual fazem parte. (Mollo-Bouvier, 1987; Moscovici, 1988; Gilly, 1989 e Vala, 2002) Este ambiente, onde coexistem indivíduos de múltiplas origens e onde velhas e novas ideias são confrontadas a cada instante, é fortemente marcado pela contradição e pelo conflito (Mollo-Bouvier, 1987; Gilly, 1989; Zêzere, 2002; Gardou, 2003).

Como referimos no capítulo anterior, ao longo dos anos, foi percorrido um enorme caminho na direcção da escola inclusiva. Assistimos à publicação de inúmeros textos

legislativos, um pouco por todo mundo, que conferem à criança portadora de deficiência o pleno direito à inclusão e à educação, mas na realidade há ainda uma enorme distância a percorrer entre aquilo que se legisla e o que se pratica (Zêzere, 2002; Gardou, 2003). *“Este reafirmado direito à educação, e à educação na escola regular, enquadra-se num âmbito normativo mais lato e que resulta do estabelecimento generalizado de normas anti-discriminação nas sociedades evoluídas dos continentes europeu e americano”* (Viegas, 2004, p. 42)

É neste ambiente marcado pelo conflito e pela contradição que a escola inclusiva surge como um meio onde as velhas e novas ideias coexistem e originam, mais do que um renovar de ideias e de atitudes mais tolerantes e aceitadoras, formas socialmente aceitáveis de excluir, justificadas pelas crenças e valores específicos dos grupos, num quadro de normatividade (Zêzere, 2002; Gardou, 2003).

Com base no exposto, para este estudo fomos procurar um referencial teórico que nos ajudasse a perceber de que forma é que os Professores de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (entendidos com um grupo – endogrupo) se relacionam com os seus Alunos Portadores de Autismo (exogrupo), numa escola que se diz inclusiva e que é regida por um quadro antidiscriminação. Encontramos esse suporte teórico nos estudos realizados por Pettigrew e Meertens (1995 e 1999) que procuraram distinguir Racismo ou Discriminação Flagrante de Racismo ou Discriminação Subtil e testar a validade empírica do conceito de Racismo a partir dos dados recolhidos. Este estudo utiliza dados de uma sondagem realizada junto de 3806 inquiridos retirados de sete amostras aleatórias provenientes de quatro países da Europa: Inglaterra, Holanda, França e Alemanha. Partindo do pressuposto da existência de uma norma anti-discriminação entre grupos sociais nos países de Europa Ocidental, estes autores definiram o Racismo como uma forma de discriminação exogrupal com base no critério raça.

Assim, o Racismo ou Discriminação Flagrante aparece caracterizado como quente, próximo e directo e o Racismo ou Discriminação Subtil é descrito como frio, distante e indirecto (Pettigrew e Meertens, 1995, 1999). *“A discriminação subtil surgiu nas últimas décadas como forma de dar resposta à expressão indirecta da necessidade de preservar a estratificação étnica, racial e religiosa, sendo caracterizada por um comportamento cuidadoso das pessoas que o expressam, que assim se protegem, a si próprias, do reconhecimento de que acolhem atitudes preconceituosas e discriminatórias”* (Viegas, 2004, p. 43). Muito embora estes indivíduos assumam a norma anti-discriminação flagrante vigente apenas parcialmente a interiorizam e, ainda que de forma indirecta, praticam atitudes anti-minoritárias; ou seja,

conseguem arranjar formas de expressar o seu preconceito intergrupar de forma anti-discriminação, logo socialmente aceitável (Pettigrew e Meertens, 1995, 1999).

Estas formas subtis de discriminação vão criar um sentimento de grande antipatia, relativamente ao exogrupo, assente numa generalização inflexível das características dos elementos deste exogrupo criando nichos ideológicos de crenças que vão servir de justificação às atitudes de discriminação (Pettigrew e Meertens, 1995). Assim, o exogrupo aparece como sendo constituído por indivíduos que não se sabem comportar de forma socialmente correcta e aceitável, que não agem de maneira a atingir o sucesso. Estas formas de discriminação exageram sempre nas diferenças culturais, “*admitindo não a existência de sentimentos negativos face ao exogrupo, mas a mais conveniente negação de emoções positivas.*” (Viegas, 2004, p. 43).

Segundo Pettigrew e Meertens (1995, 1999), é possível dividir as formas de discriminação em três grupos distintos: os Flagrantes, que são indivíduos que rejeitam a norma; os Iguatários, constituído por indivíduos que internalizam a norma e que rejeitam qualquer forma de discriminação e por último os Subtis, que são os indivíduos que reconhecem a norma mas não a internalizam, ou seja, conseguem arranjar formas socialmente aceitáveis de expressar o seu preconceito intergrupar.

Pelo exposto, achamos que os conceitos de Discriminação Flagrante e Discriminação Subtil, de Pettigrew e Meertens, bem como a forma por eles analisada das relações intergrupais (grupo maioritário / grupo ou grupos minoritários) e a sua aplicabilidade em diferentes ambientes sociais constituíram uma referência consistente e por isso viável para o nosso estudo, tendo em conta que também nas nossas escolas está bem patente uma norma anti-exclusão escolar com vista à implementação de uma Escola Inclusiva.

Por outro lado, se tivermos em conta a contradição entre o discurso oficial sobre inclusão - escola para todos e as práticas implementadas nas nossas escolas, encontramos aqui mais um ponto de aproximação com os estudos referidos. “*Pettigrew e Meertens (1998) afirmam a incongruência entre o discurso político dos governantes europeus, de reconhecimento da importância da imigração e de simpatia para com os estrangeiros, e a persistência de um preconceito e discriminação generalizados na Europa Ocidental, comprovada pelos estudos empíricos*” (Viegas, 2004, p. 44).

3. Medidas de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil

Para testar a aplicabilidade dos conceitos de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil, Pettigrew e Meertens (1995), como já foi por nós referido, realizaram um estudo utilizando sete amostras de quatro países da União Europeia. Para ser possível estudar estas duas formas de discriminação os autores criaram duas escalas: a Escala de racismo flagrante e a Escala de racismo subtil, que passamos a explicar. A escala de racismo ou discriminação flagrante é formada por duas subescalas. A primeira é designada por “Ameaça e rejeição”, que considera o exogrupo como uma ameaça e por isso susceptível de ser rejeitado. Esta assenta na crença da inferioridade genética de exogrupo. A segunda é designada por “Negação da intimidade” que se traduz pela negação ao contacto íntimo com o exogrupo.

A Escala de Racismo ou Discriminação Subtil é formada por três Subescalas. A primeira é denominada “Defesa de Valores Tradicionais”, a segunda “Acentuação das Diferenças Culturais” e a terceira “Negação de Emoções Positivas”. Na primeira, os membros do exogrupo são aludidos como tendo um comportamento pouco aceitável, incapazes de terem atitudes conducentes ao sucesso e por isso são apontados como incapazes de se integrarem na comunidade. A segunda Subescala assenta no exagero das diferenças culturais entre os grupos servindo o propósito discriminativo do grupo maioritário. Por último, a terceira, “Negação de Emoções Positivas”, convenientemente não admite sentimentos negativos face ao exogrupo, mas sim a negação de sentimentos positivos de onde advêm respostas necessariamente negativas relativamente ao exogrupo.

Segundo os autores, Pettigrew e Meertens (1995, 1999), a Escala de Discriminação Subtil tem uma característica comum em todas as Subescalas, é o “encobrimento” ou seja é a forma disfarçada que permite ter atitudes preconceituosas e discriminatórias de forma socialmente aceitável, sendo os itens da Escala de Discriminação Subtil estão orientados para medir formas socialmente aceitáveis de Racismo.

As referidas Escalas foram respondidas com uma Escala de Likert com 5 pontos, tendo as respostas sido codificadas de 1 a 5, significando:

- 1 – forte discordância;
- 2 – alguma discordância;

3 – concordância;

4 – alguma concordância;

5 – forte concordância.

De forma geral os valores mais elevados correspondem a níveis também mais elevados de discriminação exogrupal (Pettigrew e Meertens, 1995, 1999).

Em Portugal, também Vala, Lopes e Brito, (1999) e Viegas (2004) tomaram o estudo atrás mencionado (Pettigrew e Meertens, 1995), e utilizaram o modelo proposto por estes últimos para a realização de estudos similares na população portuguesa.

Vala Lopes e Brito, (1999) realizaram um estudo onde aplicaram um questionário sobre o Racismo Flagrante e Racismo Subtil tendo por base a dicotomia entre a categoria endogrupal “os portugueses brancos” e a categoria exogrupal “os negros residentes no nosso país”.

Estes autores realizaram um estudo correlacional orientado para a análise das relações entre variáveis, ou seja, orientaram o seu estudo para a análise das relações entre diferentes formas de racismo e para a tentativa de conhecer alguns factores que regem estes fenómenos de discriminação exogrupal. Os objectivos deste estudo foram:

1. Identificar as dimensões organizadoras das crenças racistas em Portugal e compará-las com as identificadas por Merteens e Pettigrew (1995);
2. Identificar os preditores dessas dimensões e compará-los com os dos autores anteriores;
3. Identificar um conjunto mais alargado de preditores do Racismo Flagrante e do Racismo Subtil.

Comparam os resultados com os da investigação de Pettigrew e Meertens, revelando que não existe uma especificidade do caso português nem ao nível das crenças racistas nem ao nível dos factores subjacentes. Em Portugal exprime-se mais racismo subtil do que Racismo Flagrante. O Racismo Flagrante é associado ao Racismo mais tradicional, revela-se através da crença na inferioridade racial dos negros, na oposição à mistura de raças e na percepção do exogrupo enquanto ameaça. Relativamente ao Racismo Subtil, que resultam da interiorização da norma anti-racista, revela-se através da acentuação das diferenças culturais, da defesa dos valores tradicionais e da recusa de sentimentos positivos relativamente aos negros.

No que se refere ao estudo de Viegas (2004), o objectivo foi “*estudar as expressões da discriminação da população escolar ouvinte, em relação aos seus colegas surdos...ainda que*

objectivando a situação de dicotomização, não com base no critério “raça”...mas definindo grupo e exogrupo com base no critério “ser aluno ouviente /ser aluno surdo”. Assim, o autor propôs-se estudar as formas de discriminação praticadas nas nossas escolas, ditas integradoras, procurando averiguar de que forma é que “os alunos ditos normais, nas escolas secundárias, viam a inclusão de colegas surdos na sua escola, e como se relacionavam com estes” (Viegas, 2004, p. 86), à luz dos estudos de Pettigrew e Meertens (1995) e de Vala Lopes e Brito, (1999).

Assim, o estudo realizado por Viegas (2004) parece-nos estar enquadrado no tema que pretendemos estudar, servindo os nossos propósitos. Serviu-nos de modelo, não apenas por replicar os estudos de base referidos (Pettigrew e Meertens, 1995 e Vala Lopes e Brito, 1999), que utilizam as Escalas adequadas à medição dos diferentes tipos de Discriminação, que nos permitiram estudar a prática ou não de discriminação nas nossas escolas, mas também por ser realizado em âmbito escolar e tratar o tema da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

4. Questões e Hipóteses do Estudo

Partindo do estudo realizado por Viegas (2004), assumimos as seguintes questões de partida:

- 1) Qual a relação entre as medidas de Discriminação Flagrante e Subtil no nosso estudo?
- 2) Permitirão estas escalas replicar os indicadores de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil propostos pelos autores?
- 3) Uma vez tipificados os respondentes, a sua distribuição em Igualitários, Flagrantes e Subtis replicará a obtida nos estudos apresentados?
- 4) Serão as variáveis independentes, como o tempo de serviço, a situação contratual, a titularidade de formação especializada ou a existência de amigo ou familiar autista, indutoras de diferenças nas Representações Sociais dos professores face a este tipo de alunos?

Passamos de seguida à apresentação das hipóteses formuladas para este estudo, a partir das referidas questões de partida:

Hipótese (1) – As Escalas e Subescalas de Discriminação Flagrante e Subtil correlacionam-se entre si, mostrando ser explicativas de um fenómeno único de relação intergrupar, apresentando valores de fiabilidade dentro dos obtidos pelos autores.

Hipótese (2) – Nesta amostra a expressão Subtil da Discriminação é mais acentuada que a Flagrante, sendo a distribuição dos respondentes semelhantes à encontrada por Pettigrew e Meertens (1995), Vala, Lopes e Brito (1999) e Viegas (2004).

Hipótese (3) – A formação dos docentes induz diferentes tipos de representações sobre os alunos portadores de Autismo.

- a) Professores com formação especializada apresentam valores de Discriminação Exogrupal Subtil mais elevados e Flagrante menos elevados.
- b) Professores contratados, porque com mais anos de formação inicial, apresentam valores de Discriminação Exogrupal, Flagrante e Subtil, menos acentuados.
- c) Professores com menos tempo de serviço apresentam valores de Discriminação Exogrupal, Flagrante e Subtil, menos acentuados.

Hipótese (4) – Professores com amigos próximos ou familiares portadores de autismo são menos discriminadores do que professores que não têm amigos próximos ou familiares portadores de autismo.

5. Instrumento e Procedimentos Utilizados

Com o intuito de testar as hipóteses elaboradas para o presente estudo, foi aplicado um questionário aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituintes desta amostra.

Este questionário foi elaborado a partir do questionário utilizado por Viegas (2004), tendo como base as Escalas de Discriminação Flagrante e Discriminação Subtil de Pettigrew e Meertens (1995), também utilizadas nos estudos de Vala, Brito e Lopes (1999).

O questionário aplicado é composto por perguntas fechadas, quatro dizem respeito aos dados biográficos, duas relativas à existência de amigos ou familiares portadores de Autismo e trinta e três do tipo escala de Likert, onde os sujeitos da amostra deverão expressar as suas opiniões perante um conjunto de afirmações numa escala de 1 a 5, tendo as respostas sido codificadas significando: forte discordância; alguma discordância; concordância; alguma concordância e forte concordância.

Assim, as questões deste questionário subdividem-se em três grupos:

- Questões relativas aos dados biográficos dos respondentes, nomeadamente escola onde lecciona, formação inicial, se possuem ou não formação especializada, situação profissional e tempo de serviço, por acharmos relevante para a concretização do nosso estudo.
- Questões das Subescalas de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil, por nós adaptadas;
- Questões concernentes às variáveis de Discriminação Exogrupal, definidas para este estudo, a partir dos trabalhos de Pettigrew e Meertens (1995), Vala, Lopes e Brito (1999) e Viegas (2004);

A primeira página deste questionário é composta por um breve texto dirigido ao inquirido onde se explica o objectivo do mesmo, frisando não haver respostas certas nem erradas e apelando à sinceridade necessária com vista à obtenção de resultados fidedignos. Também se referiu e garantiu a confidencialidade dos resultados.

A entrega, preenchimento e devolução dos questionários foi organizada em três momentos.

1. Deslocação à Sede de Agrupamento para reunir com o Conselho Executivo com o intuito de pedir autorização para aplicação do questionário. Nesta reunião teve também lugar uma explicação de quais os objectivos do nosso estudo bem como do questionário a aplicar.
2. Deslocação às três Escolas pertencentes a este Agrupamento: EB1/JI Lavradio Nº1; EB1/JI Lavradio Nº 2 e EB1/JI dos Fidalguinhos. Em cada uma das Escolas procedeu-se a uma reunião com todos os Professores onde se explicou quais os objectivos do nosso estudo bem como do questionário a aplicar. Foram esclarecidas dúvidas e agradeceu-se a disponibilidade e a colaboração.

3. Deslocação às três Escolas para recolha dos questionários que haviam sido previamente preenchidos e entregues à Coordenadora de cada um dos estabelecimentos.

Os questionários foram entregues em meados de Fevereiro de 2009 e foram recolhidos de acordo com o prazo estipulado.

6. Escolha e Constituição da Amostra

Esta pesquisa foi baseada no interesse sobre a temática da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula do ensino regular. Por outro lado, pareceu-nos importante reflectir e levar os outros a reflectir sobre esta temática. Será que estamos realmente a praticar a verdadeira inclusão destas crianças nas nossas escolas? Será que a formação na área da Educação Especial é fundamental para que a inclusão seja uma prática rotineira no nosso dia-a-dia? As representações sociais dos professores relativamente a este grupo influenciam o seu comportamento verificando-se alguma forma de discriminação?

Estudamos a Perturbação Autismo porque é uma problemática que está presente no nosso dia-a-dia bem como no dia-a-dia dos professores que fazem parte da amostra deste estudo. Assim, pensamos que, com o envolvimento neste estudo destes profissionais que trabalham diariamente, já trabalharam e/ou irão trabalhar com alunos autistas, bem como com a posterior divulgação dos resultados, possa haver uma reflexão mais consciente, geradora de alguma mudança no sentido de melhorar a eficácia do processo de inclusão nas nossas Escolas de 1ºCiclo.

Foi com base no exposto que a nossa amostra foi escolhida, pois pretendemos realizar um estudo que sirva os propósitos atrás mencionados.

Assim, a nossa amostra é formada por cinquenta e três (53) Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas Álvaro Velho, que diariamente contactam com um grupo de crianças Portadoras de Autismo.

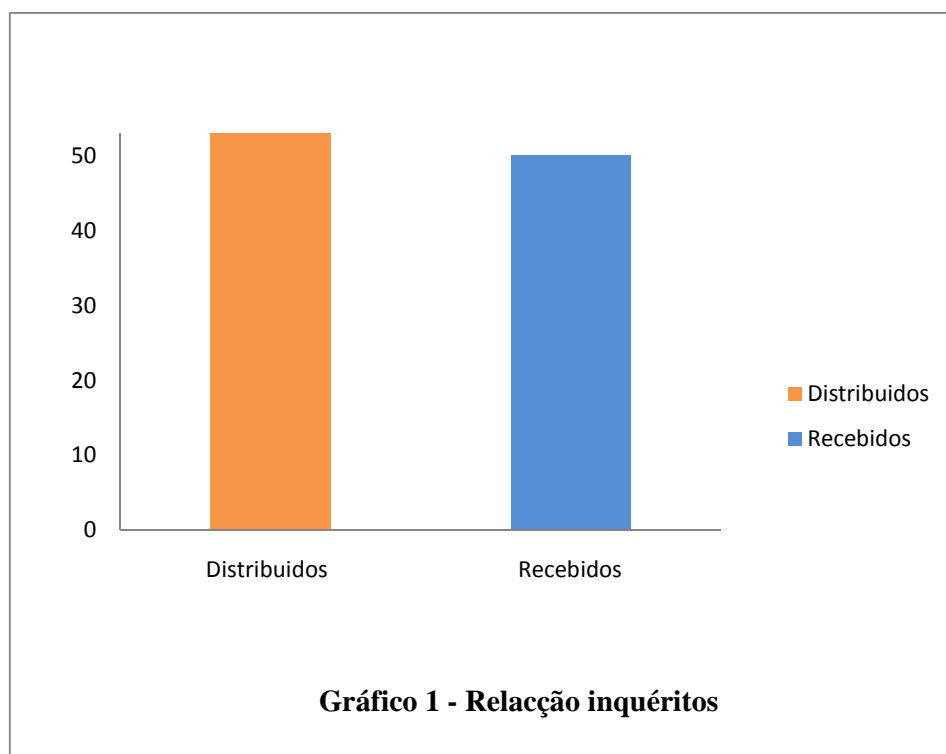
Neste Agrupamento de Escolas existe uma Unidade de Ensino Estruturado (Sala Teeach) e por isso a presença destes alunos nas suas turmas de origem é uma tónica constante, sendo *“desejável que o façam todos os dias, em tempos que devem ser cada vez mais*

alargados” (Silva, 2008, p. 483), por outro lado partindo do pressuposto de que “...de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se em comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente.” (Correia, 2005) é notória a dificuldade com que uns e outros se debatem dia após dia.

Foram entregues cinquenta e três (53) questionários, como já foi referido, sendo que três (3) não foram devolvidos, tendo por isso a amostra ficado reduzida a cinquenta (50) elementos.

II.1 – Relação entre inquéritos distribuídos e recebidos

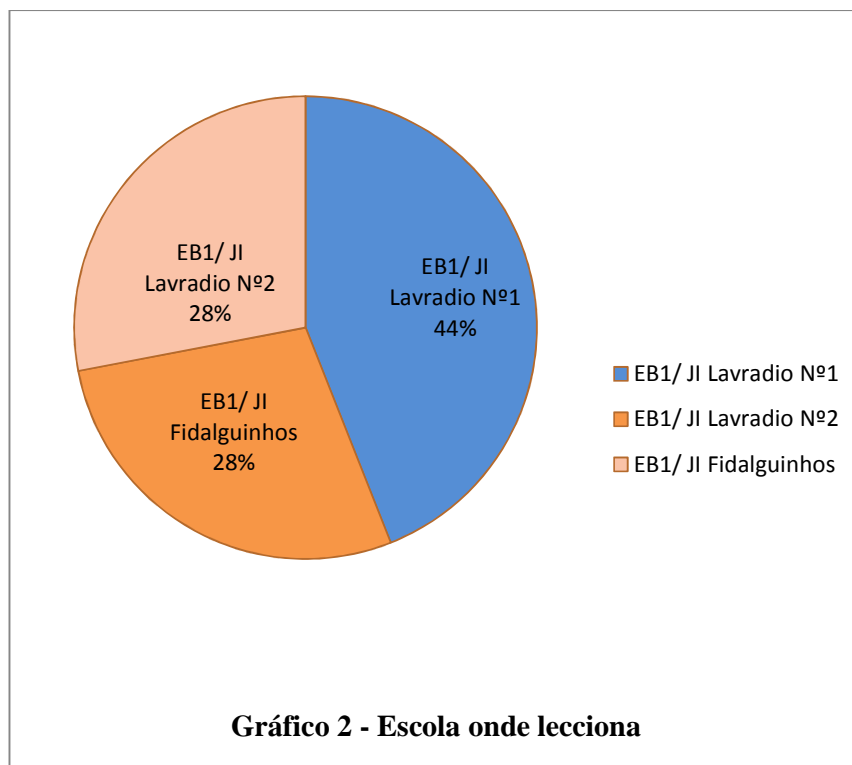
Inquéritos distribuídos	Inquéritos recebidos
53	50



Assim, a nossa amostra é constituída por cinquenta professores do Agrupamento de Escolas de Álvaro Velho, distribuídos pelas seguintes Escolas de 1º Ciclo de Ensino Básico: EB1/JI Lavradio Nº1 – vinte e dois Professores; EB1/JI Lavradio Nº 2 – catorze Professores e EB1/JI dos Fidalguinhos – catorze Professores, como se pode verificar no quadro que se segue.

II.2 – Escola onde lecciona

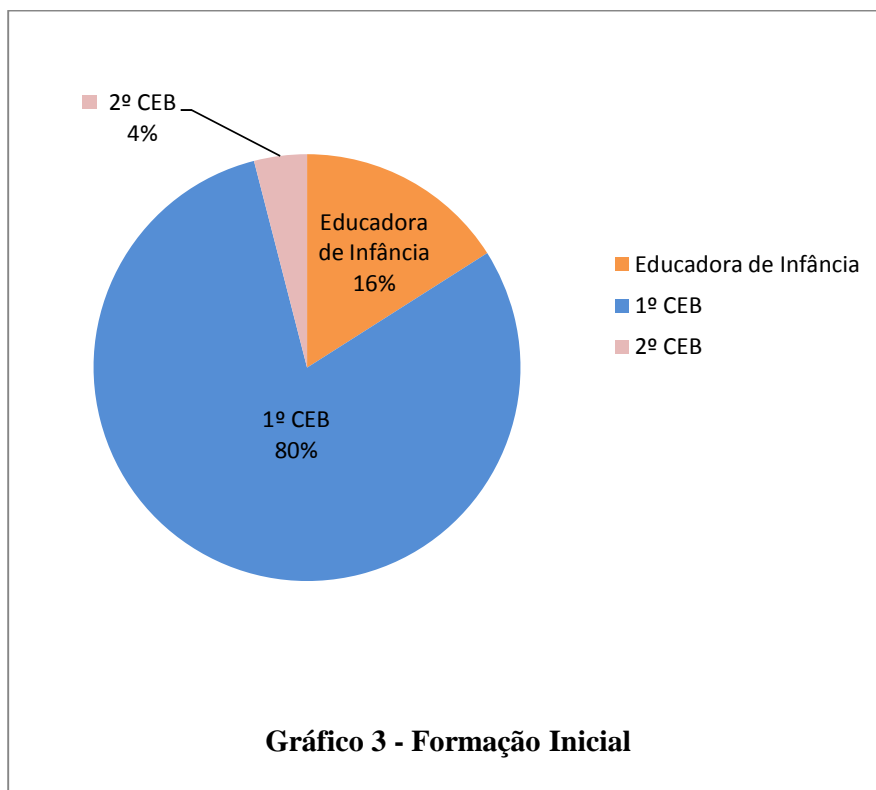
Escola	Nº de professores	Percentagem
EB1/ JI Lavradio Nº1	22	44%
EB1/ JI Lavradio Nº2	14	28%
EB1/ JI Fidalguinhos	14	28%
Total	50	100%



Neste conjunto de cinquenta (50) professores que fazem parte da nossa amostra podemos encontrar diferentes áreas de formação inicial. Assim, como se verifica no quadro II.3 temos oito (8) Educadores de Infância; quarenta (40) Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dois (2) Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico.

II.3 – Formação Inicial

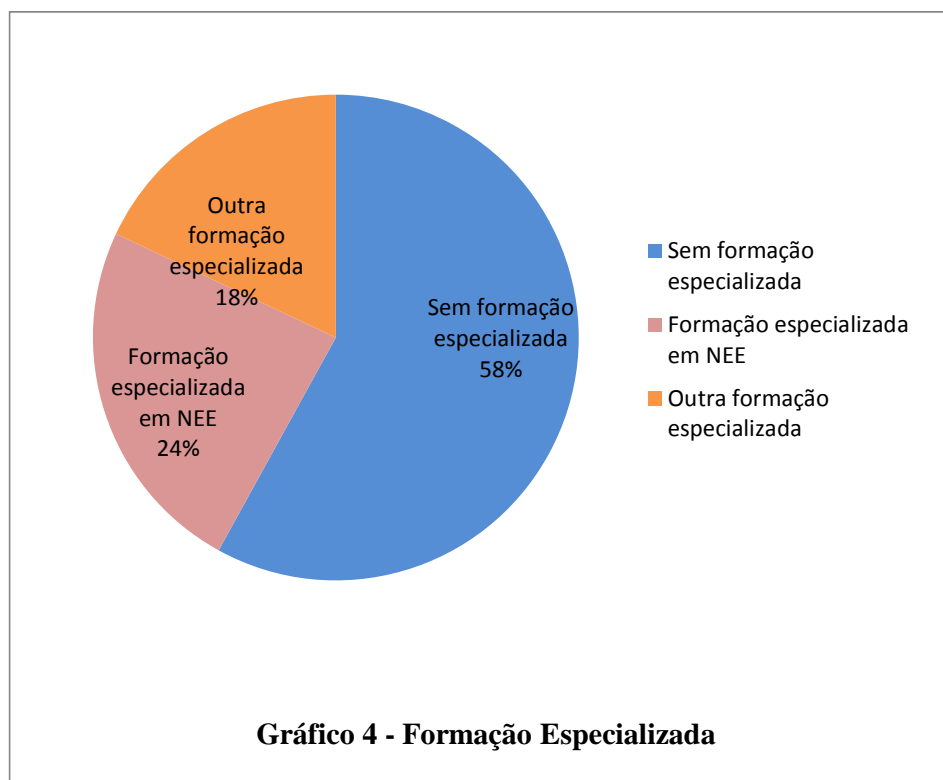
Formação Inicial	Nº de professores	Percentagem
Educadora de Infância	8	16%
1º CEB	40	80%
2º CEB	2	4%
Total	50	100%



Constatamos que deste grupo de Professores quase metade dos elementos possuem algum tipo de Formação Especializada. Verificamos que vinte e nove (29) Docentes não possuem qualquer tipo de Especialização; doze (12) Docentes possuem Especialização em Necessidades Educativas Especiais e nove (9) docentes possuem outro tipo de Formação Especializada.

II.4 – Formação Especializada

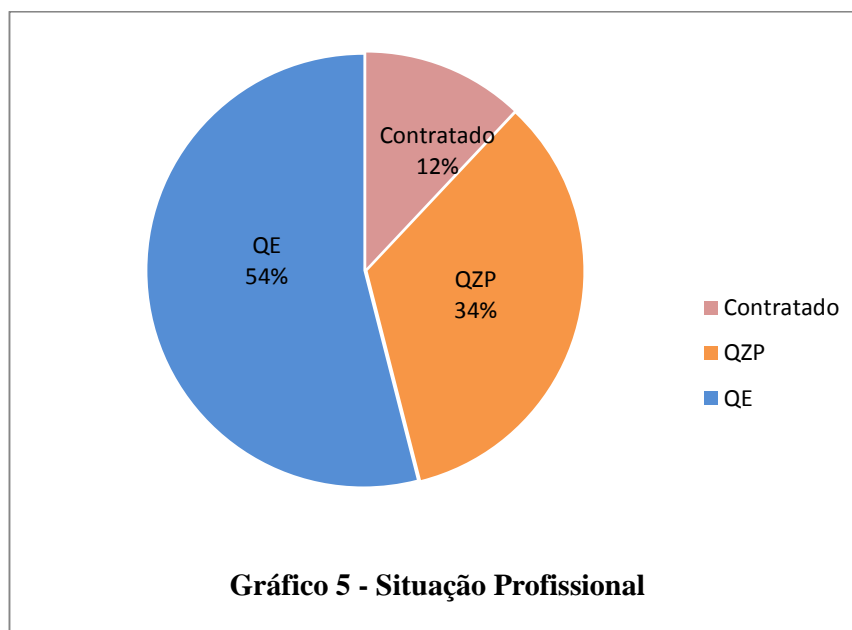
	Nº de professores	Percentagem
Sem formação especializada	29	58%
Formação especializada em NEE	12	24%
Outra formação especializada	9	18%
Total	50	100%



No que se refere à situação profissional e ao tempo de serviço dos docentes que compõem esta amostra verificamos que são na maioria Professores pertencentes ao Quadro de Escola, seguidos de um grande grupo que são Quadro de Zona Pedagógica e por último um pequeno grupo de Professores Contratados. Assim verificamos que este Agrupamento de Escolas é composto por um corpo docente bastante estável, o que facilita a concretização do objectivo do nosso estudo, pois é um grupo bastante homogéneo que supostamente conhece bem a problemática que tratamos no nosso estudo.

II.5 – Situação Profissional

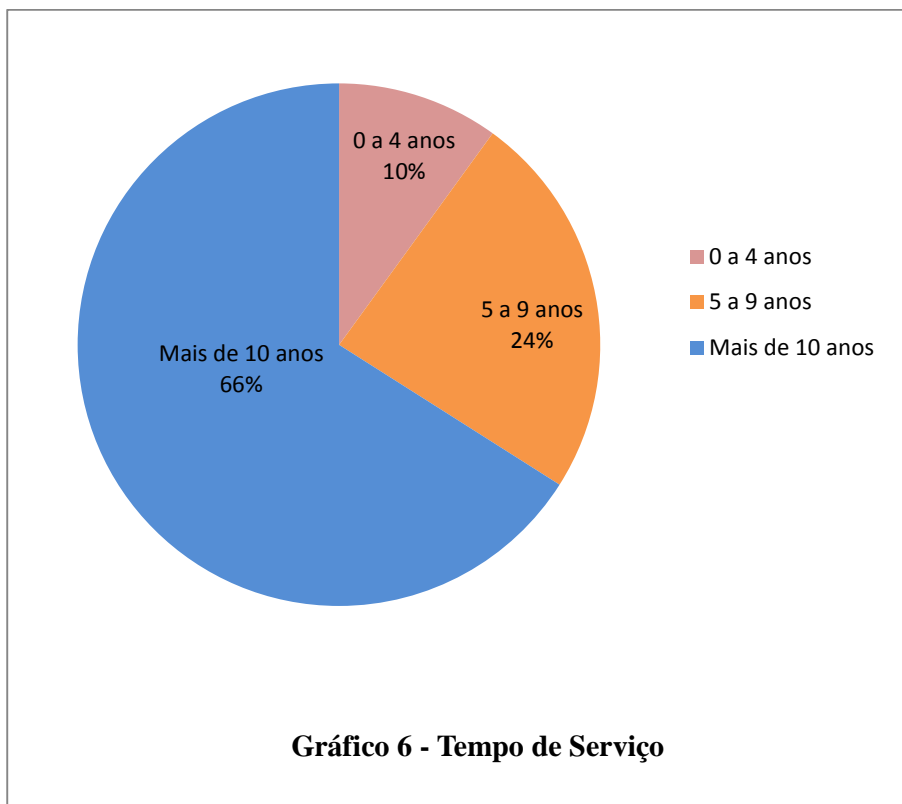
Situação Profissional	Nº de professores	Percentagem
Contratado	6	12%
Quadro de Zona Pedagógica	17	34%
Quadro de Escola	27	54%
Total	50	100%



Em concordância com os dados atrás referidos, esta amostra é composta por professores na sua maioria com mais de dez anos de serviço. Assim, no que se refere ao tempo de serviço, a nossa amostra apresenta os seguintes dados: cinco professores possuem menos de cinco anos de serviço; doze possuem entre cinco e nove anos e os restantes trinta e três possuem mais de dez anos de serviço.

II.6 – Tempo de Serviço

Tempo de Serviço	Nº de professores	Percentagem
0 a 4 anos	5	10%
5 a 9 anos	12	24%
Mais de 10 anos	33	66%
Total	50	100%



Na elaboração do questionário achamos pertinente incluir duas questões específicas, com o intuito de perceber se os elementos constituintes desta amostra mantinham contacto com pessoas portadoras de Autismo fora do meio escolar. Assim colocamos as seguintes questões:

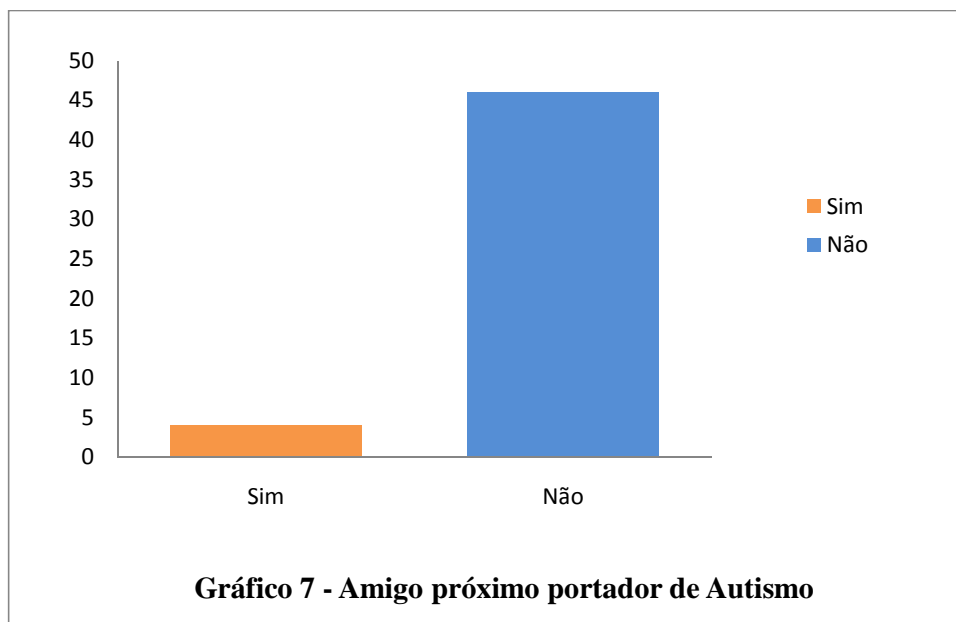
- Tem algum amigo próximo que seja portador de Autismo?
- Tem algum familiar que seja portador de Autismo?

Com base nas respostas que obtivemos constatamos que na nossa amostra se encontra um número muito reduzido de indivíduos que mantêm relações de proximidade com pessoas portadoras de Autismo fora do âmbito escolar e profissional.

Verificamos que apenas quatro professores têm amigos portadores desta Síndrome.

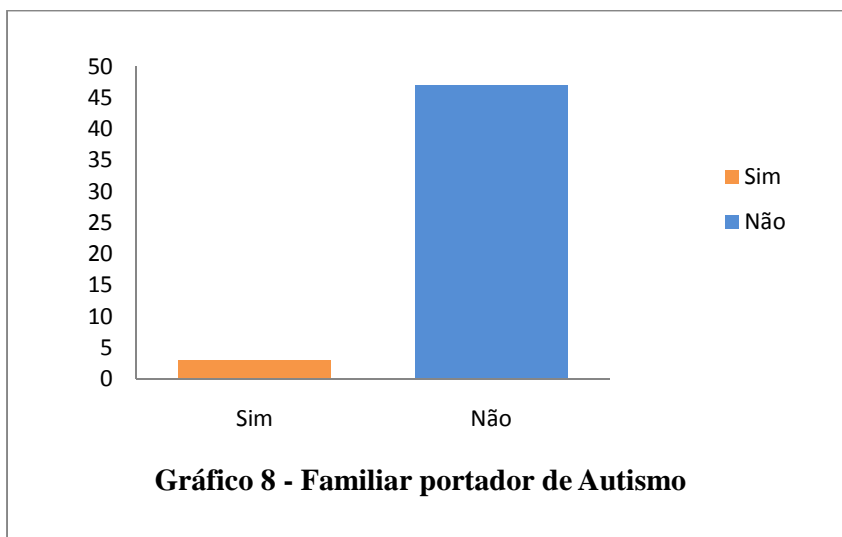
II.7 – Amigo próximo portador de Autismo

	Nº de professores	Percentagem
Sim	4	8%
Não	46	92%
Total	50	100%



II.8 – Familiar portador de Autismo

	Nº de professores	Percentagem
Sim	4	8%
Não	46	92%
Total	50	100%



Pudemos verificar que apenas quatro elementos têm familiares portadores de Perturbação de Espectro de Autismo.

7. Definição das Variáveis

Relativamente à adaptação da Escala de Discriminação Flagrante e da Escala de Discriminação Subtil, de Pettigrew e Meertens (1995), mantivemos a mesma estrutura e divisão em Subescalas, duas na Escala de Discriminação Flagrante (Ameaça e Rejeição e Rejeição da Intimidade) e três no que se refere à Escala de Discriminação Subtil (Diferença de Capacidades, Culpa Própria e Negação de Emoções Positivas). Para a construção do nosso questionário tivemos como base o utilizado por Viegas (2004), que passamos a apresentar.

II. 9- Escala de Discriminação Flagrante e respectivas Subescalas

Escala	Subescala	Questões do Questionário
Discriminação Flagrante	Ameaça e Rejeição	<ul style="list-style-type: none"> • (Q 4) A maior parte dos governantes deste país preocupa-se demais com os alunos portadores de Autismo e não o suficiente com os outros alunos. • (Q 7) A maior parte as crianças portadoras de Autismo que recebem subsídios podiam muito bem passar sem eles. • (Q 8) O percurso escolar das crianças portadoras de Autismo nunca pode ser tão bom quanto o dos colegas. • (Q 10) As crianças portadoras de Autismo ocupam lugares na escola que deveriam ser para crianças normais. • (Q 14) Ter uma criança portadora de Autismo na turma atrasa o ritmo em que a matéria é dada. • (Q 15) Quando estou com colegas que discriminam as pessoas portadoras de Autismo sou influenciado por eles. • (Q 17) Para ficarem melhor preparados para a vida é importante que os alunos portadores de Autismo convivam com colegas normais o mais cedo possível. • (Q 32) Eu não gosto de conviver com pessoas portadores de Autismo.
	Rejeição da Intimidade	<ul style="list-style-type: none"> • (Q 6) A sociedade portuguesa discrimina as crianças portadoras de Autismo. • (Q 13) Importava-me que um familiar meu se relacionasse com uma pessoa portadora de Autismo. • (Q 18) É necessário defender os interesses dos alunos normais antes de defender os dos alunos portadores de Autismo. • (Q 20) Eu sou a favor de a minha escola integrar alunos portadores de Autismo.

Na elaboração do nosso questionário, mantivemos a estrutura original das Escalas e apenas fizemos algumas adaptações, tal como Viegas (2004), no que se refere ao conteúdo dos itens. Assim, foi solicitado aos respondentes que se posicionassem numa escala de concordância relativamente aos seguintes aspectos: a excessiva preocupação da parte dos Governantes do nosso país face aos alunos portadores de Espectro de Autismo; a atribuição de subsídios desnecessários a estes alunos; o percurso escolar destas crianças nunca ser tão bom como o percurso escolar das crianças ditas “normais”; a ocupação por parte das crianças portadoras de Espectro de Autismo de lugares nas escolas que deveriam ser para alunos ditos “normais” e o facto de este tipo de alunos, portadores desta problemática, ser motivo de atraso no ritmo das aprendizagens por parte da turma. (Subescala de Ameaça e Rejeição)

Foi ainda pedido que manifestassem a sua opinião relativamente ao facto de serem ou não influenciados pelos colegas, relativamente à tomada de atitudes discriminatórias perante estes alunos; se pensam ser benéfica a convivência destes alunos com os colegas ditos “normais” o mais cedo possível e se gostam de conviver com pessoas portadoras de Autismo.

Finalmente foram colocadas questões acerca da sua concordância ou discordância quanto à Discriminação praticada pela sociedade portuguesa em geral perante as pessoas portadoras do Espectro de Autismo; quanto ao relacionamento de familiares com pessoas portadoras de Autismo; quanto à necessidade de defender os interesses dos alunos normais antes de defender os dos alunos portadores de Autismo e relativamente à sua postura quanto à integração de alunos portadores de Autismo na escola onde leccionam. (Subescala de Rejeição da Intimidade)

II. 10 - Escala de Discriminação Subtil e respectivas Subescalas

Escala	Subescala	Questões do Questionário
Discriminação Subtil	Diferença de Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • (Q 27) Comparando com alunos normais considera que os alunos portadores de autismo têm capacidades académicas. • (Q 28) Comparando com alunos normais considera que os alunos portadores de autismo têm capacidades relacionais (amizade). • (Q 29) Comparando com os portugueses em geral, considera que as pessoas portadoras de Autismo têm capacidades de trabalho.
	Culpa Própria	<ul style="list-style-type: none"> • (Q 3) As crianças portadoras de Autismo não deveriam estudar nas escolas normais, deveriam estudar em colégios especiais para elas. • (Q 9) Os alunos portadores de Autismo educados em escolas normais ficam mais preparados para a vida do que se fossem educados numa escola especial. • (Q 12) Se os alunos portadores de Autismo se esforçassem um pouco mais conseguiriam ter mais sucesso. • (Q 16) As crianças portadoras de Autismo devem ser educadas em escolas especiais, pois assim o seu processo de educação pode ser adaptado às suas características.
	Negação de Emoções Positivas	<ul style="list-style-type: none"> • (Q 19) Os professores em geral não gostam de ter alunos portadores de Autismo. • (Q 30) Frequentemente sinto simpatia pelos alunos portadores de Autismo. • (Q 31) Frequentemente sinto admiração pelos alunos portadores de Autismo.

Também nesta Escala (Escala de Discriminação Subtil), mantivemos a mesma estrutura tal como a Escala usada por Viegas (2004). Relativamente à Escala original de Pettigrew e Meertens (1995), esta Escala, utilizada por Viegas (2004) e por nós, sofreu diversas modificações. No que se refere à Subescala de Diferenças Culturais, achámos pertinente a mudança de nome para Subescala de Diferença de Capacidades, verificada no estudo de Viegas (2004). Dado que o nosso estudo também trata de uma deficiência (Espectro de Autismo) não nos pareceu relevante estudarmos a acentuação de características de carácter cultural, religioso, de valores ou comportamentos sexuais, (Pettigrew e Meertens, 1995) pois o que se pretende é encontrar argumentos válidos para legitimar situações discriminatórias perante o exogrupo (alunos portadores de Espectro de Autismo).

Tendo em conta que o nosso estudo, tal como o estudo de Viegas (2004), pretende estudar a discriminação num local específico – o espaço escolar, procuramos encontrar um conjunto de argumentos que, salientando a diferença face ao exogrupo, servisse para legitimar comportamentos de afastamento do indivíduo da escola e da sua sala de ensino regular. Assim, tal como Viegas (2004), demos especial relevância a questões onde se acentuam as diferenças de capacidades no âmbito social, intelectual e de trabalho, premissas necessárias para atingir com sucesso as competências escolares e sociais no ambiente escolar.

Como pudemos observar no quadro II 10, a Escala de Discriminação Subtil, tal como originalmente, é composta por três Subescalas. A primeira, Subescala de Diferença de Capacidades, é constituída por três itens, tendo suprimido um item à Subescala original de Pettigrew e Meertens (1995), composta originalmente por quatro itens. Aqui, os inquiridos foram convidados a comparar as capacidades académicas dos alunos portadores de Autismo com as capacidades académicas dos alunos ditos “normais”; as capacidades relacionais (amizade) dos alunos autistas e dos alunos ditos “normais” e finalmente as capacidades de trabalho das pessoas portadoras de Autismo comparadas com as capacidades de trabalho do resto dos portugueses em geral.

Também, tal como Viegas (2004) optámos por chamar a esta Subescala Culpa Própria, e não Subescala de Valores Tradicionais, como Pettigrew e Meertens (1995), por acharmos ser um nome mais ilustrativo do seu conteúdo. Assim, aos respondentes foi solicitado que, numa escala de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente),

se posicionassem relativamente aos seguintes aspectos: as crianças portadoras de Autismo deveriam estudar em colégios especiais para elas e não nas escolas normais; os alunos portadores de Autismo educados em escolas normais conseguem uma preparação mais eficaz para a sua vida do que se fossem educados numa escola especial; estes alunos devem ser educados em escolas especiais por aí existirem mais meios adaptados às suas características e por último é pedido que se expresse a opinião sobre se estes alunos se esforçassem mais teriam ou não mais sucesso.

Para concluir a Escala de Discriminação Subtil, a Subescala de Negação de Emoções positivas, originalmente constituída por dois itens passou a três itens, tal como Viegas (2004). Nesta etapa os inquiridos foram convidados a manifestar a sua opinião sobre se os professores em geral gostam ou não de ter alunos portadores de Autismo e se sentem ou não simpatia e admiração pelos alunos portadores de Espectro Autista.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Apresentamos em seguida os resultados obtidos, após o tratamento dos dados recolhidos através de questionário, com recurso ao software informático para tratamento estatístico SPSS. (Statistical Package for Social Sciences)

1. Dimensões da Discriminação Exogrupal

De forma a testar a fiabilidade da utilização da Escala de discriminação flagrante e da Escala de discriminação subtil de Pettigrew e Meertens, (1995) aplicada ao nosso estudo, procedemos a uma análise factorial em componentes principais, com rotação *varimax*, de forma a extrair os factores em que a discriminação exogrupal se organizou no nosso estudo.

Quadro III 1 – Dimensões da Discriminação Flagrante (análise factoriais em componentes principais: rotação varimax)

Subescala	Indicadores originais	Initial	Extraction
Ameaça e Rejeição	(Q 8) O percurso escolar das crianças portadoras de Autismo nunca pode ser tão bom quanto o dos colegas.	1,000	,695
	(Q 10) As crianças portadoras de Autismo ocupam lugares na escola que deveriam ser para crianças normais.	1,000	,443
	(Q 14) Ter uma criança portadora de Autismo na turma atrasa o ritmo em que a matéria é dada.	1,000	,671
	(Q17) Para ficarem melhor preparados para a vida é importante que os alunos portadores de Autismo convivam com colegas normais o mais cedo possível.	1,000	,841
	(Q 32) Eu não gosto de conviver com pessoas portadores de Autismo.	1,000	,804
Rejeição da Intimidade	(Q 4) A maior parte dos governantes deste país preocupa-se demais com os alunos portadores de Autismo e não o suficiente com os outros alunos.	1,000	,801
	(Q 6) A sociedade portuguesa discrimina as crianças portadoras de Autismo.	1,000	,604
	(Q 7) A maior parte as crianças portadoras de Autismo que recebem subsídios podiam muito bem passar sem eles.	1,000	,876
	(Q 13) Importava-me que um familiar meu se relacionasse com uma pessoa portadora de Autismo.	1,000	,628
	(Q 15) Quando estou com colegas que discriminam as pessoas portadoras de Autismo sou influenciado por eles.	1,000	,676
	(Q 18) É necessário defender os interesses dos alunos normais antes de defender os dos alunos portadores de Autismo.	1,000	,453
	(Q 20) Eu sou a favor de a minha escola integrar alunos portadores de Autismo.	1,000	,834

Desta análise factorial obtivemos três factores, conforme se verifica no quadro que se segue:

Quadro III 2 – Estrutura factorial da Escala de Discriminação Flagrante

	Component		
	1	2	3
(Q 4) A maior parte dos governantes deste país preocupa-se demais com os alunos portadores de Autismo e não o suficiente com os outros alunos.	,259	,852	,086
(Q 7) A maior parte as crianças portadoras de Autismo que recebem subsídios podiam muito bem passar sem eles.	,151	,913	,138
(Q 8) O percurso escolar das crianças portadoras de Autismo nunca pode ser tão bom quanto o dos colegas.	,747	,334	,160
(Q 10) As crianças portadoras de Autismo ocupam lugares na escola que deveriam ser para crianças normais.	,520	,384	-,160
(Q 14) Ter uma criança portadora de Autismo na turma atrasa o ritmo em que a matéria é dada.	,760	,160	,261
(Q 32) Eu não gosto de conviver com pessoas portadores de Autismo.	,756	,300	,378
(Q 13) Importava-me que um familiar meu se relacionasse com uma pessoa portadora de Autismo.	,296	,215	,703
(Q 6) A sociedade portuguesa discrimina as crianças portadoras de Autismo.	-,176	,123	,747
(Q 15) Quando estou com colegas que discriminam as pessoas portadoras de Autismo sou influenciado por eles.	,161	,782	,196
(Q 17) Para ficarem melhor preparados para a vida é importante que os alunos portadores de Autismo convivam com colegas normais o mais cedo possível.	,905	,074	-,130
(Q 18) É necessário defender os interesses dos alunos normais antes de defender os dos alunos portadores de Autismo.	,483	-,027	,468
(Q 20) Eu sou a favor de a minha escola integrar alunos portadores de Autismo	-,888	-,210	-,013

Dado que os mesmos não exprimiam a estrutura factorial de Escala anulámos o 3º factor composto pela questão Nº 20 (*Eu sou a favor de a minha escola integrar alunos portadores de Autismo.*)

Das restantes questões fizemos o estudo de fiabilidade dos factores ou subescalas. Há que salientar que as questões nº 4, 7 e 15, inicialmente faziam parte da Subescala de Ameaça e Rejeição que migrámos para a Subescala de Rejeição de Intimidade de forma a melhorar a robustez da escala.

Assim, obtivemos um valor de α de Cronbach de 0,864 para a Subescala de Ameaça e Rejeição.

Ponderamos a eliminação da questão nº 10 (*As crianças portadoras de Autismo ocupam lugares na escola que deveriam ser para crianças normais*) na Escala, no

entanto mantivemo-la, dado que o α de Cronbach obtido com a sua eliminação seria de 0,885, valor muito aproximado do valor obtido na totalidade ($\alpha = 0,864$).

Quadro III 3 – Itens da Subescala de Ameaça e Rejeição

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
(Q 8) O percurso escolar das crianças portadoras de Autismo nunca pode ser tão bom quanto o dos colegas.	8,7800	12,706	,810	,678	,802
(Q 10) As crianças portadoras de Autismo ocupam lugares na escola que deveriam ser para crianças normais.	10,0400	19,631	,462	,235	,885
(Q 14) Ter uma criança portadora de Autismo na turma atrasa o ritmo em que a matéria é dada.	8,4800	12,744	,777	,622	,813
(Q 17) Para ficarem melhor preparados para a vida é importante que os alunos portadores de Autismo convivam com colegas normais o mais cedo possível.	8,8800	15,251	,700	,503	,832
(Q 32) Eu não gosto de conviver com pessoas portadores de Autismo.	9,5800	15,187	,743	,589	,822

Após esta análise ficamos com um valor de α de Cronbach de 0,864, significativamente superior ao valor obtido por Viegas (2004) $\alpha = 0,53$ e superior aos obtidos por Vala, Lopes e Brito (1999) $\alpha = 0,79$ e por Pettigrew e Meertens (1995) que variaram entre $\alpha = 0,73$ e $\alpha = 0,81$.

Quadro III 4 – α de Cronbach da Subescala de Ameaça e Rejeição

α Cronbach	α Cronbach baseado nos itens standard	N de Itens
,864	,863	5

Para a Subescala de Rejeição de Intimidade com as três questões iniciais (itens 6, 13 e 18), já sem a questão nº20 (*Eu sou a favor de a minha escola integrar alunos portadores de Autismo*), que foi eliminada na 1ª fase desta análise, obtivemos um $\alpha = 0,436$.

Quadro III 5 – α Cronbach inicial da Subescala de Rejeição da Intimidade

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,436	,490	3

Por termos obtido um valor de alfa baixo optamos por eliminar a questão nº 6 (*A sociedade portuguesa discrimina as crianças portadoras de Autismo*), de forma a obter um $\alpha = 0,502$.

Após a migração das questões nº 4, 7 e 15, para a Subescala de Rejeição de Intimidade, incluímos novamente a questão nº 6 e passámos a obter nesta Subescala um $\alpha = 0,717$. De forma a melhorar o valor do α eliminamos definitivamente a questão nº 6 da Subescala de Rejeição de Intimidade e assim obtivemos um $\alpha = 0,769$, um valor superior aos obtidos por Viegas (2004) $\alpha = 0,71$ e Vala, Lopes e Brito (1999) $\alpha = 0,69$ e dentro dos valores obtidos por Pettigrew e Meertens (1995) que variaram entre $\alpha = 0,70$ e $\alpha = 0,93$.

Quadro III 6 – α Cronbach final da Subescala de Rejeição da Intimidade

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
(Q 13) Importava-me que um familiar meu se relacionasse com uma pessoa portadora de Autismo.	8,7600	7,737	,461	,328	,675
(Q 6) A sociedade portuguesa discrimina as crianças portadoras de Autismo.	7,2800	8,696	,199	,064	,769
(Q 18) É necessário defender os interesses dos alunos normais antes de defender os dos alunos portadores de Autismo.	9,0800	9,953	,292	,208	,720
(Q 4) A maior parte dos governantes deste país preocupa-se demais com os alunos portadores de Autismo e não o suficiente com os outros alunos.	8,4000	6,735	,604	,681	,623
(Q 7) A maior parte as crianças portadoras de Autismo que recebem subsídios podiam muito bem passar sem eles.	8,6400	6,684	,694	,745	,591
(Q 15) Quando estou com colegas que discriminam as pessoas portadoras de Autismo sou influenciado por eles.	8,9400	8,588	,618	,492	,653

Para a Escala de Discriminação Subtil, efectuámos o mesmo procedimento de análise dos factores constituintes, que apresentamos de seguida:

Quadro III 7 – Dimensões da Discriminação Subtil (análise factoriais em componentes principais: rotação varimax)

Subescala	Indicadores originais	Initial	Extraction
Diferença de Capacidades	(Q 27) Comparando com alunos normais considera que os alunos portadores de autismo têm capacidades académicas.	1,000	,878
	(Q 28) Comparando com alunos normais considera que os alunos portadores de autismo têm capacidades relacionais (amizade).	1,000	,839
	(Q 29) Comparando com os portugueses em geral, considera que as pessoas portadoras de Autismo têm capacidades de trabalho.	1,000	,874
Culpa Própria	(Q 3) As crianças portadoras de Autismo não deveriam estudar nas escolas normais, deveriam estudar em colégios especiais para elas.	1,000	,907
	(Q 9) Os alunos portadores de Autismo educados em escolas normais ficam mais preparados para a vida do que se fossem educados numa escola especial.	1,000	,213
	(Q 12) Se os alunos portadores de Autismo se esforçassem um pouco mais conseguiriam ter mais sucesso.	1,000	,555
	(Q 16) As crianças portadoras de Autismo devem ser educadas em escolas especiais, pois assim o seu processo de educação pode ser adaptado às suas características.	1,000	,880
Negação de Emoções	(Q 19) Os professores em geral não gostam de ter alunos portadores de Autismo.	1,000	,358
	(Q 30) Frequentemente sinto simpatia pelos alunos portadores de Autismo.	1,000	,818
	(Q 31) Frequentemente sinto admiração pelos alunos portadores de Autismo.	1,000	,831

Desta forma obtivemos uma solução factorial com dois factores, que serviria para confirmar a distribuição das questões pelas Subescalas originais. Dado que este facto não se constatou migrámos a questão nº12 (*Se os alunos portadores de Autismo se esforçassem um pouco mais conseguiriam ter mais sucesso*) para o 2º factor e criámos o 3º factor com as questões nº 19, 30 e 31, de maneira a que a solução factorial replicasse desta forma as dimensões definidas por Pettigrew e Meertens (1995) para o Racismo Subtil.

A Escala de Discriminação Subtil é composta por três Subescalas, Diferença de Capacidades, Culpa Própria e Negação de Emoções Positivas, que a seguir expomos mais detalhadamente.

Quadro III 8 – Estrutura factorial inicial da Escala de Discriminação Subtil

	Componente	
	1	2
(Q 27) Comparando com alunos normais considera que os alunos portadores de autismo têm capacidades académicas.	,923	,162
(Q 28) Comparando com alunos normais considera que os alunos portadores de autismo têm capacidades relacionais (amizade).	,830	,389
(Q 29) Comparando com os portugueses em geral, considera que as pessoas portadoras de Autismo têm capacidades de trabalho.	,903	,241
(Q 3) As crianças portadoras de Autismo não deveriam estudar nas escolas normais, deveriam estudar em colégios especiais para elas.	,324	,896
(Q 9) Os alunos portadores de Autismo educados em escolas normais ficam mais preparados para a vida do que se fossem educados numa escola especial.	,280	,366
(Q 12) Se os alunos portadores de Autismo se esforçassem um pouco mais conseguiriam ter mais sucesso.	,644	,374
(Q 16) As crianças portadoras de Autismo devem ser educadas em escolas especiais, pois assim o seu processo de educação pode ser adaptado às suas características.	,201	,916
(Q 19) Os professores em geral não gostam de ter alunos portadores de Autismo.	,543	,251
(Q 30) Frequentemente sinto simpatia pelos alunos portadores de Autismo.	-,815	-,391
(Q 31) Frequentemente sinto admiração pelos alunos portadores de Autismo.	-,851	-,325

Para o 1º factor, que optamos por chamar Diferenças de Capacidades, tendo como referência Viegas (2004), como já foi referido anteriormente, e que é composto pelas questões nº 27, 28 e 29 e replica a Subescala inicial de Pettigrew e Meertens (1995), na dimensão “Acentuação de Diferenças Culturais”, obtivemos um valor de α de Cronbach de 0,953. Este valor é substancialmente superior ao obtido por Viegas (2004) $\alpha = 0,74$ e ao obtido por Vala, Lopes e Brito (1999) $\alpha = 0,63$ e por Pettigrew e Meertens (1995) que variaram entre $\alpha = 0,57$ e $\alpha = 0,72$ para a dimensão “Acentuação de Diferenças Culturais”.

Quadro III 9 – α Cronbach da Subescala de Diferença de Capacidades

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,953	,954	3

Para o 2º factor, Culpa Própria, o α de Cronbach obtido foi de 0,742, no entanto, pela supressão da questão nº9 foi possível elevar este valor para um $\alpha = 0,820$.

Quadro III 10 – α Cronbach final da Subescala de Culpa Própria

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
(Q 3) As crianças portadoras de Autismo não deveriam estudar nas escolas normais, deveriam estudar em colégios especiais para elas.	7,3000	6,908	,824	,763	,504
(Q 9) Os alunos portadores de Autismo educados em escolas normais ficam mais preparados para a vida do que se fossem educados numa escola especial.	6,2600	9,584	,296	,162	,820
(Q 12) Se os alunos portadores de Autismo se esforçassem um pouco mais conseguiriam ter mais sucesso.	7,4800	10,255	,476	,320	,723
(Q 16) As crianças portadoras de Autismo devem ser educadas em escolas especiais, pois assim o seu processo de educação pode ser adaptado às suas características.	7,0400	6,937	,646	,692	,615

O 2º factor, que optamos por chamar Culpa Própria, tendo como referência Viegas (2004), como já referimos no capítulo anterior, era inicialmente composto por quatro questões (itens nº 3, 9, 12 e 16) passou a ser composto por apenas três itens como referimos anteriormente, após a supressão da questão nº 9. Assim, para esta Subescala, Culpa Própria, obtivemos um valor de $\alpha = 0,820$, muito superior ao resultado obtido por

Viegas (2004) $\alpha = 0,40$. No que concerne os valores obtidos por Vala, Lopes e Brito (1999) $\alpha = 0,74$, e por Pettigrew e Meertens (1995) que variaram entre $\alpha = 0,53$ e $\alpha = 0,67$ para a dimensão de “Defesa de Valores Tradicionais”, o nosso resultado é também superior.

Por último, para o 3º factor, a Subescala de Negação de Emoções Positivas partimos de um valor inicial de $\alpha = 0,066$, que é um valor bastante baixo, pelo que eliminámos a questão nº 19 de maneira a conseguirmos obter um $\alpha = 0,964$.

Quadro III 11 – α de Cronbach final da Subescala de Negação de Emoções Positivas

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
(Q 19) Os professores em geral não gostam de ter alunos portadores de Autismo.	6,1800	4,844	-,519	,272	,964
(Q 30) Frequentemente sinto simpatia pelos alunos portadores de Autismo.	6,4600	1,111	,532	,870	-1,949 ^a
(Q 31) Frequentemente sinto admiração pelos alunos portadores de Autismo.	6,6800	1,038	,542	,866	-2,107 ^a

Quando comparado com os valores obtidos por Viegas (2004) $\alpha = 0,85$, por Vala, Lopes e Brito (1999) $\alpha = 0,79$ e por Pettigrew e Meertens (1995) que variaram entre $\alpha = 0,61$ e $\alpha = 0,73$ verificamos que obtivemos resultados consideravelmente superiores ($\alpha = 0,964$).

Concluimos assim que foi possível replicar a matriz factorial proposta pelos autores Pettigrew e Meertens (1995), mostrando-se, pelos valores de fiabilidade, as Escalas eficazes na avaliação de Discriminação Exogrupal. Replicámos também o constructo de definição dos fenómenos de Discriminação Exogrupal em dois tipos, cada um deles composto por duas (Ameaça e Rejeição e Rejeição da Intimidade) e três

Subescalas (Diferença de capacidades, Culpa Própria e Negação de Emoções Positivas) indicadores respectivamente da Discriminação Flagrante e da Discriminação Subtil.

Assim, obtivemos um valor de Alfa de Cronbach para a Escala de Discriminação Flagrante de 0,867, valores muito próximos aos obtidos por Vala, Lopes e Brito (1999) $\alpha = 0,83$ e por Pettigrew e Meertens (1995) que variaram entre $\alpha = 0,87$ e $\alpha = 0,90$ e superiores ao obtidos por Viegas (2004) $\alpha = 0,70$.

Quadro III 12 – α de Cronbach da Discriminação Flagrante

α Cronbach	N de Itens
,867	10

No que se refere à Escala de Discriminação Subtil., obtivemos um valor de Alfa de Cronbach de 0,929, resultado muito superior ao resultado obtido por Vala, Lopes e Brito (1999) $\alpha = 0,77$; por Pettigrew e Meertens (1995) que variaram entre $\alpha = 0,73$ e $\alpha = 0,82$ e por Viegas (2004) $\alpha = 0,56$.

Quadro III 13 – α de Cronbach da Discriminação Subtil

α Cronbach	N de Itens
,929	8

Após esta análise, com o intuito de testar a nossa **hipótese um** (*As Escalas e Subescalas de Discriminação Flagrante e Subtil correlacionam-se entre si, mostrando ser explicativas de um fenómeno único de relação intergrupar, apresentando valores de fiabilidade dentro dos obtidos pelos autores*), procedemos ao estudo das correlações entre as Escalas de Discriminação Flagrante e Discriminação Subtil e respectivas Subescalas.

Quadro III 14 – Valores de correlação entre as Escalas de Discriminação Flagrante e Subtil e suas Subescalas

		r	N	P
Escala de Discriminação Flagrante	Rejeição da Intimidade	0,817	50	0,01
	Ameaça e Rejeição	0,935	50	0,01
Escala de Discriminação Subtil	Negação da Emoções Positivas	0,921	50	0,01
	Acentuação da diferença de Capacidades	0,908	50	0,01
	Culpa Própria	0,846	50	0,01
	Entre as duas Escalas	0,863	50	0,01

Percebemos que a Discriminação Flagrante e a Discriminação Subtil se correlacionam positivamente ($r = 0,863$; $p = 0,001$) de forma estatisticamente muito significativa. Isto é diferente dos outros estudos (Viegas, 2004; Vala, Lopes e Brito, 1999 e Pettigrew e Meertens, 1995), que se correlacionam negativamente.

No nosso estudo todas as subescalas se correlacionam a um nível de probabilidade elevado ($p \leq 0,001$) com as escalas propostas, mostrando que constituem factores associados e correlacionados de um mesmo fenómeno: a discriminação exogrupal.

Estes resultados vêm confirmar a nossa primeira hipótese.

2. Diferentes Tipos de Posicionamento Exogrupal

Tipificámos a nossa amostra em três tipos de posicionamento Exogrupal: Flagrantes (*indivíduos com pontuação superior à média teórica nas duas Escalas de Discriminação Flagrante e Subtil*), Igualitários (*indivíduos com pontuação inferior à média teórica nas duas Escalas de Discriminação Flagrante e Subtil*), e Subtis (*indivíduos com pontuação superior à média teórica na Escala de Discriminação Subtil e inferior na média teórica na Escala de Discriminação Flagrante*). Tal como os autores Pettigrew e Meertens (1995), Vala Lopes e Brito, (1999) e Viegas (2004) assumimos a possibilidade de um quarto tipo que seria o erro (10% da amostra que implica um $n = 5$), como podemos constatar no quadro III 15.

Quadro III 15 – Construção dos Tipos de Discriminação e Erro na Amostra

		Escala de Discriminação Flagrante	
		-	+
Escala de Discriminação Subtil	-	Igualitários N = 22 44%	Erro N = 5 10%
	+	Subtis N = 14 28%	Flagrantes N = 9 18%

Assim, de uma amostra de cinquenta (50) indivíduos, verificamos que o grupo maioritário é o dos Igualitários (44%, n = 22), seguido do grupo dos Subtis (28%, n = 14) e por último o grupo dos Flagrantes (18% n = 9). Os resultados apresentados pelo grupo dos Subtis e dos Flagrantes vêm confirmar a nossa **hipótese dois** (*Na nossa amostra a expressão Subtil da Discriminação é mais acentuada que a Flagrante, sendo a distribuição dos respondentes semelhante à encontrada por Pettigrew e Meertens (1995), Vala, Lopes e Brito (1999) e Viegas (2004).*).

Por outro lado, ao contrário dos estudos analisados (Pettigrew e Meertens, 1995, Vala Lopes e Brito, 1999 e Viegas, 2004), o nosso grupo maioritário é o dos Igualitários e nos estudos que referenciamos este grupo é o que aparece em último lugar. Esta constatação pode ser indicadora da emergência de um novo posicionamento e de novas Representações Sociais face à Pessoa com Deficiência (em geral) e aos indivíduos Autistas (em particular).

3. Análise Comparativa dos Valores de Discriminação

Para testar a veracidade das hipóteses três e quatro por nós formuladas para este estudo, fomos comparar os valores obtidos na Discriminação Flagrante e na Discriminação Subtil em função da formação dos docentes, da sua situação profissional, do seu tempo de serviço, da existência de relações de amizade ou não dos docentes com pessoas portadoras do Espectro Autista bem como da existência ou não de pessoas Autistas na família.

3.1. Formação dos Docentes

Comparámos os valores obtidos na Discriminação Flagrante e na Discriminação Subtil em função da formação dos docentes. No que diz respeito à Discriminação Flagrante ($f = 2,329$; $p = 0,109$), não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, no entanto o grupo mais discriminador era o grupo dos docentes não especializados ($\bar{x} = 2,021$; $sd = 0,648$), quando comparados com os professores titulares de especialização em NEE ($\bar{x} = 1,525$; $sd = 0,752$) ou com outra formação especializada ($\bar{x} = 1,856$; $sd = 0,620$).

No que diz respeito à Discriminação Subtil as diferenças são estatisticamente significativas ($f = 3,416$; $p = 0,041$) sendo o grupo mais discriminador o grupo dos docentes não especializados ($\bar{x} = 2,915$; $sd = 0,846$) quando comparado com os professores com formação especializada em NEE ($\bar{x} = 2,130$; $sd = 0,933$), ou com outra formação especializada ($\bar{x} = 2,709$; $sd = 0,898$).

Estes resultados vêm validar a nossa **hipótese três alínea a)**, “*Professores com formação especializada apresentam valores de Discriminação Exogrupal Subtil mais elevados e Flagrante menos elevados*”, como se pode verificar no quadro III 16.

Quadro III 16 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função da Formação Profissional dos Docentes

		N	Média	Sd	Min.	Max.
Discriminação Flagrante	sem formação especializada	29	2,0207	,64828	1,10	3,70
	formação especializada em NEE	12	1,5250	,75212	1,00	3,30
	outra formação especializada	9	1,8556	,62071	1,00	2,90
	Total	50	1,8720	,68751	1,00	3,70
Discriminação Subtil	sem formação especializada	29	2,9157	,84654	1,22	4,67
	formação especializada em NEE	12	2,1296	,93394	1,11	4,67
	outra formação especializada	9	2,7099	,89829	1,33	3,56
	Total	50	2,6900	,91879	1,11	4,67

3.2. Situação Profissional dos Docentes

Com o intuito de validarmos a nossa **hipótese três alínea b)**, *Professores contratados, porque com mais anos de formação inicial, apresentam valores de Discriminação Exogrupal, Flagrante e Subtil, menos acentuados*) comparámos os valores obtidos na Discriminação Flagrante e na Discriminação Subtil em função da situação profissional dos docentes. No que diz respeito à Discriminação Flagrante ($f = 0,091$; $p = 0,913$), não encontramos diferenças significativas estatisticamente, no entanto o grupo mais discriminador era o grupo dos docentes em situação de Quadro de Zona Pedagógica com valores ($\bar{x} = 1,929$; $sd = 0,678$), quando comparados com os professores contratados ($\bar{x} = 1,816$; $sd = 0,788$) ou com os professores em Quadro de Escola ($\bar{x} = 1,848$; $sd = 0,696$).

No que diz respeito à Discriminação Subtil as diferenças também não são estatisticamente significativas ($f = 0,141$; $p = 0,869$) sendo também o grupo mais discriminador o grupo dos docentes em Quadro de Zona Pedagógica ($\bar{x} = 2,771$; $sd =$

0,867) quando comparados com os professores de Quadro de Escola ($\bar{x} = 2,625$; $sd = 0,941$), ou com os professores Contratados ($\bar{x} = 2,750$; $sd = 1,099$).

Perante os resultados obtidos, a nossa hipótese não é válida, pois no que se refere à Escala de Discriminação Subtil, os docentes Contratados, embora não sendo os mais discriminadores, apresentam valores superiores aos apresentados pelos docentes de Quadro de Escola. Estes resultados poderão estar relacionados com a grande instabilidade do Quadro de Docência (Professores Contratados) e com uma permanência mais duradoura, por parte dos Professores do Quadro nas escolas, o que poderá permitir um maior envolvimento e conhecimento da realidade escolar, logo um possível factor gerador de menor discriminação.

Quadro III 17 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função da Situação Profissional dos Docentes

		N	Média	Sd	Min.	Max.
Discriminação Flagrante	Contratado	6	1,8167	,78846	1,00	3,30
	QZP	17	1,9294	,67802	1,10	3,70
	QE	27	1,8481	,69635	1,00	3,30
	Total	50	1,8720	,68751	1,00	3,70
Discriminação Subtil	Contratado	6	2,7500	1,09980	1,11	4,44
	QZP	17	2,7712	,86756	1,22	4,67
	QE	27	2,6255	,94112	1,22	4,67
	Total	50	2,6900	,91879	1,11	4,67

3.3. Tempo de Serviço dos Docentes

Comparámos os valores obtidos na Discriminação Flagrante e na Discriminação Subtil em função do Tempo de Serviço dos Docentes. No que diz respeito à Discriminação Flagrante ($f = 2,054$; $p = 0,140$), não encontramos diferenças significativas estatisticamente, no entanto o grupo mais discriminador era o grupo dos docentes com tempo de serviço entre os zero e os quatro anos com valores ($\bar{x} = 2,400$; $sd = 1,029$), quando comparados com os professores entre cinco a nove anos de serviço ($\bar{x} = 1,6750$; $sd = 0,527$) ou com os professores com mais de dez anos de serviço ($\bar{x} = 1,863$; $sd = 0,661$).

No que diz respeito à Discriminação Subtil as diferenças também não são estatisticamente significativas ($f = 2,650$; $p = 0,081$) sendo também o grupo mais discriminador o grupo dos docentes com tempo de serviço entre os zero e os quatro anos ($\bar{x} = 3,455$; $sd = 1,066$) quando comparados com os professores entre cinco a nove anos de serviço ($\bar{x} = 2,365$; $sd = 0,894$), ou com os professores com mais de dez anos de serviço ($\bar{x} = 2,691$; $sd = 0,894$).

A nossa **hipótese três alínea c)**, postulava que “*Professores com menos Tempo de Serviço apresentam valores de Discriminação Exogrupal, Flagrante e Subtil, menos acentuados*”, facto que se não verificou através dos resultados obtidos, tendo os Professores com menos anos de serviço (entre 0 e 4 anos) obtido os valores médios mais altos de Discriminação tanto Subtil como Flagrante. Mais uma vez, nos questionamos se estes resultados não estarão relacionados com a grande instabilidade do Quadro de Docência (Professores com menos Tempo de Serviço) e com uma permanência mais duradoura, por parte dos Professores do Quadro nas escolas (Professores com mais Tempo de Serviço), o que poderá permitir um maior envolvimento e conhecimento da realidade escolar, logo factor gerador de menor discriminação.

Quadro III 18 – Resultados da discriminação Flagrante e Subtil em função do Tempo de Serviço dos Docentes

		N	Média	Sd	Min.	Max.
Discriminação Flagrante	0 a 4 anos	5	2,4000	1,02956	1,40	3,70
	5 a 9 anos	12	1,6750	,52764	1,00	2,70
	mais de 10 anos	33	1,8636	,66135	1,00	3,30
	Total	50	1,8720	,68751	1,00	3,70
Discriminação Subtil	0 a 4 anos	5	3,4556	1,06603	2,33	4,67
	5 a 9 anos	12	2,3657	,79859	1,11	3,89
	mais de 10 anos	33	2,6919	,89463	1,22	4,67
	Total	50	2,6900	,91879	1,11	4,67

Tentámos também perceber em que medida a variável tempo de serviço se correlacionava com a Escala de Discriminação Flagrante e com a Escala de Discriminação Subtil. Os resultados obtidos não assinalam correlações significativas, pois obtivemos para a Discriminação Flagrante ($r = -0,128$; $p = 0,375$) e para a Discriminação Subtil os valores de ($r = -0,124$; $p = 0,391$).

Quadro III 19 – Valores de correlação entre as Escalas de Discriminação Flagrante e Subtil e a variável Tempo de Serviço

		Tempo de Serviço	Discriminação Subtil	Discriminação Flagrante
Tempo de Serviço	Pearson Correlation	1,000	-,124	-,128
	Sig. (2-tailed)		,391	,375
	N	50,000	50	50
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

3.4.Existência de Relações de Amizade ou de Familiares dos Docentes com Pessoas Portadoras do Espectro Autista

Comparámos os valores obtidos nas Escalas de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil em função da variável “tem ou não amigo com autismo”. Encontrámos diferenças significativas estatisticamente para as duas medidas, obtivemos para a Escala de Discriminação Flagrante os valores de ($t = -2,109$; $p = 0,04$) e para a Escala de Discriminação Subtil os valores de ($t = -6,603$; $p = 0,000$).

Comparativamente os inquiridos que têm amigos portadores de Autismo apresentam menores valores de discriminação em ambas as medidas.

Quadro III 20 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função da Variável Amigos Próximos Portadores de Espectro de Autismo

	Amigo próximo com Autismo	N	Média	Sd	Std. Error Mean
Discriminação Subtil	Sim	4	1,4167	,33179	,16589
	Não	46	2,8007	,86904	,12813
Discriminação Flagrante	Sim	4	1,2000	,28284	,14142
	Não	46	1,9304	,68244	,10062

Quadro III 20.1 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função da Variável Amigos Próximos Portadores de Espectro de Autismo

	t	Sig. (2-tailed)
Discriminação Subtil	-3,140	,003
	-6,603	,000
Discriminação Flagrante	-2,109	,040
	-4,208	,004

De seguida, fomos comparar os valores obtidos na Escala de Discriminação Flagrante e na Escala de Discriminação Subtil em função da variável “tem ou não familiar com Autismo”. Encontrámos diferenças significativas estatisticamente para a

Discriminação Subtil ($t = -2,384$; $p = 0,021$) e diferenças não significativas para a Discriminação Flagrante ($t = -1,233$; $p = 0,224$)

Em ambos os casos inquiridos com familiares autistas discriminam menos em ambas as medidas.

Quadro III 21 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função do Variável Familiar Portador de Espectro de Autismo

	t	Sig. (2-tailed)
Discriminação Subtil	-2,384	,021
	-5,502	,004
Discriminação Flagrante	-1,233	,224
	-2,239	,107

Quadro III 21.1 – Resultados da Discriminação Flagrante e Subtil em função do Variável Familiar Portador de Espectro de Autismo

	Familiar com Autismo	N	Média	Sd	Std. Error Mean
Discriminação Subtil	Sim	3	1,5185	,32075	,18519
	Não	47	2,7648	,89417	,13043
Discriminação Flagrante	Sim	3	1,4000	,34641	,20000
	Não	47	1,9021	,69485	,10135

Após a análise destes resultados percebemos que a nossa **quarta** e última **hipótese** (*Professores com amigos próximos ou familiares portadores de Autismo são menos discriminadores do que professores que não têm amigos próximos ou familiares portadores de Autismo*) se verifica crível. Assim, os indivíduos que têm familiares ou amigos próximos portadores do Espectro de Autismo, discriminam menos, tanto de forma subtil como de forma flagrante, do que aqueles que não têm nem familiares nem amigos portadores desta deficiência.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES

Conclusões

Neste estudo, partimos de uma questão inicial geral, em que nos questionávamos sobre a posição dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico perante a inclusão dos alunos portadores de Espectro do Autismo nas escolas onde leccionam. No âmbito de uma filosofia de *escola para todos*, pretendemos com este estudo perceber quais as representações sociais dos referidos docentes perante este grupo específico de alunos.

Assim, partindo do estudo realizado por Viegas (2004), em âmbito escolar sobre o tema da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, na escola regular, organizamos um estudo de natureza quantitativa, com cinquenta (50) professores do Agrupamento de Escolas de Álvaro Velho, no Barreiro.

À luz dos estudos realizados por Pettigrew e Meertens (1995), Vala, Lopes e Brito (1999) e Viegas (2004), traçamos os seguintes objectivos para o nosso estudo: primeiro, perceber qual a relação entre as medidas de Discriminação Flagrante e Subtil no nosso estudo; segundo, aferir se as Escalas de Discriminação Flagrante e Subtil replicam os indicadores de discriminação propostos pelos autores atrás mencionados; terceiro, verificar se uma vez tipificados os respondentes, a sua distribuição em Iguais, Flagrantes e Subtis replicará a obtida nos estudos apresentados e por último, em quarto lugar perceber se as variáveis independentes, como o tempo de serviço, a situação contratual, a titularidade de formação especializada ou a existência de amigo ou familiar autista, são indutoras de diferenças nas representações sociais dos professores face aos alunos portadores de Espectro de Autismo.

Com o intuito de dar resposta a estas questões de partida, procurámos suporte teórico que nos permitiu perceber de que forma é que um determinado grupo de agentes escolares constrói um conjunto de conhecimentos comum e se organiza e posiciona em relação a um determinado grupo. Os suportes encontrados foram a Teoria das Representações Sociais e os conceitos de Discriminação Flagrante e Discriminação Subtil, de Pettigrew e Meertens (1995).

Sabendo que, as Representações Sociais são partilhadas por um conjunto de indivíduos, produzidas no seio dos grupos e funcionam como guias para a comunicação e a acção, (Cabecinhas, 2004, p. 126) elas tornam viável a comunicação e a organização

dos comportamentos, (Moscovici, 1969 citado por Vala, 2002) influenciando nas nossas atitudes de aceitação ou discriminação relativamente aos outros.

Como já referimos anteriormente, a escola é um local privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no seio dos grupos sociais, esclarecendo sobre o papel que estas assumem nas relações destes grupos com o objecto da sua representação. (Gilly, 1989; Mallo-Bouvier, 1987) Tendo em conta que *“diferentes significações atribuídas às diferentes manifestações da vida escolar situam o comportamento dos actores na escola e influenciam as formas de comunicação recíprocas”* (Santiago, 1996, p. 10), então teoria das representações sociais ajuda-nos a perceber a emergência dos conceitos de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil.

Tal com Viegas (2004), também nós consideramos que a nossa escola actual se rege por uma norma social anti-discriminação traduzida pela imposição de uma regra anti-segregação dos alunos portadores de deficiência, que é referida em diversos documentos legislativos mas que na prática são esquecidos. *“A disparidade existe, fundamentalmente, no confronto absurdo entre o que a lei consagra e o que efectivamente se pratica”* (Zêzere, 2002, p. 406), pois existe uma grande distância entre o que se pratica efectivamente nas nossas escolas e aquilo que legalmente está estipulado, provocando assim interpretações erradas do conceito de Escola Inclusiva. (Rodrigues 2006)

Recorremos então, aos conceitos de Discriminação Flagrante e de Discriminação Subtil, para percebermos de que forma é que os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico se posicionam relativamente aos Alunos portadores de Espectro de Autismo, numa escola que se diz inclusiva e anti-discriminadora. Também os autores Pettigrew e Meertens (1995) consideraram a existência de uma estrutura normativa anti-discriminação, nas sociedades ocidentais da Europa e norte da América, onde realizaram os seus estudos. Esta norma anti-discriminação veio dar origem a uma forma moderna de discriminação, a Discriminação Subtil, imprescindível para dar resposta à necessidade dos indivíduos preservarem a estratificação social, racial e religiosa, protegendo-se, em simultâneo, do reconhecimento de que se regem segundo princípios preconceituosos e discriminatórios. (Viegas, 2004)

Também neste estudo foi possível replicar a matriz factorial proposta pelos autores Pettigrew e Meertens (1995), mostrando-se as Escalas eficazes na avaliação de Discriminação Exogrupal, pelos valores de fiabilidade apresentados. Replicámos

também o constructo de definição dos fenómenos de Discriminação Exogrupal em dois tipos, cada um deles composto por duas (Ameaça e Rejeição e Rejeição da Intimidade) e três Subescalas (Diferença de Capacidades, Culpa Própria e Negação de Emoções Positivas) indicadores respectivamente da Discriminação Flagrante e da Discriminação Subtil.

A Teoria das Representações Sociais surge como meio de nos ajudar a perceber diversas formas de conhecimento em constante mutação dentro dos grupos, que ao contrário das Representações Colectivas de Durkheim (1898), que são descritas como uma realidade imposta ao indivíduo, pois encontram-se formadas e nada pode ser feito para que estas ideias sejam alteradas, estas representações são-nos apresentadas como um saber construído em grupo com base num “*processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo*”. (Vala, 2002; p. 475)

Este processo em permanente evolução, em que ideias velhas e novas coexistem no pensamento público, influenciando-se mutuamente permite considerar que velhas e novas formas de relação entre indivíduos e grupos também coexistem originando novas formas, por vezes contraditórias, de expressão desta síntese de ideias, mesmo quando elas se tornam anti-normativas. (Viegas, 2004)

É neste contexto que surge a forma subtil de racismo, apresentada por Pettigrew e Meertens, como sendo uma forma moderna e criativa de expressar a rejeição pelo outro de forma imperceptível, sem se evidenciarem os princípios da discriminação e do preconceito. Assim, estas duas formas de Discriminação, Flagrante e Subtil, coexistem ao invés da primeira ceder lugar à segunda, traduzindo-se em diferentes tomadas de posturas face à norma.

Também os resultados deste estudo foram de encontro às tomadas de posição referidas anteriormente, verificando-se a coexistência de formas distintas de posicionamento intergrupual. Tomando como referência os estudos de Pettigrew e Meertens (1995), Vala, Lopes e Brito (1999) e Viegas (2004), também procedemos à divisão da nossa amostra em Flagrantes, Subtis e Iguatários. Segundo Pettigrew e Meertens (1995) cada um destes tipos representam uma forma diferente de relação com a regra, sendo que os Flagrantes recusam-na, os Subtis aceitam-na mas não a interiorizam e por último os Iguatários aceitam a regra e interiorizam-na.

Assim, uma vez tipificados os respondentes, retirámos as seguintes conclusões:

1. Também neste estudo, tal como nos estudos por nós referenciados, a amostra dividiu-se em três grupos, confirmando a coexistência de diferentes posturas inter-grupais e expressando diversas formas individuais e grupais de posicionamento face à regra;
2. Contrariamente ao verificado nos estudos dos autores referidos, o nosso grupo minoritário foi o grupo dos Flagrantes (18%), seguido do grupo dos Subtis (28%) e em grande maioria surgiu o grupo dos Iguatários (44%). Esta constatação poderá ser indicadora da emergência de um novo posicionamento e de novas Representações Sociais face à pessoa com deficiência (em geral) e aos indivíduos Autistas (em particular). Porventura sinal da mudança de postura quanto à temática da inclusão nas nossas Escolas de Ensino Regular.

Desde 1994, com a proclamação da Declaração de Salamanca, que o princípio da Inclusão Escolar tem sido tema de destaque no meio escolar. Neste documento foram traçadas orientações necessárias à actuação, a nível nacional e internacional, com vista à implementação de uma Escola Para Todos, incitando os governos a adoptarem o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares. Desde então, um enorme caminho foi percorrido, sendo o documento mais recente nesta área o Decreto-Lei n.º 3/2008, que define os apoios especializados a prestar, a crianças e jovens com NEE permanentes, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Por outro lado, são vários os autores (Gimeno (1982), Nóvoa (1992), Silva (2008), Mesquita e Rodrigues (1994) e Correia (2005)) que referem a importância da formação dos professores, ao longo do seu percurso profissional, como sendo um factor fulcral para a promoção de um ensino de qualidade.

Neste contexto, este estudo teve também como objectivo perceber de que forma é que variáveis independentes, como o tempo de serviço, a situação contratual e a titularidade de formação especializada poderiam ser indutoras de diferenças nas Representações Sociais dos professores face a este tipo de alunos.

Assim, com o intuito de percebermos se a formação de cada professor influía nas suas representações face a este grupo específico de alunos formulamos uma hipótese que postulava que professores com formação especializada apresentariam valores de

Discriminação Exogrupal Subtil mais elevados e Flagrante menos elevados. Assim, pudemos observar que, no que se refere à Discriminação Flagrante, muito embora não se encontrem diferenças estatisticamente significativas, o grupo mais discriminador é o grupo dos docentes não especializados, quando comparados com os docentes titulares de especialização em NEE ou com outra formação especializada. No que se refere à Discriminação Subtil as diferenças são estatisticamente significativas verificando, mais uma vez, que o grupo mais discriminador é o dos professores não titulares de formação especializada. Verificamos ainda que, tal como havíamos postulado na nossa hipótese, os professores detentores de formação apresentam valores de Discriminação Subtil mais elevados e valores de Discriminação Flagrante menos elevados.

Ainda no âmbito da formação, formulamos uma segunda hipótese que questionava se os professores contratados, porque com mais anos de formação inicial, apresentariam valores de Discriminação Exogrupal, Flagrante e Subtil, menos acentuados. Os resultados obtidos não foram estatisticamente significantes, mostrando-se esta variável (situação profissional) não reveladora de diferenças discriminatórias por parte dos professores face a este grupo de alunos.

Curiosamente, os docentes contratados, embora não sendo os mais discriminadores, apresentam valores superiores de Discriminação Flagrante e Subtil aos apresentados pelos docentes de quadro de escola. Questionamo-nos se estes resultados não poderão estar relacionados com a grande instabilidade vivida pelos professores contratados, consequência da sua colocação concursal, que por oposição aos professores pertencentes ao quadro de escola, estes com uma maior estabilidade e uma permanência mais duradoura nas escolas, não possuem tanto conhecimento da realidade escolar em que estão inseridos e por isso o seu envolvimento na vida da escola poderá ser também menor, logo um possível factor gerador de maior discriminação face ao desconhecido e por conseguinte face a este grupo específico de alunos.

Por último, quisemos perceber se os professores com menos tempo de serviço apresentavam valores de Discriminação Exogrupal, Flagrante e Subtil, menos acentuados. Embora não tendo encontrado diferenças significativas estatisticamente, constatámos que o grupo mais discriminador era o grupo dos docentes com tempo de serviço entre os zero e os quatro anos quando comparados com os professores entre cinco a nove anos de serviço ou com os professores com mais de dez anos de serviço.

Mais uma vez, nos questionamos se estes resultados não estarão relacionados com a grande instabilidade do quadro de docência.

Para terminar, partindo do princípio que o desconhecido pode ser factor gerador de discriminação, formulamos uma última hipótese com o intuito de perceber se professores com amigos próximos ou familiares portadores de autismo seriam menos discriminadores do que aqueles que não tem amigos nem familiares portadores desta problemática.

Segundo vários autores (Conway e Gow, 1988; Stiggs e Mastropieri, 1996; Wets, Wolery, Snyder, Caldwell e Saisbury, 1996; Correia e Martins, 2000) a falta de conhecimento das problemáticas com que os professores se deparam no dia-a-dia, nas escolas de ensino regular, é factor gerador de instabilidade o que prejudica o desenvolvimento das aprendizagens e consequentemente aumenta a angústia e a frustração face ao desconhecido, transformando-se estes sentimentos em mais uma barreira face à inclusão de alunos portadores de deficiência nas nossas escolas.

Foi neste contexto que quisemos perceber se professores com amigos ou familiares portadores de Autismo, por considerarmos que possuem uma maior envolvimento com os alunos portadores da problemática em questão, revelariam valores de Discriminação Exogrupal Flagrante e Subtil menos acentuados do que aqueles que não têm amigos nem familiares portadores de espectro de autismo. Assim concluímos que a hipótese número quatro se verificou credível, pois os indivíduos que têm familiares ou amigos próximos portadores do Espectro de Autismo, apresentam valores, tanto de forma subtil como de forma flagrante, menos acentuados do que aqueles que não têm nem familiares nem amigos portadores desta deficiência.

Em suma, gostaríamos de salientar que, sendo a escola um espaço que acolhe uma enorme diversidade de indivíduos, oriundos de diversas origens cada um detentor de diferentes valores culturais, atitudes e comportamentos relativamente à escola, alunos com e sem necessidades especiais, o processo de inclusão exige pois fortes mudanças não só na forma de pensar mas principalmente na forma de agir. Segundo diversos autores (Gilly, 1989; Mallo-Bouvier, 1987; Niza, 1996; Zêzere, 2002; Gardou, 2003; Rodrigues, 2006; Sanches e Teodoro, 2007) um enorme caminho há ainda a percorrer para que, o que vem referido em variadíssimos documentos oficiais, seja posto em prática no quotidiano das nossas escolas. Verificamos, no nosso estudo, tal com Viegas

(2004), que os conceitos de Discriminação Flagrante e Subtil estão presentes no dia-a-dia da comunidade escolar, é pois urgente tomar medidas para que o processo de inclusão se torne uma realidade.

Pensamos que esta temática poderá ser contemplada em estudos futuros, pois sendo o campo educativo um meio diversificado e em constante mutação, muitas outras variáveis são passíveis de ser estudadas com o intuito de melhor perceber quais os caminhos a traçar para atingir a meta da *INCLUSÃO* como *ESCOLA PARA TODOS*.

BIBLIOGRAFIA

- AINSCOW, M. e PORTER, G. e WANG, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: I.I.E.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th Edition. Text Revision. Washington. DC American Psychiatric Association. Edição Portuguesa: DSM – IV – TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ªed. Texto Revisto. Lisboa. Climepsi Editores. 2002.
- BAIRRÃO, J.; ABREU, J. e MARQUES, T. (1996). Atitudes e Representações em Educação Pré-escolar. *Análise Psicológica*. V (1), 91-104.
- BOSA, C. A. (2009). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira Psiquiátrica*. [online]. 2006, vol.28, suppl.1 [citado 2009-12-20], s47-s53. Disponível em: <http://www.scielo.br>.
- CABECINHAS, R. (2004). Representações sociais, Relações intergrupais e Cognição Social. *Paidéia*, 14 (28), 125 – 137. Portugal: Universidade do Minho.
- CAPUCHA, L. e outros (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- CARITA, A. (1993). Interação Educativa em situação de conflito: Representações mobilizadas pelo professor. *Análise Psicológica*. XI (3), 400-423.
- CASTRO, P. (2002). *Natureza, ciência e retórica na construção social da ideia de ambiente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- CÉSAR, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (2003). Organização Mundial de Saúde – Direcção Geral de Saúde.
- CORREIA, L. (1996) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- CORREIA, L.(2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, M. (2003). *Sinais de Inclusão, a Deficiência e as Representações Sociais dos professores do ensino básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- CORREIA, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- DIAS, M. (1993). *As representações de sucesso da integração de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- DOISE, W. (1989). Attitudes et representations sociales. In D. Jodelet. *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FLICK, U. (1998). *The Psychology of the Social*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.
- FRITH U. (1992). *L'enigme de l'autisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, T. B. e RODRIGUEZ, C. M. (1997). A Criança Autista. In Bautista R. (org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro Lisboa.
- GARDOU, C. (2003). A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução necessária ou do homo sapiens ao homo socians. GEP (1987), *A criança diferente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GILLY, M. (1980). *Maître – élève : rôles institutionnels et représentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GILLY, M. (1989). Les Représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet. *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JODELET, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JODELET, D. (1996). Représentation Sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici. *Psychologie Sociale*. 6ªed. Paris: Paris: Presses Universitaires de France.

- JORDAN, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- LEBOYER, M. (2002). *Autismo Infantil Factos e modelos*. São Paulo: Papyrus Editora.
- LEYENS, J. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.
- MARTINS, M. (1996). Integração da criança surda em jardim infantil. *Análise psicológica*, V (1), 115-120.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 193, 4389-4393.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). Lei n.º 38/2004 de 18 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 194, 5232-5236.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4, 154-164.
- MONTEIRO B. e CASTRO. P. (Org.) (1997). *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos adultos sobre as crianças*. Oeiras, Portugal: Celtas.
- MORGADO, J. E FÉLIX, S. (1998). Representações de alunos do 3ºCiclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação* 11, 107-115.
- MOSCOVICI, S. (1988). *Notes towards a discription of Social Representations*. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- MOSCOVICI, S. (1989). *Preconditions for explanation in social psychology*. *European Journal of Social Psychology*, 19, 407-430.
- NÓVOA, A., ET AL (1992). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: I.I.E.
- OZONOFF, S. e SALLY, J. e ROBERT, L. (2003). *Perturbações do espectro do autismo – Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- PEREIRA, E.(1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa. Secretariado Nacional para a Reabilitação e integração de pessoas com deficiência.
- PEREIRA, E.(1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e integração de pessoas com deficiência.

- PEREIRA, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e integração de pessoas com deficiência.
- PETTIGREW, T. e MEERTENS, R. (1995). *Subtle and blatant prejudice in Western Europe*. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57 – 75.
- PETTIGREW, T. e MEERTENS, R. (1999). Será o racismo subtil mesmo racismo? In Vala J. (Org.) *Novos racismos – perspectivas comparativas*. Oeiras, Portugal: Celta.
- RIBEIRO, G. (2000). *As Representações Sociais dos moçambicanos : do passado colonial à democratização. Esboços de uma cultura política*. Lisboa : Instituto da Cooperação Portuguesa/Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- RITVO E. e LAXER G. (1983). *Autisme – La verité refusée*. Paris: Simep SA
- RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Praticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo. Summus Editorial.
- SANCHES, I. e TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- SANCHES, I. e TEODORO, A. (2007). *Procurando indicadores da educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- SANTIAGO, R. (1996). *A escola representada pelos alunos pelos alunos, pais, professores*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- SILVA, M. (2008). *Inclusão e formação docente*. *Eccos – Revista Científica*, 2, 479-498. São Paulo.
- TORRES, Z. (2008). *A influência das práticas parentais educativas no desenvolvimento de perturbações da infância e adolescência*. Málaga: Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de Málaga.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades educativas Especiais: Acesso e Qualidade)*. Paris. UNESCO.

- VALA, J. (1986). *Sobre as Representações Sociais – para uma Epistemologia do Senso Comum. Cadernos de Ciências Sociais*. Nº4. Porto: Edições Afrontamento.
- VALA J. (Org.) (1999). *Novos racismos – perspectivas comparativas*. Oeiras, Portugal: Celta.
- VALA J., LOPES D. E BRITO R. (1999). O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal. In Vala J. (Org.) *Novos racismos – perspectivas comparativas*. Oeiras, Portugal: Celta.
- VALA, J. (2002). “Representações Sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano” in J. Vala e B. Monteiro (coords). *Psicologia Social*. 5ªed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VAYER, P. e RONCIN, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Instituto Piaget – Lisboa.
- VEIGA, L.; DIAS, H.; LOPES, A.; SILVA, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais – ideias sobre conceitos de ciências*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- VIEGAS, P. (2004). *Os surdos na escola secundária: As representações sociais dos colegas ouvintes*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- VIEIRA, T. (2004); *Representações Sociais sobre criatividade construídas por professores e alunos no âmbito da disciplina de Educação Visual*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada no Instituto Superior Miguel Torga.
- WARNOCK, Report, (1978). *Special education needs*. London. H.M.S.O.
- ZEZERE, P. (2002). *A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades*. *Análise Psicológica*, XX, nº 3, p. 401-406.

ANEXOS

Questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação para um Mestrado no Instituto Superior de Educação e Ciências e destina-se a compreender a sua opinião enquanto professor. Os dados serão tratados com total confidencialidade e guardando a anonimato dos que respondem. Não há respostas certas nem erradas apenas pedimos que dê a sua opinião da forma mais sincera possível.

Nesse sentido agradecemos desde já a sua colaboração e disponibilidade.

- Responda aos seguintes tópicos:

1. Escola onde lecciona:

EB1/JI Lavradio nº 1 EB1/JI Lavradio nº2 EB1/JI Fidalguinhos

2. Formação:

2.1 . Formação Inicial:

Educadora de Infância Professor de 1ºCEB Professor de 2º
CEB

2.2 . Formação Especializada:

Necessidades Educativas Especiais Outras

3. Situação Profissional:

Contratado Q.Z.P. Q.E.

4. Tempo de Serviço

0 a 4 anos 5 a 9 anos Mais de 9 anos

<ul style="list-style-type: none"> • Considerando uma escala de 1 a 5 onde 1= discordo totalmente e 5= concordo totalmente, diga-nos por favor a sua opinião: 	1	2	3	4	5
	← Discordo totalmente			Concordo → totalmente	
1- Algumas crianças portadoras de Autismo não obtêm ajuda porque os seus pais não querem mostrar as suas dificuldades					
2- Os pais das crianças portadoras de Autismo devem poder escolher a escola que querem que os seus filhos frequentem, a escola não deve colocar entraves					
3- As crianças portadoras de Autismo não deveriam estudar nas escolas normais, deveriam estudar em colégios especiais para eles					
4- A maior parte dos governantes deste país preocupa-se demais com os alunos portadores de Autismo e não o suficiente com os outros alunos					
5- O papel da escola é tornar todos os alunos iguais					
6- A sociedade portuguesa discrimina as crianças portadoras de Autismo					
7- A maior parte as crianças portadoras de Autismo que recebem subsídios podiam muito bem passar sem eles					
8- O percurso escolar das crianças portadoras de Autismo nunca pode ser tão bom quanto o dos colegas					
9- Os alunos portadores de Autismo educados em escolas normais ficam mais preparados para a vida do que se fossem educados numa escola especial					
10- As crianças portadoras de Autismo ocupam lugares na escola que deveriam ser para crianças normais					
11- O papel da escola é respeitar e explorar as diferenças entre as pessoas					
12- Se os alunos portadores de Autismo se esforçassem um pouco mais conseguiriam ter mais sucesso					
13- Importava-me que um familiar meu se relacionasse com uma pessoa portadora de Autismo					
14- Ter uma criança portadora de Autismo na turma atrasa o ritmo em que a matéria é dada					
15- Quando estou com colegas que discriminam as pessoas portadoras de Autismo sou influenciado por eles					
16- As crianças portadoras de Autismo devem ser educadas em escolas especiais, pois assim o seu processo de educação pode ser adaptado às suas características					
17- Para ficarem melhor preparados para a vida é importante que os alunos portadores de Autismo convivam com colegas normais o mais cedo possível					
18- É necessário defender os interesses dos alunos normais antes de defender os dos alunos portadores de Autismo					

• Considerando uma escala de 1 a 5 onde 1= discordo totalmente e 5= concordo totalmente , diga-nos por favor a sua opinião:	1	2	3	4	5
	← Discordo totalmente			Concordo → totalmente	
19- Os professores em geral não gostam de ter alunos portadores de Autismo					
20- Eu sou a favor de a minha escola integrar alunos portadores de Autismo					
21- Tenho orgulho de ser professor desta escola					
22- Os Colegas Professores da minha escola são a favor de a escola integrar alunos portadores de Autismo					
23- Os nossos alunos são a favor de a nossa escola integrar alunos portadores de Autismo					
24- Na nossa escola, é responsabilidade de cada um de nós impedir a discriminação dos alunos portadores de Autismo					
25- Na nossa escola, é responsabilidade do Conselho Executivo impedir a discriminação dos alunos portadores de Autismo					
26- Na nossa escola, é responsabilidade dos Professores em geral impedir a discriminação dos alunos portadores de Autismo					
27- Comparando com alunos normais considera que os alunos portadores de autismo têm capacidades académicas					
28- Comparando com alunos normais considera que os alunos portadores de autismo têm capacidades relacionais (amizade)					
29- Comparando com os portugueses em geral, considera que as pessoas portadoras de Autismo têm capacidades de trabalho					
30- Frequentemente sinto simpatia pelos alunos portadores de Autismo					
31- Frequentemente sinto admiração pelos alunos portadores de Autismo					
32- Eu não gosto de conviver com pessoas portadores de Autismo					
33- Tenho ideias contraditórias sobre a integração de alunos portadores de Autismo na escola pública					

34 - Tem algum amigo próximo que seja portador de Sim Não
Autismo?

35- Tem algum familiar que seja portador de Sim Não
Autismo?

Muito Obrigada!

PROTOCOLO

Exmo. Presidente do Conselho Executivo,

Eu, Emília Bernardete Alves Preto Rocha, frequentando o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Domínio Cognitivo/Motor, a desenvolver a tese de Mestrado no âmbito das Representações Sociais dos Professores face à problemática do Autismo, venho solicitar a autorização de sua Excelência para a recolha de dados na vossa Instituição junto dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

Aguardando diferimento ao pedido,

Atenciosamente

A Professora

Emília Bernardete Alves Preto Rocha