

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Unidade Científico-Pedagógica de Necessidades Educativas Especiais

Provas para obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade

CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ENSINO REGULAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA

Autora: **Sandra Cristina Constantino Morgado**

Orientadora: **Professora Doutora Ana Saldanha**

Março de 2014

A

Manuel do Fétal Constantino

“Sempre em frente”

Agradecimentos

No momento de agradecer, as palavras tornam-se parcas face à grandiosidade das ações de apoio e força de pessoas extraordinárias que me acompanharam ao longo desta etapa. O presente trabalho só se tornou realidade graças a todas elas. Ainda assim gostaria de agradecer em particular aos que me acompanharam mais de perto:

À minha filha Bárbara, aos meus pais, Gracinda e Casimiro, ao meu irmão Miguel, à minha avó Cristina, aos meus tios, Inha e Zé, e à minha prima Neuza pelo Amor incondicional que me dedicam e no qual encontro energia para continuar todos os dias. Por acreditarem em mim em todos os momentos, especialmente, quando mais preciso.

À Gabriela Canastra pelo carinho, amizade e apoio que me deu.

À Professora Doutora Ana Pereira Saldanha pela sua permanente disponibilidade, incentivo e orientações ao longo deste trabalho. Pela amizade, confiança e carinho acima de tudo.

Bem hajam!

Resumo

O presente estudo pretende contribuir para a reflexão acerca das percepções que docentes de Ensino Regular e de Educação Especial exprimem no âmbito do seu trabalho colaborativo, quando se procura materializar a inclusão escolar de alunos com Perturbação do Espectro Autista. Neste contexto, procura encontrar, nas suas práticas, indicadores que as permitam descrever no âmbito do trabalho colaborativo, e de que forma estas se materializam durante a prática pedagógica, assim como referir os constrangimentos e potencialidades que encontram na materialização destas práticas.

A metodologia de investigação centra-se num estudo de caso, de natureza qualitativa, procurando estudar em maior profundidade as percepções dos participantes no estudo, em que seis docentes (três do Ensino Regular e três de Educação Especial) constituem a amostra por conveniência que está na sua base. Uma característica comum, no âmbito da sua atividade profissional, consiste em desenvolverem a sua atividade profissional com alunos que são detentores de Perturbação do Espectro Autista.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semidiretivas e de observação, com o objetivo de descrevermos as modalidades de trabalho colaborativo entre estes docentes, e de que forma estas contribuem para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista em ambientes escolares.

Entre as suas conclusões, podem salientar-se as diferentes visões que docentes de Ensino Regular e de Educação Especial manifestam acerca do processo de inclusão daqueles alunos, situando-se os primeiros mais incisivamente numa ótica de integração escolar, enquanto que os segundos apresentam discursos mais próximos de referenciais de educação inclusiva. Foi possível também constatar que as práticas de integração divergem e são percecionadas de forma diferente entre os docentes do Ensino Regular de acordo com o foco que consideram relevante (aluno ou prática docente) e entre os de Educação Especial de acordo com o nível de influência que exercem nas atividades dos alunos (mais proactiva ou mais passiva).

Palavras-chave: Perturbação do Espectro Autista, Inclusão, Educação Inclusiva, Educação Especial, Ensino Regular, Trabalho colaborativo.

Abstract

This study aims to contribute to the reflection on the perceptions that teachers from Regular Education and Special Education expressed within the collaborative work they undertake, when looking to materialize school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder. In this context, aims to find, in the practices of these teachers, indicators to describe them regarding collaborative work, and how these are materialized during teaching practice, as well as the constraints and potentials noted by these teachers in the materialization of these practices.

The research methodology is focused on a case study of a qualitative nature, seeking to study in greater depth the perceptions of the participants in the study, in which six teachers (three from Regular Education and three from Special Education) constitute a convenience sample. A common feature in the context of their work is that they develop their professional activity with students who are holders of an Autism Spectrum Disorder.

Data were collected through open interviews and observation, aiming to describe the working collaborative practices between these teachers, and how these contribute to the inclusion of pupils with Autistic Spectrum Disorder in school environments.

Among the findings of our study, may be noted the different views that teachers from Regular Education and from Special Education manifest on the process of inclusion of students, standing more pointedly in the first case school integration, while the second feature closest referential discourses of inclusive education. It was also possible to note that the practices of integration differ and are perceived differently between Regular Education teachers according to the focus that they consider relevant (student or teaching practice) and among teachers of Special Education in accordance with the level of influence that the activities of students (more proactive or more passive).

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Inclusive Education, Special Education, Regular Education, Collaborative work.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de quadros.....	viii
Índice de abreviaturas	ix
Introdução.....	1
Capítulo I – Perturbação do Espectro Autista	3
1. Evolução histórica do conceito Autismo	3
2. Características	5
2.1. Desenvolvimento Social.....	5
2.2. Competências da Comunicação	7
2.3. Atividades e Interesses	8
3. Etiologia.....	8
4. Diagnóstico	9
4.1. Critérios de Diagnóstico.....	10
4.2. Provas de diagnóstico e avaliação	11
5. Prevalência.....	14
Capítulo II – Educação Inclusiva como Paradigma Educativo	16
1. Perspetiva histórica da integração versus inclusão	16
1.1. Educação Inclusiva em Portugal	21
2. Educação Inclusiva nas escolas portuguesas	23
2.1 Contexto legislativo de apoio às Necessidades Educativas Especiais	26
3. Intervenção educativa em crianças com Perturbação do Espectro Autista.....	30
3.1. Modelos de intervenção em Perturbação do Espectro Autista.....	31
3.1.1. TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e com Problemas de Comunicação Relacionados	32
3.1.2. Modelo ABA - Análise Comportamental Aplicada	34
3.1.3. Modelo DIR/Floortime	35
3.1.4 Programa Son-Rise	36
3.1.5. Modelo PCP - Planificação Centrada na Pessoa	36
Capítulo III- Trabalho Colaborativo entre Docentes.....	38
1. O papel do Professor.....	38

1.1 O professor do 1.º Ciclo do Ensino Regular	40
1.2. O professor de Educação Especial	41
2. Trabalho colaborativo entre docentes do Ensino Regular e de Educação Especial	42
2.1 Formas de colaboração entre docentes	47
Capítulo IV - Metodologia da Investigação	49
1. Justificação da metodologia	49
2. Questão de investigação e objetivos	51
3. Caracterização dos Participantes do Estudo	52
3.1 Caracterização do contexto de trabalho	56
4. Instrumentos utilizados no estudo.....	58
5. Procedimentos/Aplicação dos instrumentos	59
Capítulo V – Apresentação e Discussão dos resultados	63
1. Apresentação dos resultados	63
1.1. Categoria A – Inclusão de Alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico ..	63
1.2. Categoria B – Trabalho colaborativo na prática docente e na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista	68
1.3 Categoria C – Processo de inclusão	71
2. Discussão dos Resultados	74
2.1. Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista no 1.º Ciclo do Ensino Básico	74
2.2. Trabalho colaborativo na sua prática docente e na inclusão de alunos com PEA	79
2.3. O processo de inclusão	84
Conclusões, limitações do estudo e propostas de desenvolvimento futuro.....	87
1. Conclusões	88
2. Limitações do Estudo.....	91
3. Propostas de desenvolvimento futuro	91
Bibliografia.....	93
Anexos	99
Anexo 1 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas	100
Anexo 2 – Guião de Entrevista	103
Anexo 3 - Entrevistas.....	107

Índice de quadros

Quadro 1 - Critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística (APA 2002,75).....	10
Quadro 2 - Caracterização dos participantes do estudo por categoria/grupo profissional e tempo de serviço	54
Quadro 3 - Formação académica dos participantes no estudo.....	55
Quadro 4 - Objetivos da entrevista junto dos participantes.....	58
Quadro 5 - Calendarização das entrevistas.....	58
Quadro 6 - Calendarização das observações em contexto de sala de aula	59
Quadro 7 - Categorias, subcategorias e indicadores utilizados no estudo.....	61
Quadro 8 - Conceito de inclusão segundo os entrevistados	75
Quadro 9 - Noção de Perturbação do Espectro Autista segundo os entrevistados	76
Quadro 10 - Frequência dos alunos com PEA nas atividades de turma	77
Quadro 11 - Definição de trabalho colaborativo entre docentes segundo os entrevistados	80
Quadro 12 - Materiais utilizados nas aulas.....	82
Quadro 13 - Contributo do trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com PEA.	83

Índice de abreviaturas

ABA – Applied Behavior Analysis

ABC – Autism Behavior Checklist

ADI-R – Autism Diagnostic Interview – Revised

ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule

APA – American Psychiatric Association

BRIAAC – Behavior Rating Instrument for Autistic and Atypical Children

BOS – Behavior Observation Scale for Autism

BSE – Behavioral Summarized Evaluation

BSE-Revised – Behavioral Summarized Evaluation - Revised

CARS – Childhood Autism Rating Scale

CHAT – Checklist for Autism in Toddlers

CEI – Currículo Específico Individual

CIF-CJ – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens

CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

DEE – Docente de Educação Especial

DER – Docente do Ensino Regular

DSM-IV-TR – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th. Edition.

ELP – Essential Lifestyle Planning

ICD – International Classification of Diseases

IC10 – International Classification of Diseases – 10th revision

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAP – Making Action Plans

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCP – Planificação Centrada na Pessoa

PEA – Perturbação do Espectro Autista

PATH – Planning Alternative Tomorrows with Hope

PE – Programa Educativo

PEI – Plano Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

PGD – Perturbações Globais do Desenvolvimento

QI – Quociente de Inteligência

REI – Regular Education Initiative

SOE – Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação

SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VINELAND – Vineland Adaptive Behavior Scales

WISC-R – Wechsler Intelligence Scale - Revisited

Introdução

A investigação académica em torno da inclusão escolar e do trabalho colaborativo entre docentes tem produzido, a partir da segunda metade do século XX abundantes estudos, que procuram descrever, sobre os mais variados ângulos, de que forma estes dois processos se podem materializar com maior eficácia nos ambientes pedagógicos.

Perrenoud (2000, 79) afirma que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. O autor (ibidem, 80) acrescenta que “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal”. Assim, haveria cada vez mais professores, jovens ou adolescentes, que desejariam trabalhar em equipa, visando níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos.

A inclusão escolar tem também despertado entre os investigadores a necessidade de melhor compreender para melhor operacionalizar a sua efetivação, numa Escola que procura, cada vez mais, respeitar as diferenças individuais e simultaneamente encontrar mecanismos de a todos acolher, abolindo os fatores de exclusão que a Sociedade, em regra normalizadora de padrões e mecanismos de ensino e de aprendizagem, que muitas vezes tende a esquecer quem a ela não se ajusta imediatamente por ser diferente.

Uma destas diferenças manifesta-se nos alunos com Perturbação do Espectro Autista, os quais, gradualmente, vão encontrando na Escola também o seu lugar, ocupando o que por direito lhes pertence, enquanto seres humanos detentores de direitos de cidadania iguais aos dos seus colegas.

O intuito deste estudo prende-se com o desejo de evidenciar a importância do trabalho colaborativo entre os Professores de Ensino Regular e os Professores de Educação Especial na e para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista, descrevendo as perceções de docentes que no seu dia-a-dia acompanham estes alunos em processos educativos.

Procura concorrer igualmente para aprofundar a compreensão da prática docente visando uma melhoria da qualidade da relação entre os docentes, nomeadamente, do Ensino Regular e da Educação Especial, e, conseqüentemente, promover uma intervenção educativa verdadeiramente inclusiva junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O presente trabalho de investigação está estruturado em cinco capítulos.

Os três primeiros capítulos são dedicados à revisão da literatura e os dois seguintes abordarão o estudo empírico que efetuámos.

O capítulo I será dedicado à problemática Perturbação do Espectro Autista. Realizar-se-á uma resenha histórica da evolução do conceito de Autismo, procurar-se-á explicar as características que lhe são inerentes, a etiologia e o diagnóstico.

No capítulo II procurar-se-á abordar uma perspectiva histórica da integração versus inclusão e compreender a Inclusão Educativa em Portugal, debruçando-nos sobre o contexto legislativo no âmbito das Necessidades Educativas Especiais e, especificamente, a intervenção educativa em crianças com Perturbação do Espectro Autista.

No capítulo III procurar-se-á definir o trabalho colaborativo entre docentes, nomeadamente, entre os docentes de Ensino Regular e os docentes de Educação Especial, tendo em consideração o que é expectável do papel do professor.

No capítulo IV serão explicitadas as opções metodológicas, apresentados os objetivos do estudo, caracterizados os participantes, descritos os instrumentos utilizados e a forma como se procedeu à recolha e tratamento dos dados.

No capítulo V far-se-á a apresentação dos resultados a discussão dos mesmos.

Por fim, culminará com a apresentação das conclusões de forma concisa, reportando-se aos objetivos do estudo desenvolvido. Igualmente apresentar-se-ão algumas limitações do estudo e sugestões para investigações subsequentes.

Capítulo I – Perturbação do Espectro Autista

1. Evolução histórica do conceito Autismo

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra americano Leo Kanner, no seu famoso artigo escrito originalmente em inglês *Autistic Disturbances of affective Contact* (Mello 2007; Pereira 2000). No seu artigo, Kanner caracterizou um grupo de onze crianças – oito rapazes e três raparigas -, que revelavam um isolamento extremo, muito centradas em si mesmo, alheadas do meio envolvente e das outras pessoas, obsessões, estereotípias, graves alterações de linguagem percebidas precocemente no primeiro ano de vida. A este comportamento Kanner designou de “autismo precoce infantil” ou “autismo infantil”, termos utilizados durante muito tempo, distinguindo pela primeira vez da esquizofrenia (Frith 1989; Hewitt 2006).

Em 1944, Hans Asperger, escreveu igualmente um artigo com o título *Autistic Psychopathy in Childhood*, onde descreveu crianças bastante semelhantes às enumeradas por Kanner (Mello 2007). Estas revelavam comportamentos obsessivos, consideráveis dificuldades ao nível do contacto social e uma forte ligação a determinados objectos mas com melhores capacidades verbais. Igualmente Asperger utilizou a palavra “autismo” para designar os comportamentos observados.

Tanto Kanner como Asperger recuperaram o conceito “autismo” utilizado por Bleuler, em 1908, que deriva do latim “Autos” que significa Eu/Próprio e “Ismo” que significa orientação ou estado (Mello 2007). Para ambos a particularidade mais importante desta problemática era a dificuldade da adaptação social das crianças que observaram.

Mais tarde, Rutter (1978) nos seus estudos descreveu padrões de conduta repetitivos e restritivo, desvios ou atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades nas áreas da interação social, insistência na monotonia com resistência à mudança, observáveis antes dos três anos de idade. Os seus estudos foram validados posteriormente pela investigação epidemiológica desenvolvida por Wing e Gould (1979).

Wing e Gould (1979), na sua investigação num bairro londrino, com crianças com idade inferior a quinze, inferiram que o autismo apresenta três áreas do desenvolvimento afetadas: comunicação, interação social e comportamento (jogo e imaginação). A estas limitações as autoras designaram a tríade de perturbações no

autismo ficando a ser mais conhecido por Tríade de Incapacidades de Wing (Wing and Gold 1979; Pereira 1998). Analogamente, alvitaram a existência de um continuum autista, ou seja, a existência de uma variedade de subtipos de autismo uma vez que o comportamento das crianças observadas não se enquadrava nas descrições de Kanner.

O termo “Perturbações do Espectro Autista”, proposto pela psiquiatra Lorna Wing, na década de oitenta, está progressivamente a substituir o diagnóstico de “Autismo” e de “Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento” visto referir-se a desordens específicas do desenvolvimento social e haver uma grande variedade de sintomas individuais (Barthélémy et al. s/d).

Para Frith (1989), o autismo é uma deficiência mental específica enquadrando-se nas perturbações pervasivas do desenvolvimento visto afetar a comunicação verbal e não-verbal, as interações sociais, a imaginação e interesse restrito de atividades e interesses. De facto, dado a Perturbação do Espectro Autista abranger uma panóplia de desordens, esta encontra-se classificada como *pervasive development disorders*, no âmbito da DSM – IV (APA 2002).

Siegel (2008), refere que o autismo e as perturbações globais do desenvolvimento não autistas se inscrevem num conjunto de sintomas que caracterizam a mesma síndrome pelo que são designadas por Perturbações do Espectro Autista. Estas são definidas por Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), por se considerarem condições congénitas da criança ou que esta nasce com o potencial para as desenvolver. No entanto, é usual os pais e os profissionais designarem apenas por PGD as crianças com diagnóstico de perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (SOE), bem como autista ou com autismo as crianças diagnosticadas com Perturbação do Espectro Autista, gerando equívocos.

De acordo com Siegel (2008), o mais apropriado será declarar que o autismo é uma forma de PGD (Perturbações Globais do Desenvolvimento) e que SOE (a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação) é identicamente uma forma de PGD.

Nos dois sistemas internacionais de diagnóstico e classificação: o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4.^a edição, designada por DSM-IV-TR, desenvolvida pela *American Psychiatric Association* (APA 2002), e a *Internacional Classification of Disease*, 10.^a edição, referida por ICD 10, da responsabilidade de Organização Mundial de Saúde, constam as Perturbações do Espectro Autista.

Independentemente da escolha do sistema, ambos seguem critérios rigorosos, muitos coincidentes, que convergem num mesmo diagnóstico num mesmo e único indivíduo.

Considerando o manual de classificação DSM- IV-TR (APA 2002), a Perturbação do Espectro Autista compreende limitações ao nível das relações sociais, da comunicação verbal e não-verbal, e da variedade de interesses e comportamentos, englobando: a Perturbação Autista, a Perturbação de Asperger, a Síndrome de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

2. Características

Cada criança é um indivíduo único e apresenta um desenvolvimento ímpar. No entanto, há etapas da vida características pelas quais todas as crianças passam, inclusive as crianças com Perturbação do Espectro Autista (PEA). É na alteração dessas características que surgem os sinais de alerta, nomeadamente, no âmbito do desenvolvimento social, das competências de comunicação e das atividades e interesses da criança (Siegel 2008), como iremos desenvolver um pouco a seguir.

2.1. *Desenvolvimento Social*

No desenvolvimento social surgem sinais que podem variar entre o isolamento social extremo e o interesse limitado pelos outros e pelo ambiente (Rivière 2001). Também revela dificuldades em reconhecer os prestadores de cuidados, ter problemas de sono e chorar muito, ou ausência do choro. As crianças olham muito menos vezes para o adulto que lhes presta cuidados e não sentem necessidade de verificar visualmente a sua presença pondo em causa o estabelecimento precoce da vinculação podendo nunca acontecer, acontecer parcialmente ou tardiamente. Ao longo do seu desenvolvimento, a ausência da necessidade de procurar um contacto reconfortante junto do prestador de cuidados que seja familiar, quando perturbada, torna-se mais notória (Siegel 2008).

A criança autista, a nível físico, pode ser afetiva à sua maneira. A proximidade física, como o abraço, pode acontecer mas o momento e a duração do contacto é determinado pela vontade da criança. Nestas situações constata-se a ausência do contacto ocular.

A expressividade está ausente no campo social pois as ações da criança com Perturbação do Espectro Autista (PEA) não têm como objetivo provocar uma reação

emocional no outro que esteja próximo. Para ela, o outro apenas existe quando pretende algo num dado momento e necessita de ajuda para o obter, estabelecendo assim uma relação instrumental com o outro. Muitas vezes estas crianças são consideradas autossuficientes numa fase muito precoce, como abrir a porta do frigorífico aos dois anos (Siegel 2008).

A criança autista não acompanha com o contacto ocular o conduzir pela mão, esvaziando o ato da sua conotação social. A ação conduzir pela mão, segundo Siegel (2008), revela-nos que a criança visualiza na sua mente a sequência de acontecimentos para atingir o que pretende e, para que esta seja despoletada, segue esse estratagema para lhes dar início. Também quando a criança autista procura afeto a nível físico constata-se a ausência do contacto ocular e o tempo de proximidade física é determinado pela mesma.

O apontar pode nunca aparecer nas crianças com Perturbação do Espectro Autista (PEA) ou surgir muito tardiamente. Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), referem que a criança autista não apresenta a “Teoria da Mente”, isto é, não revela a capacidade para compreender as intenções e as emoções do outro como idênticas às suas. Assim, a criança autista irá ter mais tarde dificuldades em assumir a perspetiva do outro e/ou compreender que os pensamentos e os sentimentos do outro se assemelham aos seus. Igualmente Saldanha (2014), refere a dificuldade extrema do autista aceder ao íntimo das outras pessoas por viver mentalmente ausente. Assim, o autista sente-se incompetente para, através da comunicação, predizer, regular e controlar a sua conduta.

A partilha social surge entre os seis e os oito meses, e nem sempre é perceptível como um sinal de aviso. Num bebé com autismo, o estar atento e concentrado ao que o rodeia é interpretado como indício de inteligência. Contudo, a criança autista ao estar envolvido nas suas próprias experiências sente a sua necessidade de satisfação colmatada, não sentindo necessidade de partilhar com outrem as mesmas. Assim, raramente ou nunca revela expressividade no ato.

A ausência de flexibilidade e de capacidade de análise de situações de ordem social, mesmo quando há uma compensação da falta de entendimento social aprendendo as regras de conduta social, vão-se acentuando ao longo do crescimento. A forma rígida e única com que a criança com PEA segue as normas da sociedade dificulta, posteriormente, a sua inclusão na mesma. Para isso também contribui a ausência do desejo de imitar visto ser-lhe proporcionalmente mais difícil de dominar os

comportamentos a imitar quanto mais estes forem sociais (Siegel 2008). Muitas vezes conseguem fazer uso da imitação concreta em detrimento da imitação representacional.

2.2. Competências da Comunicação

Na comunicação e linguagem, a criança autista cedo apresenta dificuldades na comunicação verbal e não-verbal, e na compreensão e na expressão. O desenvolvimento da linguagem geralmente é lento no início e algumas crianças podem mesmo nunca a adquirir. Na conversação apresenta dificuldade em manter o diálogo, optar por não desenvolver as respostas, pode apresentar ecolália imediata e/ou retardada com utilização de vocabulário idiossincrático ou de jargão, e inversão do pronome (refere-se a si própria na terceira pessoa). Na compreensão, Ortiz, Pérez e Jiménez (2007), referem que a dificuldade pode advir desde de uma “surdez central” até problemas em compreender o sentido figurativo do discurso, os duplos sentidos e as pistas contextuais.

Os bebés autistas produzem sons repetitivos e fora de comum, consequentemente, apresentam mais tarde atipicidade na sua prosódia ou tom de voz. Por vezes, o tom de voz das crianças com autismo tem uma qualidade atonal e monótona, outra estridente e sem modulação, ou ainda cantaroladas com ritmo variável. Isto provavelmente devesse, de acordo com Siegel (2008), da criança autista não ser capaz de compreender o significado emocional da entoação e cadência ao que é dito.

A comunicação não-verbal é muito limitada ou ausente. A criança autista tende a manter uma distância maior dos outros, gerindo melhor a proximidade física com as pessoas que lhe são familiares. Evita ficar numa posição de frente a frente com os outros e o contacto ocular, manifestando incapacidade de compreender as expressões faciais e posturais/gestuais (Siegel 2008; Barthélémy et al. s/d).

As emoções de uma criança com Perturbação do Espectro Autista oscilam entre dois extremos: excitação e desagrado. As emoções cambiantes parecem ausentes ou muito pouco diferenciadas. Os estímulos não sociais são os que obtêm uma resposta emocional em detrimento dos estímulos sociais. Raramente ou nunca, as suas ações são ajustadas às emoções e aos sentimentos dos outros pois a criança autista revela uma incapacidade de distinguir os estados emocionais mais subtis e de determinar até que ponto são positivos ou negativos.

2.3. Atividades e Interesses

No desenvolvimento cognitivo as dificuldades afetam sobretudo a capacidade simbólica e a imaginação. A maioria apresenta padrões de jogo muito repetitivos. Brinca com pouca frequência com brinquedos ou com outros objetos e permanece pouco ou nenhum tempo com o mesmo brinquedo. Desenvolve uma preferência por um objeto com uma dada característica sensorial. A criança com Perturbação do Espectro Autista (PEA) envolve-se nas atividades sensoriais durante muito tempo sem parar e tem propensão a preocupar-se com partes seletivas de objetos. Esta persistência é mais provável de surgir quanto maior for o grau de deficiência mental (Siegel 2008). A percepção do mundo que os rodeia é muito peculiar quando aparecem alterações sensoriais como a sensibilidade a determinados estímulos táteis, auditivos e/ou visuais (Ortiz, Pérez and Jiménez 2007).

No jogo concreto e funcional a criança com Perturbação do Espectro Autista (PEA) não adiciona os seus próprios pensamentos, sentimentos ou interpretações ao que viram, revelando ausência de imaginação (Siegel 2008).

O aparecimento de movimentos repetitivos ou estereotipados tornam-se mais evidentes quanto maior for o comprometimento cognitivo. Estes movimentos têm o seu auge na idade pré-escolar e estabilizam ou diminuem, normalmente, ao chegar a idade escolar.

A necessidade de imutabilidade é um dos aspetos que pode estar presente em crianças autistas, mais frequentemente em crianças com autismo que funcionam a nível superior e em adultos.

3. Etiologia

As causas do autismo ainda não são totalmente conhecidas e têm sido largamente debatidas pela comunidade científica. Hingtgen e Bryson (1972 cit. in Pereira 1998) procuraram organizar as teorias da causalidade ou etiologia do autismo em três tipos: teorias não-orgânicas, teorias orgânicas-experienciais e teorias orgânicas. As primeiras teorias assumem que a criança tem um desenvolvimento normal, ao longo da gestação e no início do seu nascimento, pelo que o desenvolvimento de comportamentos inadaptados é atribuído às interações com o meio ambiente. Os pais, nomeadamente a mãe, são responsáveis pelo défice de interação na relação pais-filhos

que levam ao afastamento social da criança e, conseqüentemente, comprometem a aquisição da linguagem e comunicação e de outras competências intelectuais e sociais.

Os estudos decorrentes destas teorias originaram a crença da “mãe frigorífico” (Happé 1994). Esta crença rapidamente se difundiu e as famílias sofreram com o estigma da culpa do déficit dos seus filhos (Ozonoff, Rogers and Hendren, 2003).

Nas teorias orgânicas-experienciais a criança pode ser vista como portadora de uma deficiência biológica ou ter lesões orgânicas ou ainda biologicamente normais pelo que os pais são desculpabilizados, mas responsáveis por dar um apoio relacional específico.

As teorias orgânicas são as que têm vindo a ganhar mais relevância junto da comunidade científica. Apesar da controvérsia existente, os múltiplos estudos existentes indicam que a sua causa é biológica e que está relacionada com uma disfunção metabólica ao nível do cérebro (Nielsen 1999). Contudo, existe consenso numa origem multifatorial sendo levado em consideração os fatores genéticos, pré e pós natal.

Os fatores genéticos têm contribuído para o desenvolvimento de estudos sobre as Perturbações do Espectro Autista, nomeadamente, da perturbação autista.

Dos casos de autismo conhecidos apenas cerca de 10% tem uma causa identificada associada. Esta inclui as desordens genéticas como síndrome do X Frágil, síndrome de Angelman, Cornelia de Lange, síndrome de Down, o rearranjo cromossómico ou os acontecimentos ambientais como infeção pré-natal pela rubéola ou exposição pré-natal a químicos (Barthélémy et al. s/d).

4. Diagnóstico

As primeiras suspeitas manifestadas pelos pais de crianças com Perturbações do Espectro Autista (PEA) de que algo não está bem no desenvolvimento das mesmas ocorrem por volta dos dezoito meses. Nesta idade, certos comportamentos estão ausentes ou limitados, nomeadamente, a “atenção conjunta” e o jogo simbólico (Baron-Cohen et al. 2000). A necessidade de um diagnóstico assume, assim, um papel preponderante para os pais e profissionais.

O diagnóstico do autismo é dado normalmente até aos três anos de idade, mas podem ser percecionados nos dois primeiros anos de vida da criança sinais precoces do autismo.

Sendo o comportamento da criança a expressão mais visível das perturbações é justificada a necessidade de avalia-lo através de provas de diagnóstico e avaliação, no

âmbito da aplicação dos critérios clínicos constantes no manual DSM-IV-TR (APA 2002) ou do IC10 que permitem um diagnóstico mais fidedigno das diferentes Perturbações Globais do Desenvolvimento. Contudo, Saldanha (2014), ressalva que a avaliação das crianças com Perturbações do Espectro Autista deve ter também em conta, designadamente: os recursos atuais da criança no seu desenvolvimento; a comunicação, fala e linguagem; e as habilidades adaptativas, isto é, as capacidades de autossuficiência pessoais e sociais no dia-a-dia.

4.1. Critérios de Diagnóstico

Atualmente, a elaboração de um diagnóstico mais fidedigno da Perturbação Autística é realizado a partir dos critérios constantes no DSM-IV-TR ou no IC10 de forma a assegurar uma codificação universalmente aceite como recurso para todos os profissionais de saúde (Saldanha 2014; Saldanha et al. 2009; Siegel 2008; Telmo e Ajudaautismo 2006).

Tomando como referência o DSM-IV-TR (APA 2002), este apresenta o seguinte quadro de critérios de diagnóstico:

Quadro 1 - Critérios de diagnóstico para a Perturbação Autística (APA 2002,75)

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.00 PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA [F84.0]

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3).

(1) *défi ce qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:*

- (a) *acentuado défi ce no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social;*
- (b) *incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;*
- (c) *ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);*
- (d) *falta de reciprocidade social ou emocional.*

(2) *défi ces qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:*

- (a) *atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);*
- (b) *nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversa com os outros;*
- (c) *uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;*
- (d) *ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;*

(3) *padrões de comportamento, interesse e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:*

- (a) *preocupação absorvente por um ou mais padrões repetitivos e interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;*
-

-
- (b) adesão, aparentemente, inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
(c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
(d) preocupação persistente com partes de objectos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos umas das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3) jogo simbólico ou imaginativo.

C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

4.2. Provas de diagnóstico e avaliação

As provas de diagnóstico e avaliação foram desenvolvidas, ao longo do tempo, de forma a permitir um diagnóstico mais preciso da perturbação, tendo por base uma avaliação comportamental e psíquica da mesma.

Saldanha (2014, 223-243), apresenta uma súmula dos instrumentos de avaliação realizados sob a forma de questionários e *checklists* (listas de verificação) apresentados por diferentes autores. Algumas das provas que se apresentam seguidamente são reconhecidas a nível internacional. Elas são:

- *Autism Behavior Checklist (ABC) (Lista de Verificação do Comportamento Autista)* – Apresenta cinquenta e sete descrições de comportamento subcategorizadas em cinco áreas: sensorial, relacional, uso de objetos e conhecimento corporal, linguagem e sociabilidade. O seu objetivo é diferenciar autismo de deficiência mental severa, perturbações emocionais e crianças cegas-surdas;
- *Diagnostic Checklist for Behavior- Disturbed Children, Form E-1 e E-2 (Lista de Verificação de Diagnóstico para o Comportamento – Distúrbios Infantis Formulário E-1 e E-2)* – É utilizado para estabelecer o diagnóstico diferencial entre autismo e outras psicoses infantis. Apresenta-se sob a forma de questionário e destina-se a ser preenchido por pais de crianças até aos cinco anos e meio, abrangendo a interação social, linguagem, inteligência, afeto, competências motoras, reação a estímulos sensoriais e características familiares desde o nascimento;
- *Behavior Rating Instrument for Autistic and Atypical Children (BRIAAC) (Instrumento de Avaliação do Comportamento Autista e Atípico para Crianças)* – escala de observação baseada na óptica do psicodinâmico. É constituída por

oito subescalas que avaliam o comportamento da criança em diferentes áreas nomeadamente relação com os adultos, vocalização, linguagem, comunicação, resposta social e o diagnóstico de autismo;

- *Behavior Observation Scale for Autism (BOS) (Escala de Observação do Comportamento para o Autismo)* – Tem como objetivo distinguir autismo de atraso mental severo e apresenta-se sob a forma de uma escala de observação;
- *Childhood Autism Rating Scale (CARS) (Escala de Classificação de Autismo Infantil)* – Consiste em quinze itens com uma pontuação adequada a cada um deles e abrangem áreas como a imitação, comunicação verbal e não-verbal, adaptação à mudança e relação com as pessoas. Cada um dos itens tem uma escala de sete resultados que pode ir do normal à anomalia severa do comportamento. Os resultados dividem-se em não autismo, autismo moderado e autismo severo;
- *Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R) (Entrevista Diagnóstica Infantil - Revista)* – Aplicada a pais cujas crianças têm, necessariamente, de ter uma idade mental superior a dezoito meses. É uma entrevista semiestruturada abrangendo três áreas do desenvolvimento da criança: linguagem e comunicação, desenvolvimento social e jogo;
- *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) (Escala de Observação Diagnóstica de Autismo)* – É uma escala observacional semiestruturada e tem como objetivo criar situações lúdicas para observar padrões de comportamento espontâneos, sociais, comunicativos e lúdicos de crianças com idades compreendidas entre um e três anos;
- *Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) (Lista de Verificação para o Autismo em Crianças)* – Consiste numa escala com nove respostas sim/não a serem preenchidas pelos pais e cinco itens de observação pelo médico. Tem como intuito permitir um diagnóstico precoce em crianças;
- *Behavioral Summarized Evaluation (BSE) (Avaliação Resumida do Comportamento)* e *BSE-Revised (Avaliação resumida do Comportamento – Revista)* – Avalia a severidade dos comportamentos autistas. Discrimina o autismo das outras perturbações;
- *Uzgiris/Hunt's Scales of Infant Development Dunst (Escalas Uzgiris/Hunt's do Desenvolvimento Infantil Dunst)* – Avalia a evolução cognitiva de crianças

menores de 24 meses e faculta a recolha de elementos sobre as habilidades cognitivas precoces relacionadas com o desenvolvimento da comunicação;

- *Merril-Plamer Scale of Mental Tests Sutsman (Escala Merrill-Plamer Testes Mentais Sutsman)* – Avalia habilidades não-verbais, essencialmente as habilidades visuo-espaciais, tendo a vantagem de avaliar o nível cognitivo sempre que outros instrumentos não o conseguem. Aplica-se a crianças dos 18 aos 78 meses e, também, a crianças com PEA, com 12 e 24 meses, no início da intervenção. Utiliza materiais bastante atrativos;
- *Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil* – Avalia o desempenho da criança na primeira infância. Aplica-se a indivíduos muito afetados ou em crianças com idade mental inferior a 3/5 anos. Apresenta uma escala de três níveis complementares: escala mental – avalia capacidades como a memória, a perceção, a aprendizagem e a vocalização; escala motora- avalia as atividades motoras, inclusivamente a coordenação sensório-motora; e escala de classificação do comportamento – permite a recolha de informação sobre os objetivos da criança perante o seu ambiente e os comportamentos sociais;
- *Escala de Inteligência Wechsler Revisada (WISC-R)* – Proporciona dados de inteligência e é constituída por doze testes: seis pertencentes à escala Verbal e outros seis à Manipulativa. Na escala Verbal as provas que a constituem são: informação, semelhanças, aritmética, vocabulário e compreensão. Na escala Manipulativa as provas baseiam-se em figuras incompletas, histórias, cubos, quebra-cabeças e labirintos. Destas provas só dez são de aplicação obrigatória. É aplicada especialmente a partir dos cinco anos, quando a criança já tem linguagem, até aos dezasseis anos;
- *Testes de Matrizes Progressivas de Raven Color Raven* – Serve para conhecer e quantificar o Quociente de Inteligência (QI). A escala é constituída por matrizes que contém sessenta elementos bem organizados, segundo o grau de dificuldade e sensibilidade dos processos evolutivos da inteligência. Há três versões distintas da prova: a escala Geral constituída por doze elementos em cinco séries A, B, C, D, E e é dirigida a indivíduos de doze a sessenta e cinco anos; as Matrizes Progressivas em Cor – A, AB, B – em que a primeira (A) e a terceira série (B) são idênticas à escala Geral mas com cor e a segunda é direcionada para crianças

entre os três e os oito anos ou deficientes mentais; e as Matrizes Superiores que são utilizadas em indivíduos com maior capacidade;

- *Vineland Adaptive Behavior Scales (VINELAND) (Escala de Comportamento Adaptativo Vineland)* – Avalia as habilidades de comunicação, socialização e a vida diária, e a planificação de apoios nestas áreas. Aplica-se desde o nascimento até aos dezoito anos, podendo ser aplicada a indivíduos que apresentam um atraso mental ou outro tipo de deficiências. Apresenta três escalas de configurações distintas: as duas primeiras à base de conversação e são aplicadas aos pais ou responsáveis pelas crianças; a terceira é dirigida ao professor. E duas versões: uma para crianças e outra para bebés. Estas estão organizadas em quatro domínios do comportamento: comunicação, competências da vida quotidiana, socialização e habilidades motoras.

5. Prevalência

A prevalência da Perturbação do Espectro Autista, segundo a DSM-IV-TR (APA 2002), é de cinco casos em dez mil indivíduos. No entanto, em estudos epidemiológicos esta taxa pode apresentar variações, entre dois e vinte casos por dez mil indivíduos, dependendo dos critérios de diagnóstico considerados.

Em Portugal, os valores dos estudos desenvolvidos vão ao encontro da prevalência apontada pela DSM-IV (Telmo e Ajudautismo 2008).

A incidência desta perturbação é quatro a cinco vezes mais elevada no sexo masculino do que no sexo feminino, havendo uma maior probabilidade no sexo feminino existir comorbilidade com deficiência mental mais grave (Saldanha 2014).

A Perturbação do Espectro Autista manifesta-se em todas as etnias, culturas ou classes socioeconómicas (Mello 2007; Nielsen 1999). Contudo, Rivière (1997), refere que alguns estudos epidemiológicos têm levantado a hipótese de a frequência da perturbação autista variar nos diferentes grupos étnicos, como os estudos de Hoshino e colaboradores (1980), e de Sugiyama e Abe (1989), que revelaram existir fatores genéticos envolvidos na causalidade de muitos dos quadros de autismo. E, também, a hipótese de a prevalência da perturbação autista estar a variar, mais precisamente, a aumentar, podendo explicar-se tal aumento pela alteração dos fatores ambientais que originam alterações genéticas nos indivíduos.

Para Tuchman e Rapin (2009), e Fombonne (2009), o aumento da prevalência da perturbação advém igualmente da evolução dos critérios de diagnóstico e de uma maior formação, disponibilidade e consciencialização dos profissionais de saúde, havendo uma deteção e um acompanhamento mais precoce da perturbação. E, conseqüentemente, um despertar consciente dos pais bem como da comunidade, em geral, e dos profissionais da educação, em particular.

Capítulo II – Educação Inclusiva como Paradigma Educativo

1. Perspetiva histórica da integração versus inclusão

Com a democratização do ensino, a unificação escolar e a escolaridade obrigatória, a escola passou a ser frequentada por uma pluralidade de indivíduos com origens, culturas e necessidades múltiplas. No entanto, a resposta massificadora do ensino e a assimilação do currículo pela escola, tomando-o como seu legitimador do modelo institucional uniformista adotado (Roldão 2003), veio evidenciar os sinais exteriores de ruptura, nomeadamente, o crescente aumento do insucesso escolar, o qual, segundo Perrenoud (2003), só faz sentido no universo escolar onde a escola tem o poder de julgar, de classificar e de declarar o insucesso do aluno.

A escola, integrada em vários contextos sociais, sente a necessidade de se adequar às características das populações escolares que a frequentam, pelo que o seu desafio atual é, provavelmente, reconhecer a heterogeneidade do público a que se destina, como uma mais-valia na estruturação de um sistema educativo visando a equidade de oportunidades e o êxito escolar. Esse desafio implicará deixar de olhar a comunidade educativa com “indiferença à diferença” (Perrenoud 2003; Correia e Serrano 2000).

A Declaração dos Direitos da Criança (1989), preconiza que a todas as crianças assiste o direito de serem educadas mesmo que as suas características lhes impossibilitem ou dificultem o acesso à educação. Assim, os sistemas educativos aparecem como um espaço e um tempo privilegiados para garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, concebida em Jomtien (Tailândia), em 1990, foi consensualizado por sessenta países, inclusive Portugal, a importância fulcral da educação para todos os indivíduos alcançarem um melhor nível de vida (Serrano 2005). A inclusão além de surgir como um movimento social e político que defende a tolerância, o respeito pelas diferenças e o direito de intervenção, consciente e responsável, de todas as pessoas, na sociedade em que pertencem, é igualmente um movimento educacional. Neste âmbito, a inclusão prenuncia uma educação de qualidade baseada nas necessidades, interesses e características de todos os indivíduos, defendendo o desenvolvimento e a concretização das suas potencialidades,

assim como a aquisição de competências que lhes possibilitem usar o seu direito de cidadania.

Retomado o ideal de “Uma Escola para Todos” e, sob a égide das Necessidades Educativas Especiais, a conferência mundial ocorrida, em Salamanca, quatro anos mais tarde veio reforçar o papel principal da escola ao conferir-lhe “a responsabilidade de assegurar a adequação do processo educacional aos estilos e ritmos de aprendizagem de todos e de cada um dos seus alunos” (Serrano 2005, 63). Igualmente, a Conferência de Salamanca deu ênfase ao princípio da inclusão, ou seja, o direito de todos os indivíduos frequentarem as classes regulares nas escolas do seu local de residência, capacitando as mesmas como os meios mais eficazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias e construindo uma sociedade inclusiva (UNESCO 1994).

A Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), ao conceber recomendações sobre política, princípios e práticas no âmbito das necessidades educativas especiais, impulsionou fortemente a inclusão, considerando o indivíduo como um todo, respeitando as fases de desenvolvimento fundamentais: o académico, o sócio emocional e o pessoal, com vista à sua educação integral. Desta forma, a declaração ampliou o conceito de “criança com necessidades educativas especiais” passando a abarcar todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, sociais, culturais ou outras.

O conceito “necessidades educativas especiais” (NEE) surgiu pela primeira vez no final dos anos setenta com a divulgação do Relatório de Warnock. A sua assunção refletiu-se em deixar de classificar défices individuais com critérios essencialmente médicos para passar a utilizar um enfoque pedagógico no qual realça os problemas e as dificuldades de aprendizagem evidenciados por qualquer indivíduo, no decorrer do seu percurso escolar, subsequentes de um conjunto variado de fatores (Madureira e Leite, 2003; Serrano, 2005). Tal mudança implicou uma viragem no campo educacional e uma evolução significativa na forma de conceber a educação especial.

Na perspetiva de Madureira e Leite (2003), a história de atendimento a crianças e jovens com diferenças motoras, sensoriais, emocionais e mentais significativas é marcada por vários períodos influenciados pela evolução da própria sociedade, ao nível político, económico e sociocultural, distinguindo-se duas fases determinantes: a primeira da visão mais assistencial e protetora do indivíduo com deficiência ao direito à educação especializada, e a segunda fase da responsabilidade pública difusa à

responsabilização social estruturada. Assim, a Educação Especial surgiu, inicialmente, como um conjunto de programas educativos direcionados aos indivíduos com deficiência e organizada com estruturas educativas específicas a cada categoria. Com o contributo do Relatório de Warnock, a Educação Especial passou a ser concebida como um conjunto de recursos materiais e humanos, ao dispor do sistema educativo, direcionados para dar respostas educativas adequadas às necessidades apresentadas por alguns alunos (Jiménez 1997 cit. in Serrano 2005, 35).

O impacto das mudanças resultantes do Relatório Warnock, teve como uma das consequências o privilegiar de respostas numa ótica mais intrinsecamente educacional e curricular, tendo em conta também os contributos médicos na compreensão das características das diferentes problemáticas, no sentido de proporcionar a integração de alunos na escolar regular (Serrano 2005; Madureira e Leite 2003).

Subjacente ao processo de integração está o conceito de “normalização”, oriundo da Dinamarca e adotado rapidamente pela América do Norte e por toda a Europa, definido, inicialmente por Bank- Mikkelson, como o indivíduo portador de deficiência desenvolver um estilo de vida quotidiana tão próxima quanto possível dos modelos e princípios da sociedade em geral (Silva 2009; Serrano 2005; Niza 1996). A assimilação social deste conceito levou a uma defesa ativa dos valores da dignidade e da igualdade do ser humano, principalmente por parte de pais e associações de pessoas portadoras de deficiência, reforçando o papel da integração como um importante recurso conducente à “normalização”, nomeadamente no âmbito da educação (Serrano 2005; Madureira e Leite 2003).

Com a valência de Wolfensberger, em 1972, no Canadá, o conceito de “normalização” é clarificado e assumido como antónimo do conceito “segregação”, tornando-se o fio condutor para o atendimento educacional integrador dos indivíduos portadores de deficiência (Serrano 2005). Deste modo, “normalizar” passou a ser entendido como a aceitação das deficiências de cada pessoa e das suas especificidades particulares, reconhecendo-lhe os mesmos direitos de cidadania e proporcionando-lhe meios sócio educativos para desenvolver as suas possibilidades, de forma a manter e/ou estabelecer características e comportamentos socialmente aceites, ou seja, “normais” (Silva 2009; Madureira e Leite 2003).

O princípio da integração levou deste modo as instituições de educação e de ensino regular a receber alunos com deficiências ou problemáticas graves e a desenvolver respostas educativas apropriadas às particularidades de cada indivíduo

(Madureira e Leite 2003), numa perspectiva de que a proximidade física, a aceitação, a interação e a assimilação “normaliza-se” o indivíduo a nível físico, social e funcional (Silva 2009).

Nos países do Norte da Europa, nos anos cinquenta e sessenta, a integração escolar passou a ser uma prática comum bem como nos Estados Unidos, a partir de 1975, após a aprovação da *Public-Law 94-142, The Education for All Handicapped Children*. Esta lei inovou ao utilizar a expressão “ambiente o menos restritivo possível”, no sentido de promover a educação de alunos com deficiência em contextos tão normais quanto as suas necessidades especiais o consentissem, e defendia para todas as crianças com deficiência a educação pública e gratuita e a adoção do modelo de integração mais apropriado para cada uma delas (Madureira e Leite 2003).

Inicialmente, a integração escolar incidiu numa intervenção centrada no aluno. O apoio era disponibilizado após um diagnóstico clínico ou psicológico e decorria fora do contexto de sala de aula de forma a não perturbar a turma do ensino regular. Esta intervenção era realizada pelos psicólogos, terapeutas e professores especialistas não implicando mudanças nas estratégias pedagógicas utilizadas nem no currículo. Com “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”, em 1981, e a divulgação de trabalhos, entre eles o Relatório de Warnock, reconhecendo o direito das crianças e jovens deficientes participarem em plenitude numa sociedade para todos, a intervenção centrou-se na escola passando-se a perspetivar a mudança no âmbito do ensino e da aprendizagem, onde o professor do Ensino Regular ganhou relevo passando o professor especialista a ser visto como um recurso da escola. Passou-se a solicitar à escola de ensino regular que atendesse às necessidades educativas especiais de cada aluno e à sua individualidade, considerando o encaminhamento para instituições de educação especial apenas quando esgotada a capacidade de resposta do ensino regular (Silva 2009).

A integração escolar propunha-se assim escolarizar alunos com deficiência juntamente com alunos “normais” e inserir a Educação Especial na escola de Ensino Regular, prestando sempre a atenção necessária e adequada a cada aluno, de acordo com as suas características individuais e as suas necessidades educativas na aprendizagem, e adaptando o currículo, as estratégias e os recursos a cada um (Sánchez 2003).

Birch (1974 cit. in Sánchez 2003 e in Madureira e Leite 2003), define a integração escolar como um processo unificador da escola de ensino regular e da educação especial, com o objetivo de oferecer os serviços educativos necessários a todos os alunos, atendendo às suas necessidades de aprendizagem individuais. Isto

pressupõe que haja uma diversidade de modelos de integração – modelos “*em cascata*” como o definido por Deno (1973) -, que permita o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, e a reorganização da escola a nível estrutural e funcional, em que os ambientes escolares normalizadores se assumiam como ideais e encaminhamento para ambientes mais restritivos era considerado em última instância (Silva 2009; Sánchez 2003; Madureira e Leite 2003).

A integração e as práticas educativas integradoras vieram melhorar as atitudes e as práticas para com a pessoa com deficiência. No entanto, à sociedade pouco foi exigido e apenas foi salvaguardado parte dos direitos da pessoa com deficiência (Silva 2009), continuando a haver alguns alunos com necessidades educativas especiais a não frequentar a escola por esta não dispor de recursos materiais e humanos capazes de responder com eficiência às suas necessidades (Madureira e Leite 2003). Ou seja, a integração escolar perpetua práticas que excluem e levam ao insucesso de alguns alunos do sistema regular de educação (Freire 2008).

Neste contexto, e tomando como indicador as dificuldades experienciadas por uma parte significativa da população escolar, emergiu a necessidade de mudar não só as práticas e os procedimentos como também conceitos e ideias no sentido de dar oportunidade de sucesso a todos os alunos (Morgado 2003).

Nos anos 80, o processo da mudança de concepções e práticas fez-se sentir pela valência de organizações e agências internacionais, como a UNESCO e as Nações Unidas. O conjunto de medidas e de decisões adotadas pelas entidades internacionais contribuíram para o desenvolvimento, aprofundamento e implementação de uma perspetiva com repercussões ao nível político, social e educacional: a inclusão.

A inclusão aparece alicerçada nos direitos fundamentais que assistem a cada ser humano, na validação, valorização e aceitação da diversidade, na igualdade e equidade da participação e intervenção do indivíduo nos vários sistemas da sociedade em que se insere. Uma sociedade que se pretende acolhedora desprovida de atitudes discriminatórias e de exclusão onde as estruturas educativas surgem como um auxílio crucial ao proporcionar uma educação de qualidade a todos os indivíduos rumo a uma perspetiva social inclusiva (UNESCO 1994).

No âmbito educacional, a inclusão surge ligada ao movimento que aparece nos Estados Unidos designado por *Regular Education Initiative* (REI), em 1986, que propunha de forma clara a adaptação das classes do ensino regular para que todos os alunos recebessem uma educação eficaz nas mesmas. Este movimento defendia

igualmente a necessidade de reformar a educação de ensino regular, a educação especial e outros serviços especializados no sentido de constituir um recurso maior e mais eficaz na resposta às necessidades educativas especiais de todos os alunos (Silva 2009; Correia 2008; Sánchez 2003; Morgado 2003).

O princípio inclusivo ganha dimensão e projeção na educação com a realização da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade”, em Salamanca, em 1994. Com a colaboração de comissionados de vários países e organizações mundiais, e tendo como alicerces os princípios educativos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração de Educação para Todos e nas Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, resultou desta conferência a conceção da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especial. Os conceitos de inclusão, educação inclusiva e escola inclusiva surgem deste modo definitivamente consagrados, na Declaração de Salamanca bem como a expressão “necessidades educativas especiais” (NEE), como pudemos referir anteriormente.

A Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), postula o acolhimento de todos os alunos, sem exceção, no seio das escolas de ensino regular conferindo à Escola um papel preponderante na adequação dos ambientes de aprendizagem às características e necessidades de todos e de cada um dos alunos, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar todas com sucesso, independentemente de apresentar ou não incapacidades graves.

Nesta perspetiva, a inclusão assume-se como o oposto da integração (Correia 2010).

1.1. Educação Inclusiva em Portugal

No âmbito educacional, a inclusão prenuncia uma educação de qualidade baseada nas necessidades, interesses, características e capacidades de todos e de cada um dos indivíduos, defendendo o desenvolvimento e a concretização das suas potencialidades, assim como a aquisição de competências que lhes possibilitem usar o seu direito de cidadania. Tendo em consideração a vasta diversidade do público educacional, devem ser planeados os sistemas de educação e implementados os programas educativos. Estes devem ter capacidade de ir ao encontro das necessidades educativas especiais das crianças e jovens, adequando-se através duma pedagogia

centrada na criança, garantindo-lhes o direito de acesso às escolas regulares (UNESCO 1994).

Visionada como novo paradigma, a inclusão assume-se como um processo dinâmico, sempre em construção: superando a discriminação e a não acessibilidade a bens essenciais; elencando e suplantando barreiras sociais e educacionais, concebendo e orientando os recursos essenciais à sua transposição, para que todos tenham condições de desfrutar de respostas às suas necessidades (Sanchez 2011).

A inclusão arroga pela positiva a diversidade levando às instituições escolares regulares e, sempre que possível, às classes regulares, os alunos com NEE, permitindo a evolução de comunidades escolares mais dotadas e mais proficientes (Correia 2008). Contudo, Correia (2008), tal como Freire (2008), referem que os equívocos em torno do conceito de inclusão originam consequências nefastas na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), pelo que ainda se sente uma necessidade de haver uma apropriação do propósito nevrálgico da inclusão, isto é, “o atendimento educacional a alunos com NEE, efetuado nas escolas da sua residência e, na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas” (Correia 2008, 19).

A Educação Inclusiva é visionada como uma mudança qualitativa e geral dos sistemas educativos que abrange e apoia a diversidade de todos os alunos no sentido da inclusão social plena. Esta tem subjacente nas suas práticas a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda (Lima-Rodrigues 2007).

Consequentemente, as opções que são tomadas no dia-a-dia da escola, materializadas nas práticas docentes, tendo em conta as populações que a frequentam, concretizam o maior ou menor grau em que a Educação Inclusiva é adotada. De facto, não basta a crença mais ou menos generalizada nos seus méritos por parte dos atores educativos, mas sim o produto do seu trabalho e o impacto que este tem junto dos alunos para que se verifique uma verdadeira Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva procura olhar para a diversidade das populações escolares, e busca nas capacidades e competências do indivíduo - o aluno - aquilo que deverá estar no fulcro da ação do sistema educativo, para que essa individualidade não seja um obstáculo mas sim um elemento facilitador das suas aprendizagens.

Trata-se, se quisermos, da utilização de um ângulo diferente para pensar e implementar as atividades na escola e adequar materiais, estruturas, objetivos a cada um dos seus utentes. Quando o senso comum afirma que a Escola deve ser uma "Escola

para Todos" para todos tem no âmago a convicção que esta cumpra os princípios de respeito pelas capacidades individuais de todos, para que essas capacidades sejam mais tarde colocadas à disposição da sociedade de forma plena e socialmente benéfica.

No âmbito da nossa dissertação, optamos por nos centrar, de ora em diante, nos processos de Educação Inclusiva, uma vez que consideramos esta abordagem mais condizente com os objetivos do nosso estudo, o qual tem por fulcro problemáticas relacionadas com alunos com PEA.

2. Educação Inclusiva nas escolas portuguesas

A evolução do atendimento de pessoas com deficiência em Portugal procedeu-se de forma análoga à que decorreu nos outros países ocidentais, verificando-se contudo algum desfasamento no tempo. A criação de instituições especializadas em deficiências sensoriais, nomeadamente, surdez e cegueira, surgiram apenas nos meados do século XIX, prevalecendo até aí a perspetiva assistencialista promovida por iniciativas religiosas. Estas instituições apresentavam formas distintas de funcionamento e intervenção, algumas já com finalidades marcadamente educativas.

É em plena década de 40 do século XX, que se dá a primeira iniciativa no âmbito das respostas educativas para crianças e jovens com deficiência. Surgem as primeiras classes especiais, anexas às classes regulares do 1.º Ciclo de ensino público, e organiza-se o primeiro centro de observação e diagnóstico médico pedagógico para crianças anormais – o Instituto Aurélio da Costa Ferreira (Serrano 2005; Madureira e Leite 2003). Este instituto tinha também como função a formação de professores e técnicos.

Nos anos 60, através de movimentos associativos de pais e educadores, as mudanças de ideologia social também se fizeram sentir no atendimento a pessoas com deficiência no âmbito educacional português: o direito à educação especializada e a responsabilização pública organizada. No sentido de melhorar o atendimento educacional aos alunos portadores de deficiência e promover a sua frequência, em tempo inteiro, nas classes regulares, o Ministério dos Assuntos Sociais (na altura designado por Direção Geral de Assistência), organizava formação especializada para professores e dinamizava a rede de atendimento da educação especial, nomeadamente, a criação de centros de educação especial (Serrano 2005).

Durante a década de 70, o Ministério da Educação reclama definitivamente para si a responsabilidade do processo educativo das crianças e jovens portadores de

deficiência e desenvolve práticas de integração escolar, criando a Divisão de Educação Especial e disponibilizando recursos especializados designados na altura por Equipas de Ensino Especial Integrado (Serrano 2005). Contudo, a integração escolar visou inicialmente apenas alunos com deficiência sensoriais e motoras que apresentassem capacidades para acompanhar os currículos escolares, pelo que uma parte relevante dos alunos com NEE permanecia nas classes especiais.

Com a promulgação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, igualmente designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), cria-se o suporte legal orientador da política educativa, definindo-se os seus princípios gerais (artigo 2.º) e organizativos (artigo 3.º). A nível organizacional, a Educação Especial surge integrada no sistema educativo como uma modalidade específica a gerir-se por “disposições especiais” (artigo 16.º).

Sensível às influências internacionais, nomeadamente o Relatório Warnock e a *Public Law 94-142* dos Estados Unidos, a Lei de Bases do Sistema Educativo reveste-se como o ponto de viragem no atendimento educacional às crianças e jovens portadores de deficiência ao adoptar a expressão “necessidades educativas especiais” (artigo 25.º) e ao gerar condições de enquadramento das políticas integradoras. Surgem, assim, nas classes de ensino regular alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e são organizadas Equipas de Educação Especial, substituindo as antigas Equipas de Ensino Especial Integrado.

Subsequentemente à Lei de Bases do Sistema Educativo surge o Decreto-Lei n.º 35/90. Esta lei veio definir a escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens, incluindo as que apresentam necessidades educativas resultantes de deficiências físicas ou mentais (artigo 2.º), e os apoios e complementos educativos que promovam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (artigo 3.º).

A partir da década de 90, as influências do Relatório Warnock ganham mais vigor no sistema educativo português surgindo com expressividade na legislação através da publicação do Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (Madureira e Leite 2003; Serrano 2005). O referido decreto-lei consubstancia as expressões “alunos com necessidades educativas especiais” e “o meio menos restritivo possível” no âmbito conceptual pedagógico e a responsabilidade da escola regular pela educação dos alunos com necessidades educativas, incluindo as crianças portadoras de deficiência. Bem como, explicita as medidas do regime educativo especial (artigo 2.º), a elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI) e Programas Educativos (PE) (artigo 14.º), e a

participação responsável e ativa dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos (artigo 18.º).

O Decreto-Lei n.º 319/91 prevê como medida a realização de “currículos escolares próprios” e “currículos alternativos” quando estes se afiguram devidamente fundamentados como o melhor procedimento no atendimento às condições específicas de determinado aluno com NEE. Prevê ainda, o encaminhamento para instituições de ensino especial (artigo 12.º) após esgotadas as medidas nele preconizadas, atendendo à natureza ou a gravidade da problemática.

O Decreto-Lei n.º 319/91, ao dar ênfase ao acesso dos alunos ao currículo, impulsionou a uma progressiva mudança nos processos e práticas educativas no ensino regular, tornando a escola mais flexível e adequada à diversidade dos alunos que a frequenta (Serrano 2005).

O princípio de “Uma Escola para Todos” ganha consistência no contexto internacional, ao longo da década de 90, revigorando o ideal inclusivo nos discursos sociais, políticos e educacionais. A conferência de Salamanca (UNESCO 1994) foi um dos marcos mais significativos na educação das crianças com necessidades educativas especiais, sobretudo por originar compromissos consensuais entre os intervenientes na promoção da inclusão educativa, nomeadamente, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especial.

Com base nas orientações inclusivas provenientes do encontro mundial em Salamanca, Portugal publica três anos mais tarde o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, com vista a aprimorar de forma significativa a intervenção educativa junto das crianças com necessidades educativas especiais. Nessa perspetiva o despacho conjunto procurou promover a diversificação de práticas pedagógicas e uma gestão mais eficiente dos recursos especializados disponíveis no desenvolvimento de respostas no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

Com o Despacho Conjunto n.º 105/97 surgem os «docentes de apoio educativo», em substituição dos “professores de educação especial”, definindo claramente o âmbito da sua função: “prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (Despacho Conjunto n.º 105/97, Ponto 3, alínea a). Os docentes de apoio educativo dependiam pedagogicamente das equipas de coordenação de apoios educativos estando apenas afectos às escolas administrativamente.

O Decreto-Lei n.º 319/91 e a legislação subsequente marcaram o percurso legislativo português no âmbito da Educação Especial, mudando irremediavelmente o paradigma educacional. A inclusão e os princípios orientadores inclusivos são adotados no panorama educativo nacional, observando-se progressivamente o atendimento de crianças e jovens com incapacidades nas estruturas educativas regulares rumo a uma educação inclusiva e de qualidade para todos. É nesta perspetiva que surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, constituindo-se como o enquadramento legal atual para o desenvolvimento da Educação Especial no sistema educativo português.

No entanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi retificado em alguns aspectos com a publicação da Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, nomeadamente, passou a prever a frequência de uma instituição de Educação Especial (artigo 7.º), nos casos em que a aplicação das medidas preconizadas no referido decreto-lei se comprovem insuficientes em função do tipo e grau de deficiência do aluno, e a dar a possibilidade dos pais ou encarregados de educação mudar o seu educando de escola (artigo 8.º).

Em consonância com a evolução legislativa, os recursos humanos e os equipamentos das escolas especiais, progressivamente, transitam para Centros de Recursos para a Inclusão, organizados em rede ao serviço do sistema educativo regular. Também foram criados Centros de Recursos TIC (CRTIC) com o intuito de avaliar alunos com NEE de carácter permanente e adequar as tecnologias de apoio às suas necessidades específicas (Capucha 2008).

2.1 Contexto legislativo de apoio às Necessidades Educativas Especiais

É no seguimento das políticas inclusivas consensualizadas mundialmente na conferência de Salamanca, em 1994, que surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 no contexto educativo português. Este diploma gerou a reorganização da Educação Especial clarificando primeiramente a quem se destinava e, de seguida, criando o grupo de recrutamento dos docentes de Educação Especial.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 revela, no seu preâmbulo, a premissa de delinear um sistema de educação flexível que consinta responder à multiplicidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade direcionada para o sucesso educativo de todos os alunos.

O decreto-lei considera, ainda no seu preâmbulo, a existência de necessidades específicas que exigem o acionamento de apoios especializados. Estes:

“visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.” (DL 3/2008, preâmbulo, 155)

O Decreto-Lei n.º 3/2008 inova ao alargar o âmbito da Educação Especial ao ensino particular, cooperativo e pré-escolar; ao dar prioridade na inscrição/matricula das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas estruturas educativas da sua área residencial; ao adotar a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde nos procedimentos de avaliação; a definir o Programa Educativo Individual como documento único no processo educativo do aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e sua confidencialidade; e a considerar o Plano Individual de Transição sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, consubstanciando o projeto de vida do aluno, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 define como objetivos da Educação Especial:

“ (...) a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (...).” (artigo 2.º, ponto 2, 155)

E, especifica claramente o grupo-alvo a que se destina, enquadrando-o nas necessidades educativas especiais de carácter permanente, isto é, no grupo que tem grandes possibilidades de deterem uma etiologia congénita, biológica ou inata – problemáticas de baixa-frequência e alta-intensidade, de acordo com a terminologia utilizada por Simeonsson (1994 cit. in Capucha 2008) -, que requerem um tratamento considerável e serviços de reabilitação o mais precocemente possível.

A elegibilidade de crianças e jovens realiza-se mediante a avaliação solicitada ao Departamento de Educação Especial pelo Conselho Executivo após receção da referenciação. Esta pode ser formalizada por pais ou encarregados de educação, pelos

serviços de intervenção precoce, por docentes ou outros técnicos ou serviços da comunidade.

A avaliação (artigo 6.º, ainda no mesmo Decreto-Lei), com a anuência familiar, deverá ser realizada por uma equipa pluridisciplinar constituída pelo Departamento de Educação Especial, o Serviço de Psicologia, os técnicos e/ou serviços envolvidos no processo e os pais. Esta tem como quadro de referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens, designada por CIF-CJ, e considera componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores ambientais bem como as interações estabelecidas entre eles. A avaliação deve ficar concluída sessenta dias após a referenciação e culmina na elaboração de um relatório técnico-pedagógico, que será incorporado no processo individual do aluno.

Sendo preconizado, para o aluno avaliado, respostas educativas no âmbito da Educação Especial, é elaborado seguidamente o Programa Educativo Individual (artigo 8.º). Este reveste-se de maior importância pois operacionaliza a adequação do processo de ensino e de aprendizagem e é um instrumento dinâmico revisto e reformulado regularmente, responsabilizando a escola e os encarregados de educação pela implementação das medidas educativas adotadas.

No Programa Educativo Individual, também referido por PEI, consta todos os elementos identificativos do aluno, descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ e estabelece as respostas educativas específicas de cada aluno. Este documento é coordenado pela educadora de infância, docente do 1.º ciclo ou o diretor de turma do aluno com necessidades educativas especiais (artigo 11.º). E, somente é implementado após aprovação do conselho pedagógico e homologação do conselho executivo, e a obtenção da autorização expressa dos encarregados de educação (artigo 13.º).

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem implica diferenciar e flexibilizar o currículo e proporcionar elementos de acesso ao mesmo de forma a desenvolver as respostas educativas mais adequadas às crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente (Capucha 2008). No artigo 16.º prevê-se as seguintes medidas educativas:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;

f) Tecnologias de apoio.

O Plano Individual de Transição, (artigo 14.º), designado por PIT, pode complementar o PEI sempre que as necessidades educativas especiais de carácter permanente o impossibilitem de alcançar as aprendizagens e competências estipuladas no currículo comum. Este documento deve ser elaborado pela equipa responsável pelo PEI em colaboração com a família, o aluno e outros profissionais, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. No PIT são definidas as etapas e as ações a desenvolver de forma a promover a aquisição e a capacitação de competências sociais e, sempre que possível, ocupacionais, necessárias à inserção familiar e comunitária (Capucha 2008).

Os alunos que seguem o seu percurso escolar com PEI obtêm certificação de escolaridade adequada às suas necessidades especiais, isto é, o certificado identifica as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que foram aplicadas (artigo 15.º).

A avaliação do PEI, bem como o desempenho do aluno, é contínua e os dados obtidos permitem monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas e a ponderar as alterações a introduzir. A avaliação é realizada, impreterivelmente, em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola. No final do ano letivo é elaborado um relatório circunstanciado. O PEI pode ser revisto em qualquer momento sendo obrigatório no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico (artigo 13.º).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, (artigos 4.º e 27.º), preconiza o dever das escolas ou agrupamentos de escolas contemplarem nos seus projeto educativos as adequações de carácter organizativo e de funcionamento respeitantes ao processo de ensino e aprendizagem, essenciais à resposta educativa aos alunos com NEE de carácter permanente. Estabelece ainda respostas educativas direcionadas para a especificidade das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, a saber:

- Criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão, por despacho ministerial;
- Criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro autista e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, por despacho do diretor regional de educação decorrente da proposta dos conselhos executivos;

- Criação de agrupamentos de referência para colocação de docentes do âmbito da Intervenção Precoce na Infância, devendo estes garantir a articulação do trabalho docente com as IPSS, serviços de saúde e as equipas técnicas financiadas pela segurança social.

3. Intervenção educativa em crianças com Perturbação do Espectro Autista

Sendo a PEA considerada uma necessidade educativa especial de carácter permanente que requer respostas educativas muito específicas e, conseqüentemente, equipamentos e profissionais especializados, cabe à escola promover as respostas específicas diferenciadas essenciais para esses alunos, independentemente do grau de severidade ou da manifestação de outras perturbações associadas.

A criação das Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com PEA é autorizada por despacho do diretor regional de educação após proposta apresentada pelo conselho executivo, e auscultado o conselho pedagógico. Podem ser criadas em qualquer nível de ensino e têm como objetivos:

- “a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;*
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;*
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;*
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;*
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;*
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.” (DL 3/2008, artigo 25.º, ponto 3, 161)*

As Unidades de Ensino Estruturado estão sob a responsabilidade do conselho executivo do agrupamento de escolas ou escolas secundárias no que concerne à organização, acompanhamento e orientação do funcionamento. Cabe às escolas e aos agrupamentos o dever de inserir as mudanças nos espaços e nos materiais que se observem indispensáveis face ao modelo de ensino a implementar (DL 3/2008, artigo 25.º).

Dadas as características do trabalho desenvolvido nas unidades, é proposto que o número de alunos apoiados por cada unidade não seja superior a seis, sendo conveniente

atribuir-se os seguintes recursos humanos: dois docentes do Quadro de Educação do agrupamento com formação especializada; duas auxiliares de ação educativa, do Quadro do agrupamento; terapeuta da fala e psicólogo. Estes dois técnicos poderão pertencer ao agrupamento ou a serviços exteriores à escola, nomeadamente, centros de recursos especializados ou instituições de educação especial (Capucha 2008a).

Ao aluno com PEA é elaborado um PEI, com a participação de todos os intervenientes no seu processo educativo (família, docente da turma/conselho de turma, técnicos e/ou profissionais de saúde, docentes e auxiliares das Unidades de Ensino Estruturado), no qual são preconizadas as medidas educativas que se configuram adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem do mesmo. Uma das medidas educativas adotadas é o Currículo Específico Individual (DL 3/2008, artigo 21.º), também designado por CEI, por prever modificações significativas no currículo em função do nível de funcionalidade do aluno e substituir as competências definidas para cada nível de educação e de ensino. O CEI dá primazia ao desenvolvimento de atividades de índole funcional focadas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar e incorpora conteúdos orientados para a autonomia social e pessoal.

3.1. Modelos de intervenção em Perturbação do Espectro Autista

A PEA apresenta-se como um enigma nas áreas da ciência clínica e educativa.

Os avanços alcançados pelas diversas investigações desenvolvidas têm ajudado a compreender a PEA e apresentado várias propostas de intervenção terapêutica com o intuito de modificar o comportamento das pessoas que apresentam um quadro de PEA. Contudo, até ao momento, nenhuma das intervenções terapêuticas demonstrou ser a cura para tal perturbação, pelo que estas apresentam-se como meios para atenuar as dificuldades e ajudar a pessoa com PEA e respetiva família.

Para os investigadores, a implementação de qualquer uma das propostas de intervenção adotada deve ser realizada o mais precocemente possível junto da pessoa com PEA, de forma intensiva e adequada, e envolver ativamente as famílias, (Pereira 2000), por forma a potenciar a melhoria do quadro apresentado pela pessoa com PEA.

Saldanha (2014), refere igualmente que a intervenção deve ser planeada de forma cuidada refletindo-se de forma eficaz e com potencial futuro para as pessoas com PEA. Menciona ainda que qualquer tipo de intervenção a aplicar deve ter em consideração não só os domínios das dificuldades individuais da pessoa com PEA, e a

interação entre os mesmos, como também o meio e as pessoas que nele estão incluídas, dando relevo às áreas da comunicação e a linguagem, a socialização e a área comportamental.

Dos modelos de intervenção em PEA existentes apenas iremos referir somente alguns deles, nomeadamente, TEACCH, ABA, Floortime, Programa Son-Rise e modelo PCP. Apresentamos de seguida cada um deles.

3.1.1. TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e com Problemas de Comunicação Relacionados

O modelo TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e com Problemas de Comunicação Relacionados), provém de uma investigação designada por *Child Reserch Project* levada a cabo por Eric Shopler, em 1966, na Universidade da Carolina do Norte, cujo objetivo era apoiar crianças com PEA e respetivas famílias. Nesta investigação, o TEACCH revelou-se um programa completo para desenvolver junto de crianças com PEA, podendo ser enriquecido com outros métodos e meios de comunicação alternativa e/ou aumentativa como o SPC – Símbolos Pictográficos de Comunicação ou o PECS – *Picture Exchange Communication System* (Sistema de Comunicação de Troca de Imagens), e uma intervenção educativa eficaz que poderia ser utilizada quer na escola quer em casa, havendo uma colaboração entre todos os intervenientes – pais, profissionais -, ao longo do processo de avaliação, de elaboração e implementação dos programas de intervenção (Saldanha 2014; Saldanha et al. 2009; Capucha 2008a; Schopler et al. 1980).

O modelo TEACCH visa uma intervenção direta com as crianças com PEA em ambientes e espaços bem estruturados, com regras simples e com atividades e materiais adequados às características individuais de cada criança. A elaboração dos programas de intervenção tem em conta as áreas fortes e emergentes da criança e as suas características individuais, por forma a desenvolver os seus desempenhos e capacidades adaptativas e a maximizar a sua autonomia ao longo da vida (Capucha 2008a; Schopler et al. 1980).

O ensino estruturado constitui um dos aspetos pedagógicos mais relevantes do modelo TEACCH. Através do ensino estruturado é possível manter um ambiente calmo e previsível, fornecer uma informação clara e precisa das rotinas, ter em consideração a

sensibilidade da criança com PEA aos estímulos sensoriais, propor tarefas diárias adequadas ao aluno visando o seu sucesso e a autonomia.

A conceção de situações de ensino estruturadas proporciona confiança e segurança à criança com PEA e estimulam a organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia, minorando as dificuldades de organização e sequencialização, e a ocorrência de problemas de comportamento (Capucha 2008a).

Na Unidade de Ensino Estruturado, a estruturação do espaço e a criação das áreas têm em consideração as necessidades dos alunos e o espaço existente. As áreas devem ser claramente definidas e identificadas, permitindo que o aluno compreenda melhor o espaço onde se desloca e se organize o mais autonomamente possível.

Por norma, as Unidades de Ensino Estruturado, (Capucha 2008a), apresentam-se organizadas em sete áreas:

- Área de transição – espaço onde estão afixados os horários individuais que orientam as atividades diárias de cada aluno. O horário permite ao aluno sequenciar as atividades e a manter-se organizado, diminuindo os comportamentos disruptivos e a ansiedade, desenvolvendo a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina;
- Área de reunião – espaço destinado a atividades que promovem a comunicação e a interação social;
- Área de aprender – espaço de ensino individualizado, desprovido de estímulos distratores, onde se desenvolve a atenção e a concentração e se trabalha e consolida competências e tarefas com o aluno. Aprende a utilizar o plano de trabalho, desenvolvendo a noção de princípio, meio e fim;
- Área de trabalhar – zona de trabalho autónomo onde o aluno realiza as atividades já aprendidas. Cada aluno tem a sua própria área de trabalhar, na qual encontra o plano de trabalho que lhe transmite a informação visual sobre o que fazer e qual a sequência;
- Área de brincar ou de lazer – local para aprender a brincar (com a presença do adulto) e a relaxar, fazer pequenas pausas de espera, permitir as estereotipias e trabalhar o jogo simbólico;

- Área de trabalhar em grupo – espaço para desenvolver trabalhos em conjunto de atividades expressivas que promovam formas de interação social e de partilha com os pares;
- Área do computador – área onde o aluno pode utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de forma autónoma, com ajuda ou em parceria. As TIC contribuem para melhorar, entre outras capacidades, a coordenação óculo-manual, a compreensão de conceitos e para otimizar a aplicação de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação.

Os alunos com PEA frequentam a sua turma de referência, beneficiando das Unidades de Ensino Estruturado, enquanto recurso pedagógico especializado das escolas, ou agrupamento de escolas.

Segundo Saldanha (2014), pode-se considerar o modelo TEACCH como o mais completo, rigoroso e coerente que existe, uma vez que tem em consideração não só a pessoa com autismo como também a sua família.

Em Portugal, o ensino estruturado aplicado pelo modelo TEACCH foi adotado desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular (Capucha 2008a).

3.1.2. Modelo ABA - Análise Comportamental Aplicada

O modelo ABA - Applied Behavior Analysis (Análise Comportamental Aplicada), comporta na utilização de procedimentos de análise comportamental e de dados científicos com o intuito de modificar comportamentos. Advém da corrente behaviorista na qual o comportamento é modificado através de estímulos/reforços aplicados intensivamente. Parte da primazia que o homem, como ser social, pode ser ensinado (Joyce-Moniz 2005).

A aplicação do modelo ABA inicia-se com a avaliação das competências e défices da criança com PEA e posterior definição dos objetivos e elaboração de programas. O ensino desenvolvido junto do aluno é intensivo e individualizado, extremamente estruturado, promovendo as habilidades sociais e as competências académicas de cariz funcional. Também promove a diminuição dos comportamentos disruptivos como as estereotipias.

O modelo ABA inicia-se com o ensino de competências básicas ao nível da imitação verbal e não-verbal, do brincar com os objetos, da linguagem, da autonomia, até à interação com os outros nos múltiplos contextos e à linguagem expressiva. A aprendizagem é monitorizada e ajustada regularmente visando o sucesso da intervenção (Saldanha 2014).

Os comportamentos apresentados pelo aluno durante o ensino são registados em folhas específicas bem como a frequência com que acontecem, para, posteriormente, se trabalhar na sua alteração. Por fim, é feita a avaliação da evolução.

O objetivo final deste modelo é integrar a pessoa com PEA nos vários contextos da sociedade em que se insere com a maior autonomia e qualidade de vida possível. Todos os intervenientes são envolvidos ao longo da implementação do modelo ABA, sendo este mais benéfico quando iniciado precocemente.

3.1.3. Modelo *DIR/Floortime*

O modelo *DIR/Floortime* teve a sua origem numa investigação dirigida por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos Estados Unidos, pelo *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders*.

Este modelo apresenta-se como uma estrutura que auxilia os profissionais de saúde e de educação, e pais a realizar uma ampla avaliação da criança com PEA e a desenvolver um programa de intervenção adequado às suas características. Através do *DIR/Floortime* estimula-se a interação entre a criança e o adulto pela brincadeira, que vá ao encontro dos interesses da mesma, e percebe-se a capacidade que a criança possui para desenvolver ideias, comunicar, organizar e efetuar ações (Greenspan and Wieder 2007).

No modelo *DIR/Floortime* procura-se desenvolver a capacidade emocional auxiliando e desafiando a criança a praticar o acesso aos diferentes níveis emocionais. Ao proporcionar-se diferentes experiências emocionais, desenvolve-se simultaneamente as competências cognitivas e sociais, pelo que a aprendizagem surge naturalmente ao longo da intervenção. As experiências com os pares são também bastante relevantes neste modelo pelo que a inclusão das crianças com PEA no contexto escolar regular é muito importante.

A aplicação dos princípios do *Floortime* é concretizada por pessoas treinadas e com experiência, sendo exigido também a participação dos pais e da família, com o

propósito de desenvolver a comunicação e a capacidade para mentalizar (Greenspan and Wieder 2007).

3.1.4 Programa Son-Rise

O Programa *Son-Rise* foi desenvolvido pelo casal Barris e Samahria Kaufman, no início dos anos 40, através da experimentação intuitiva e amorosa para com o seu filho com autismo severo e um QI abaixo de 30.

O Programa *Son-Rise* procura estabelecer uma ligação entre o mundo convencional e o mundo do autista através da compreensão da comunicação, interação e comportamento da pessoa com PEA. O programa está alicerçado na aceitação do autista como um ser singular e numa atitude entusiasta e de esperança positiva face ao potencial de desenvolvimento da criança com PEA (Tolezani 2010).

A intervenção no âmbito do Programa *Son-Rise* é caracterizada por uma dinâmica essencialmente lúdica e abrangente para motivar a participação voluntária da criança com PEA na aprendizagem de novas aptidões sociais e comunicacionais, sendo os profissionais vistos como facilitadores. As sessões de intervenção acontecem de forma individualizada num espaço preparado com material lúdico-pedagógico apelativo e com poucos elementos distrácteis visuais e auditivos. As atividades programadas têm em conta os interesses da criança com PEA.

Os pais têm um papel essencial durante a implementação do programa. Eles têm uma participação ativa, sempre orientada e apoiada pelo programa, ao longo de toda a intervenção, especialmente no contexto familiar.

3.1.5. Modelo PCP - Planificação Centrada na Pessoa

O modelo PCP (Planificação Centrada na Pessoa), segundo Holburn (2003 cit. in Saldanha 2014), pode ser definido como:

“um conjunto de valores e estratégias – ideologias – que seguem um processo contínuo e dinâmico na solução de problemas. Este processo tem a finalidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas com incapacidade, e a das suas famílias, ajudando-as a estabelecer uma perspetiva de futuro e um plano para trabalhar em “equipa centrada na pessoa”, sendo esta a consequência desejada do citado plano.” (Holburn, 2003 cit in Saldanha 2014, 269)

Neste processo é fundamental o compromisso e a colaboração dos vários intervenientes, principalmente, da própria pessoa e as pessoas mais chegadas (família, amigos, professores, etc.), na aplicação e desenvolvimento das estratégias adotadas para a planificação da vida. Esta planificação deve ter em conta os interesses e os anseios das

peessoas, as capacidades e o meio vital, promovendo o autocontrolo e honrando os valores pessoais.

Das múltiplas ferramentas utilizadas no PCP, García Gómez (2008 cit. in Saldanha 2014), salienta as seguintes:

- O círculo de apoio ou círculo de relações – é um dos indicadores de qualidade das relações interpessoais, e, conseqüentemente, da qualidade de vida. A formação destes círculos, de forma voluntária e orientada, permite colmatar a dificuldade de criar e manter amigos;
- O MAP (Making Action Plans): Desenvolvendo Planos de Ação: apresenta-se como um processo de planificação centrado na pessoa, no qual as pessoas chegadas unem os esforços para alcançar metas para a criança;
- O PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope): Planificando um Futuro Alternativo com Esperança: afigura-se como um processo constituído por planos, a curto e longo prazo, alcançáveis e mensuráveis, reunindo em equipa os principais intervenientes em cada um deles. Estes têm um conhecimento alargado da criança e assumem o compromisso de apoiá-la no futuro;
- O ELP (Essential Lifestyle Planning): Planificação Essencial do Estilo de Vida: visa cinco áreas gerais – casa, escola, comunidade, alternativas e preferências e relações. A Planificação, centrada na pessoa, permite aos elementos da equipa envolvida conhecer, de forma abrangente, muitas áreas importantes da vida da criança e focar *timings* para as alcançar.

O modelo PCP procura facilitar a inclusão social, aumentar a participação em atividades preferidas, fomentar a relação com o meio mediante a utilização dos apoios naturais, e o desenvolvimento das competências da pessoa.

Capítulo III- Trabalho Colaborativo entre Docentes

1. O papel do Professor

As escolas inclusivas, para Zabalza (1999), desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade e a promovem, mobilizando estratégias de apoio aos alunos para que alcancem o máximo desenvolvimento, para que sejam passíveis de alcançar sucesso educativo. Tomar a diversidade não como um obstáculo mas como um recurso para melhorar a prática profissional dos professores implica uma profunda mudança cultural e institucional. Também para Rodrigues (2001), a educação inclusiva implica uma mudança de paradigma na Educação uma vez que a inclusão é uma ruptura com os valores da educação tradicional e, conseqüentemente, uma mudança de estratégias e atitudes dos agentes educativos e, bem como, do suporte legislativo e administrativo. Correia (2008), salienta ainda a necessidade da escola dar relevo a modelos centrados no aluno e perspetivar o currículo como um meio para promover a igualdade de sucesso de todos os alunos, incluindo aqueles com NEE moderadas e severas.

A mudança, suscitada pelos princípios da inclusão, implica novas competências e atitudes reflexivas por parte dos docentes uma vez que, ao estarem em contacto direto e diário com os alunos, desempenham um papel crucial na construção de uma escola inclusiva. Na ótica de Correia (2008), o modelo inclusivo eleva o nível de exigência do profissionalismo e da competência dos profissionais da educação, no desempenho das suas responsabilidades, e mudanças profundas no papel de todos os agentes educativos.

Para Perrenoud (2000), o papel do professor na sociedade atual requer um referencial de competências que convirjam com as modificações e aspirações das políticas educativas. O autor enuncia as seguintes dez novas competências para o professor:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem,
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;

8. Utilizar as novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação contínua.

As competências enumeradas são, segundo Perrenoud (2000) um referencial para uma prática docente reflexiva e crítica que exige uma formação ativa do professor.

Os profissionais de educação passam a desenvolver um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem e na implementação de atitudes positivas e de princípios morais e éticos, contribuindo para a criação de ambientes favoráveis à inclusão de todos os alunos a nível físico, académico e social.

Para Morgado (2005, 10), os professores revestem-se como “a força principal propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” e, conseqüentemente, agentes de transformação social. Isto implica não só a qualidade das competências teóricas e científicas, e técnicas profissionais do docente como também a sua vertente humana enquanto pessoa. Esta perspetiva é valorizada por Fullan e Hargreaves (2001), uma vez que esta tem implicações decisivas na perceção da mudança, da evolução profissional e na relação de trabalho com os colegas.

De facto, no perfil geral de desempenho dos professores, explicitado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, estes assumem-se como profissionais de educação com a função específica de ensinar alicerçada em quatro dimensões essenciais, nomeadamente, Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a escola e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Estas dimensões concorrem para o desenvolvimento do professor, ao nível das competências pessoais, sociais e profissionais, cujo papel deve ser o de fomentar o desenvolvimento integral do aluno, da sua autonomia e da sua plena inclusão na sociedade. Para isso contribui, igualmente, a partilha do saber próprio da profissão, apoiado na investigação, e na reflexão partilhada sobre as suas práticas educativas, onde o trabalho de equipa se reveste de importância no enriquecimento da formação e da prática docente.

A Educação Inclusiva como paradigma educativo apenas encontrará eco nas escolas, tornando elas próprias inclusivas, pela voz ativa dos profissionais da educação. Assim, é primordial que os docentes adotem uma postura de crença ativa nos princípios

da inclusão, incrementando a interligação entre todos os agentes educacionais e um sentido de comunidade (Correia 2008).

1.1 O professor do 1.º Ciclo do Ensino Regular

O professor do 1.º Ciclo do Ensino Regular assume um papel crucial na promoção da aprendizagem dos alunos, no contexto de uma escola inclusiva, dado ser o início da escolaridade obrigatória e receber todas as crianças.

O perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se explicitado no anexo n.º 2, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, e no qual pode-se observar os seguintes princípios:

- a) Cooperação na construção e avaliação do projecto curricular da escola, concepção e gestão, em colaboração com outros professores e em articulação com o Conselho de Docentes, do Projecto Curricular da sua turma;*
- b) Desenvolvimento das aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;*
- c) Organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;*
- d) Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;*
- e) Promoção da integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo do Ensino Básico;*
- f) Fomento da aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;*
- g) Promoção da autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras dentro e fora da escola;*
- h) Avaliação, com instrumentos adequados, das aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolvimento nos alunos de hábitos de auto-regulação da aprendizagem;*
- i) Desenvolvimento nos alunos do interesse e do respeito por outros povos e culturas e fomento da iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;*
- j) Promoção da participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;*
- l) Relacionar-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.”(DL 241/2001, anexo 2, 5574)*

O decreto-lei supracitado confere ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico a responsabilidade da gestão da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem dos discentes da turma, adotando práticas inclusivas no seu desenvolvimento profissional por forma a atender à diversidade de todos alunos.

Para Porter (1997), o recurso mais importante no ensino de todos os alunos, e em especial dos alunos com NEE, é o professor do Ensino Regular. Opinião partilhada por Correia (2008), que salienta o papel importante do professor na criação de ambientes educacionais promotores de uma harmoniosa receptividade positiva da diversidade. As expectativas em relação aos alunos, com ou sem NEE, devem ser equitativamente altas e a mobilização dos conhecimentos devem permitir ao professor atender à especificidade dos seus alunos, recorrendo a um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas.

De acordo com o artigo 11.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a coordenação do Programa Educativo Individual (PEI), também faz parte do perfil de desempenho do professor do Ensino Regular. Contando este com a colaboração, cooperação e orientação dos recursos especializados, no atendimento aos alunos com NEE, nomeadamente do professor de Educação Especial.

1.2. O professor de Educação Especial

O professor de Educação Especial personifica, na escola, os serviços educacionais especializados destinados a responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE com base nas suas especificidades e com o intuito de maximizar o seu potencial (Correia 2008). É a este profissional de educação que o professor do Ensino Regular recorre desde logo quando se encontra perante alunos com problemáticas específicas e complexas.

O Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, define as áreas de Formação Especializada em Educação Especial e a Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro, reconhece as habilitações/qualificações profissionais para a docência do professor de Educação Especial. O Decreto-Lei n.º 3/2008 veio tornar o docente de Educação Especial como um recurso à disposição da comunidade escolar afigurando-se imprescindível para a promoção do sucesso dos alunos com NEE.

Assim, para Correia (2008), os professores de Educação Especial devem atuar como consultores de apoio junto dos professores do Ensino Regular, prestando um apoio cada vez mais indireto no atendimento às necessidades educativas dos alunos com NEE e ajudando no desenvolvimento de atividades e estratégias que auxiliem a inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares.

De acordo com o mesmo autor (2008), o perfil de desempenho do professor de Educação Especial, quer no trabalho com alunos, professores ou outros profissionais

quer a nível da sua participação na equipa disciplinar, deve prever as seguintes competências:

- *“modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;*
- *propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;*
- *alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;*
- *estar ao corrente de outros aspectos do ensino, designadamente do ensino individualizado, que possam responder às necessidades do aluno;*
- *colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);*
- *efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);*
- *efetuar planificações em conjunto com professores de turma;*
- *trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).” (Correia 2008, 40)*

Igualmente Porter (1997), elenca algumas competências do docente de Educação Especial, nomeadamente, o otimismo que desenvolve junto da escola e da comunidade escolar; a persistência na procura de estratégias para auxiliar os professores na sua prática letiva com os seus alunos; a flexibilidade, na forma de atender a todos os pedidos; a articulação integradora que possibilita a partilha de responsabilidades nas tomadas de decisão; a capacidade de comunicar; a confiança nos professores perante o desafio da inclusão, sem esquecer a função de controlo para que estes respondam positivamente; e o empenho no desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

O professor de Educação Especial revela, deste modo, o papel primordial que tem para a implementação e desenvolvimento da Educação Inclusiva, apelando à participação ativa de todos os intervenientes na potencialização da inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares, junto dos seus pares, e à colaboração reflexiva das práticas entre os profissionais de educação, outros profissionais/técnicos de saúde e as famílias.

2. Trabalho colaborativo entre docentes do Ensino Regular e de Educação Especial

O trabalho colaborativo surge no ambiente inclusivo como um dos meios mais pertinentes para a análise das necessidades dos alunos com NEE e o desenvolvimento de respostas educativas que respondam a essas mesmas necessidades. Austin (2001), refere que o trabalho colaborativo entre docentes confere qualidade à educação, para todos os alunos dentro da sala de aula. Para Delors (2003), refere-se ao trabalho em equipa - entendido como trabalho colaborativo - como indispensável na melhoria da

qualidade da educação, possibilitando uma maior e melhor adequabilidade à unicidade e características peculiares dos distintos grupos de discentes. Igualmente para Leitão (2009), a colaboração entre docentes passa por proporcionar a melhor educação, os melhores programas educativos e uma educação de qualidade a todos os alunos.

A colaboração apresenta-se, deste modo, como uma competência dos professores pelo que se reveste de importância a clarificação do seu significado.

No Dicionário da Língua Portuguesa (Costa e Melo 1995) o significado atribuído a colaboração é “trabalhar em comum com outrem na mesma obra”. Contudo, o termo cooperação surge como sinónimo de colaboração, em vários estudos, para designar o trabalho desenvolvido em grupo, afigurando-se, assim, necessário de se proceder à distinção entre os dois termos.

Os termos “colaboração” e “cooperação”, apesar de partilharem o prefixo (*co*), que indica ação conjunta, estes dois conceitos distinguem-se. Para Costa (2005 cit. in Damiani 2008), cooperação indica apoio mútuo na concretização de tarefas para alcançar objetivos geralmente emanados por outrem, podendo no grupo existir relações hierárquicas e desiguais, enquanto colaborar é trabalhar comumente, em que os elementos do grupo apoiam-se para alcançar objetivos definidos coletivamente, existindo relações não-hierárquicas, confiança mútua, uma liderança compartilhada e uma corresponsabilização pelo desenvolvimento das ações. Também Torre, Alcântara e Irala (2004 cit. in Damiani 2008) perspetivam a cooperação como uma interação planeada, facilitadora na concretização de um objetivo e a colaboração como uma filosofia de vida. Para estes autores ambos os termos demandam o repúdio ao autoritarismo e a promoção da socialização pela e na aprendizagem.

Boavida e Ponte (2002) conferem, igualmente, uma distinção entre os dois termos. Para estes autores a cooperação implica uma determinada hierarquização, havendo um elemento que coordena as atividades de grupo, de acordo com um plano pré-definido; enquanto a colaboração é percecionada como um processo em permanente elaboração, no qual os elementos envolvidos adotam uma atitude de comprometimento coletivo e de partilha pelos resultados do trabalho, alicerçados na procura conjunta de soluções para os problemas e no respeito pelas diferenças e atributos individuais.

Fullan e Hargreaves (2000 cit. in Damiani 2008), nos seus estudos sobre as culturas de trabalho conjunto consideraram que a colaboração, como cultura efetiva, não se resume ao trabalho conjunto, havendo várias formas alternativas de colaboração.

Hargreaves (1998), refere existir quatro formas de trabalho docente: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

O individualismo, caracterizado pelo isolamento e trabalho solitário por parte do docente, confere aos professores uma noção de proteção. No entanto, o individualismo docente inibe a interação com os pares e, conseqüentemente, os momentos de reflexão conjunta e enriquecimento profissional. Hargreaves (1998), distingue três tipos de individualismo:

- a) Individualismo constrangido – vários constrangimentos, tais como os administrativos, impelem os professores a planificar e a lecionar isoladamente;
- b) Individualismo estratégico – formas adotadas pelos professores na conceção e desenvolvimento de padrões de trabalho individual para fazer face às condicionalidades diárias do meio laboral;
- c) Individualismo eletivo – opção pessoal do docente como forma privilegiada de trabalhar e de estar.

A colaboração encontra-se alicerçada na confiança, no apoio, na ajuda e na partilha na resolução de problemas, onde a conferência entre os pares deverá estar sempre presente na tomada de decisões. Tudo é partilhado e discutido permitindo desenvolver uma resposta confiante, coesa e crítica face ao desafio da mudança educativa.

Na perspetiva de Hargreaves (1998), para que as relações de trabalho conjunto entre professores se desenvolvam numa cultura de colaboração efetiva, estas devem ser:

- a) Espontâneas – quando evoluem a partir do próprio grupo docente, podendo ser facilitadas ou apoiadas administrativamente;
- b) Voluntárias – quando partem da perceção que os docentes têm de si e do seu valor;
- c) Orientadas para o desenvolvimento – quando os docentes se revêem no trabalho conjunto e estabelecem, em comum acordo, as tarefas e as finalidades para desenvolver iniciativas próprias ou apoiadas/solicitadas externamente;
- d) Difundidas no tempo e no espaço – quando os encontros entre docentes ocorrem de forma informal, ou seja, o trabalho conjunto não é calendarizado administrativamente, permitindo que este decorra em

vários contextos temporais e espaciais, muitas vezes breves mas frequentes;

- e) Imprevisíveis – os resultados oriundos da colaboração são de difícil previsão e, frequentemente, incertos dada a discricção e controlo realizado pelos professores sobre o que desenvolvem.

As práticas colaborativas, numa ótica de cultura de colaboração entre docentes, são propiciadoras de mudança. Para que esta seja veiculada, a colaboração requer uma grande abertura e segurança dos intervenientes (Fullan e Hargreaves 2001).

A colegialidade artificial, segundo Hargreaves (1998), advém de uma imposição administrativa cujo intuito é regular as relações de trabalho conjunto entre os docentes, fomentando a colaboração. Contudo, esta imposição vem limitar e fixar o trabalho conjunto no tempo e no espaço, orientando-o para propósitos administrativos e para a implementação e desenvolvimento de iniciativas requeridas externamente.

Para Sanchez (2000), a colegialidade artificial pode pôr em causa os breves momentos informais de trabalho conjunto entre docentes já existentes, uma vez que, ao ser imposta, cria interações forçadas entre pares constituindo uma sobrecarga para os docentes que não se reveem nos propósitos de tais encontros. Também Hargreaves (1998), refere a ineficiência e a inflexibilidade como duas consequências negativas da colegialidade artificial e que se revestem como atentado ao profissional de educação.

A balcanização caracteriza-se no trabalho conjunto de professores em subgrupos mais pequenos, dentro da comunidade escolar, como os departamentos disciplinares das escolas (Hargreaves, 1998).

A cultura balcanizada resulta da competição dos grupos pelo estatuto, pela influência e pelos recursos dentro da escola. Para Hargreaves (1998, 242), esta cultura apresenta quatro aspetos negativos:

1. Permeabilidade baixa – os subgrupos caracterizam-se pelo isolamento uns dos outros. Os professores estão afetos, muitas vezes, apenas a um determinado subgrupo;
2. Permanência elevada – a organização dos subgrupos e a sua composição permanecem idênticas durante muito tempo;
3. Identificação pessoal – os docentes, ao ficarem afetos ao subgrupo, vivenciam a identidade profissional do mesmo, fragilizando a capacidade de empatia e a colaboração com os outros pares;

4. Compleição política – os subgrupos, para além de entidade e significado profissional, revestem-se de interesses próprios no seu seio, influenciando de forma determinante o saber estar e saber ser dos professores enquanto comunidade.

No nosso estudo adotaremos o termo colaboração definido por Hargreaves por considerarmos ser o mais adequado e abrangente. A interação dinâmica da colaboração entre os docentes permite a partilha de conhecimentos e saberes, propicia momentos de reflexão, articulação e de discussão, o estabelecimento de metas comuns, sendo favorável ao desenvolvimento profissional e à inovação e qualidade do ensino.

Segundo Correia (2008), o princípio da colaboração permite formular um conjunto de respostas individualizadas, designadamente para os alunos com NEE, sendo as planificações educativas flexíveis e adequadas pedagogicamente proporcionando equidade de oportunidades educacionais no acesso ao currículo. Deste modo, torna-se imprescindível a importância da colaboração entre os docentes do Ensino Regular e os docentes de Educação Especial. Também Leitão (2009), enaltece a colaboração entre os profissionais de educação mencionados aquando a tomada de decisões de índole curricular e instrucional, flexíveis e abertas em função da imprevisibilidade de vários fatores, promotoras de melhores contextos de aprendizagem a todos os alunos, principalmente, com NEE.

Contudo, Roldão (2007), eleva o facto do trabalho docente ser visionado ainda como individualista. Desta visão decorre num dos possíveis obstáculos à mudança (Freire 2008). Para fazer face às necessidades das suas turmas e aos constrangimentos ambientais diários, decorrentes da sua docência, os professores são instigados a desenvolver padrões de trabalho de cariz mais individualista, evitando o trabalho colaborativo por forma a ganharem tempo para produzir recursos a aplicar nas aulas (Hargreaves 1998).

Para Fullan e Hargreaves (2000 cit. in Damiani 2008, 219), o ideal seria conciliar o trabalho colaborativo e o trabalho individual, pois ambos se complementam mutuamente desenvolvendo o potencial de trabalho dos professores. Os mesmos autores (2001), frisam ainda a importância que a colaboração, no trabalho conjunto e na planificação, numa ótica de partilha e desenvolvimento comum de competências, tem para fazer face às pressões e exigências do trabalho docente. Visão igualmente partilhada por Roldão (2007), ao referir que o trabalho colaborativo pode e deve

contemplar momentos de trabalho e estudo individual para, posteriormente, contribuir de forma enriquecedora para o todo e debater interativamente os diferentes saberes, especialidades e pontos de vista rumo à conceção conjunta e colaborativa de um novo saber.

2.1 Formas de colaboração entre docentes

Na revisão de literatura, é perceptível a consensualidade de vários autores, nomeadamente, Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Damiani (2008), Correia (2008) e Roldão (2007), nas potencialidades da colaboração no desenvolvimento das escolas e dos profissionais de educação. Contudo, a colaboração pode assumir formas e significados distintos nas quais as relações de trabalho conjunto causam efeitos diferentes e atendem a desígnios díspares.

Hargreaves (1998), apresenta várias formas de colaboração, designadamente, o treino de pares (*peer coaching*), a planificação em colaboração, o ensino em equipa, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração.

As formas de colaboração que implicam um trabalho conjunto requerem uma maior disponibilidade dos professores para a árdua tarefa de realizar uma análise crítica sobre o trabalho realizado. Implicam e criam, igualmente, uma responsabilidade compartilhada, uma forte interdependência, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivo (Fullan and Hargreaves 2001).

No contexto educativo, as práticas colaborativas entre professores convergem frequentemente para aspetos práticos e específicos do trabalho docente, a realizar a curto prazo, em detrimento das formas de colaboração que apelam a momentos de análise e reflexão sobre os princípios e intenções implícitos à prática docente. Pelo que Hargreaves (1998), identifica as seguintes formas de colaboração improdutivas e débeis: a confortável e complacente, a conformista, a artificial e co-optativa.

Na colaboração confortável e complacente, a discussão e a reflexão sistemática são inibidas pelo trabalho conjunto que se configura, por vezes, em atividades específicas e imediatas da prática docente, perpetuando a segurança conferida pelas práticas existentes e contornando, de forma diplomática, o diálogo profissional sobre os princípios e práticas docentes. Fullan e Hargreaves (2001), referem que esta forma de colaboração

“pode ficar-se por actividades mais confortáveis, como a oferta de conselhos, a troca de dicas e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica. Tal colaboração não vai para além de determinadas unidades de trabalho ou de certas

matérias disciplinares, não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina”. (Fullan e Hargreaves, 2001, 100)

A colegialidade artificial, imposta administrativamente, fomenta uma colaboração entre docentes “forçada”, da qual podem divergir três panoramas.

Num primeiro panorama, a colaboração imposta leva a que o “pensamento do grupo” venha a prevalecer face à individualidade, autonomia, criatividade e iniciativa dos professores, pelo que estes, enquanto indivíduos, adotam uma atitude conformista.

Num segundo panorama, os professores podem percecionar a colaboração imposta como uma injúria às relações informais já existentes e uma exigência de trabalho acrescida, desenvolvido em *timings* inapropriados, com pares improváveis, e tarefas que não compreendem. Assim, a colaboração é afetada na produtividade e qualidade, afigurando-se como artificial.

Num terceiro panorama, a colegialidade artificial advém de uma perspetiva micropolítica do contexto escolar – controlo e poder organizacional ou coações administrativas. Esta impõe uma colaboração na qual os professores não se revêem, desvirtuando a sua pertinência pelo que é considerada como “uma forma co-optação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas” (Hargreaves 1998, 214).

Capítulo IV - Metodologia da Investigação

1. Justificação da metodologia

Sendo nosso intuito elaborar um estudo em profundidade pareceu-nos ser pertinente recorrer a uma metodologia de investigação qualitativa, afigurando-se com alguns atributos do estudo de caso, por este se centrar num determinado agrupamento de escolas. Além disso, trata-se de um género de pesquisa que apresenta sempre um cunho descritivo vincado, tirando o máximo partido possível de múltiplas fontes de evidência, mormente, observações, entrevistas, artefactos e documentos (Yin 2003).

Yin (2003), sustenta que a opção pela realização de um estudo de caso surge da ânsia de compreender um fenómeno social complexo, no seu contexto real, e menciona três requisitos fundamentais para a escolha da metodologia de estudo de caso em detrimento de outras: a) O tipo de questão colocada deve enfatizar o “como” e o “porquê”; b) O investigador deve ter pouco ou nenhum controlo sobre os comportamentos; e c) O enfoque do estudo estar mais centrado nos acontecimentos presentes.

Esta estratégia de investigação é utilizada quando o investigador não pretende alterar a situação, mas compreendê-la tal como ela é. E quando o enfoque do estudo incide num caso - neste estudo afigurou-se como caso o contributo do trabalho colaborativo entre docentes do Ensino Regular e de Educação Especial na Inclusão de Alunos com PEA -, pelo que o conhecimento oriundo dele apenas faz sentido nesse determinado contexto e nas vivências, perceções e representações dos atores que se movimentam nele, não se tendo a pretensão de fazer generalizações mas sim asseverar ou invalidar teorias existentes e/ou contribuir para o surgimento de novas (Yin 2003).

Pardal e Correia (1995), apresentam o estudo de caso como um modelo de análise intensiva de uma situação particular, permitindo o conhecimento e a caracterização da mesma através da adoção flexível no recurso a técnicas, permitindo a recolha de múltiplos elementos da situação em estudo. Também Bell (2004, 23), menciona o estudo de caso como “uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”, debruçando-se essencialmente sobre a interação de fatores e acontecimentos.

Yin (2003), refere a existência de seis fontes de evidências para um estudo de caso: documentos, registos em arquivos, observação direta, observação participante, entrevistas e artefactos físicos.

No nosso estudo privilegiámos como principais instrumentos de recolha de dados as entrevistas semidiretivas junto dos intervenientes do estudo e como recurso complementar a observação. Pretendeu-se, assim, fazer uma recolha sustentada fundamentalmente em processos de comunicação e interação diretos, que ocorram o mais próximo possível dos professores, de modo a recolher informações relativamente ao trabalho colaborativo entre os docentes de Ensino Regular e os docentes de Educação Especial, e às implicações que este tem na inclusão de alunos com PEA.

De acordo com Yin (2003), com as entrevistas é possível recolher informações sobre os factos em estudo e a opinião dos entrevistados e, pela espontaneidade com que o entrevistado responde, captar entoações, expressões, sinais reveladores das suas ideias e opiniões. Assim, a entrevista pareceu-nos ser o método mais adequado, uma vez que permite ao investigador retirar destas informações elementos de reflexão, geralmente abundantes. Para isto concorre o facto de a entrevista do tipo semidiretivo, a que pretendemos recorrer, ser portadora de uma fraca diretividade. Tivemos um referencial de perguntas – guia, suficientemente abertas, que foram lançadas ao longo do diálogo, oportunamente, podendo a ordem ser alterada (Pardal e Correia 1995).

A entrevista do tipo semidiretivo permite uma troca entre o entrevistado e o entrevistador, durante a qual o primeiro “exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”, enquanto o entrevistador, através das suas perguntas abertas e das suas reações “facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy and Campenhoudt 1992, 193). Na perspetiva destes autores, este parece ser o método mais apropriado para analisar o sentido que os professores dão às suas práticas.

Contudo, a entrevista apresenta alguns riscos, logo que não seja devidamente focada, como obter um conjunto de informação pouco adequado ao que se pretende estudar ou ainda o entrevistador condicionar de tal modo a fluidez da informação que poderá ficar aquém daquela que eventualmente poderia ser recolhido.

Perante a quantidade de elementos recolhidos que se procurou cruzar, e de modo a organizar os mesmos a partir de uma estratégia metodológica credível, optou-se por apelar ao contexto de produção dos sentidos de que se revestem os discursos analisados.

O intento cingiu-se no esforço de captar as estruturas de sentido que tendem a estar na base dos discursos produzidos no quadro desta investigação.

A outra fonte de evidências utilizada foram as observações. Para Yin (2005), as observações são úteis para fornecer informações adicionais sobre o tema em estudo, tanto para a compreensão do fenómeno em si como do contexto em que se insere. Privilegiou-se a observação direta, por se tratar de acontecimentos em tempo real e contextualizados, e informal por se efetuar durante o decorrer das aulas, num determinado momento, lecionadas pelos participantes do estudo. A investigadora assumiu um papel passivo na observação, ou seja, no âmbito da observação a sua presença, na sala de aula, assumiu-se discreta, sem qualquer intervenção oral, procurando registar os elementos observados, de forma mais isenta e assertiva possível, através da técnica de registo notas de campo.

2. Questão de investigação e objetivos

Partindo dos pressupostos abordados anteriormente, procurou-se aprofundar algumas das implicações resultantes das perceções dos participantes implicados no acompanhamento de alunos com NEE de carácter permanente, nomeadamente com PEA.

Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação:

De que forma é que os docentes, do Ensino Regular e de Educação Especial, percecionam o trabalho colaborativo, tendo em vista a inclusão escolar de alunos com PEA?

Com o presente estudo pretendeu-se responder a esta questão de investigação, procurando contribuir para a reflexão sobre as práticas e as relações docentes numa ótica de desenvolvimento da *práxis* profissional na e para a inclusão de crianças com PEA.

Para a conceção das questões integradas na entrevista procurou-se clarificar e refletir sobre os conceitos aplicados, nomeadamente, Perturbação do Espectro Autista, integração, inclusão, Educação Inclusiva e trabalho colaborativo, recorrendo a vários autores, como realizámos nos três capítulos anteriores do nosso trabalho.

Como objetivo principal e norteador deste trabalho investigativo foi delineado o seguinte:

Descrever o modo como os docentes do Ensino Regular e de Educação Especial percebem as respectivas práticas de colaboração, tendo em vista a inclusão de alunos com PEA.

Para um melhor escrutínio do caso em estudo, desdobrou-se o objetivo principal em objetivos específicos que a seguir apresentamos:

- Caracterizar as percepções dos docentes do Ensino Regular e de Educação Especial, sobre as respectivas práticas, no contexto do trabalho colaborativo, tendo em vista a inclusão de alunos com PEA;
- Descrever as práticas de integração/inclusão por parte dos docentes;
- Identificar as estratégias de intervenção dos docentes do Ensino Regular e de Educação Especial, em sala de aula;
- Compreender a articulação do trabalho colaborativo entre as docentes de Educação Especial e do Ensino Regular;
- Inventariar os constrangimentos e as potencialidades colocadas por estes professores no trabalho colaborativo.

A questão de investigação e os objetivos auxiliaram a circunscrever e a evidenciar o âmbito do estudo.

3. Caracterização dos Participantes do Estudo

A presente investigação foi desenvolvida numa Escola de Ensino Básico 1,2,3, pertencente a um agrupamento de escolas da zona centro do país, onde a investigadora exerce funções de docente e conhece o meio envolvente, pelo que a amostra apresentada é originada por conveniência.

A amostra por conveniência assume-se como uma amostra não probabilística, utilizada essencialmente para fazer estudos em profundidade, e escolhida segundo critérios de escolha intencional de acordo com os objetivos do estudo. Nesta amostra recorreu-se a um grupo de pessoas que anuíram em participar no estudo. Contudo, devido à subjetividade no processo de seleção os resultados alcançados apenas fazem

sentido nesse determinado contexto, pelo que não podem ser generalizados (Carmo e Ferreira 1998).

A opção por este agrupamento deveu-se também ao facto de ter uma escola de referência para crianças e jovens com PEA e de reunir as condições necessárias para a implementação deste estudo, mormente, existir alunos com PEA incluídos em turmas do 1.º Ciclo de Ensino Básico e nas salas de aula do Ensino Regular, docentes do Ensino Regular do 1.º Ciclo, com alunos com PEA incluídos nas suas turmas, e docentes de Educação Especial com formação especializada em Educação Especial disponíveis para participar no estudo.

Os participantes no estudo foram seis docentes do agrupamento sendo três docentes do Ensino Regular, a lecionar turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com alunos com PEA, e três docentes de Educação Especial, a exercer funções de docência na Unidade de Ensino Estruturado do 1.º Ciclo.

Por forma a facilitar a leitura dos elementos recolhidos junto dos nossos participantes e, sobretudo, a assegurar a confidencialidade e anonimato dos mesmos ao longo do nosso estudo, procedeu-se à atribuição de uma sigla a cada um deles. Assim, doravante identificaremos os três docentes do Ensino Regular da seguinte forma:

- ✓ DER A – lê-se Docente do Ensino Regular A
- ✓ DER C – lê-se Docente do Ensino Regular C
- ✓ DER D – lê-se Docente do Ensino Regular D

Também se procedeu de forma idêntica com os três docentes de Educação Especial. Estes passarão a ser designados como:

- ✓ DEE B – lê-se Docente de Educação Especial B
- ✓ DEE E – lê-se Docente de Educação Especial E
- ✓ DEE F – lê-se Docente de Educação Especial F

Tendo por base os elementos do Quadro 2, foi possível verificar que, no que diz respeito aos professores que ministravam o Ensino Regular, o DER C e DER D, apresentam um perfil similar. Ambos têm dezoito anos de docência e estão no mesmo agrupamento há sete anos. Presentemente, são ambos professores titulares de turma, função que desempenham também há sete anos. O DER A, tem catorze anos de docência e está no agrupamento há quatro anos, onde exerce as funções de professor

titular de turma. Os entrevistados DER C e DER D fazem parte do Quadro de Agrupamento e o entrevistado DER A é afeto ao Quadro de Zona Pedagógica.

Relativamente aos professores que ministravam a Educação Especial, o DEE B, é docente há vinte e cinco anos. Está no agrupamento há oito anos, seis dos quais na Unidade de Ensino Estruturado, onde desempenha as funções de docente de Educação Especial nas Unidades de Ensino Estruturado do 1.º e 2.º Ciclos da escola sede. O DEE E, tem doze anos de docência, três dos quais na Educação Especial. É docente de Educação Especial nas Unidades de Ensino Estruturado do 1.º e 2.º Ciclos da escola sede há dois anos. O DEE F, é docente há dezanove anos, quatro dos quais no agrupamento atual a desempenhar as funções de docente de Educação Especial nas Unidades de Ensino Estruturado do 1.º e 2.º Ciclos da escola sede. De entre as docentes de Educação Especial, destaca-se o DEE B com grande experiência profissional.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes do estudo por categoria/grupo profissional e tempo de serviço

Participante no Estudo	Categoria/Grupo Profissional	Tempo de serviço			Tempo no Agrupamento atual	Função desempenhada
		ER	EE	Total		
DER A	Professor Q.Z.P. Grupo 100	14		14	4	Docente titular de turma
DEE B	Professor Q.A. Grupo 910		8	25	8	Docente na Unidade de Ensino Estruturado
DER C	Professor Q.A. Grupo 100	18		18	7	Docente titular de turma
DER D	Professor Q.A. Grupo 100	18		18	7	Docente titular de turma
DEE E	Professor Q.Z.P. Grupo 910		3	12	2	Docente na Unidade de Ensino Estruturado
DEE F	Professor Q.Z.P. Grupo 910		4	19	4	Docente na Unidade de Ensino Estruturado

No que diz respeito à formação académica dos participantes, e de acordo com a análise do Quadro 3, o DER A tem como formação inicial o ensino de Educação Física, do qual possui o grau académico de licenciatura. Os DER C e DER D, ambos apresentam a formação inicial em Ensino Básico do 1.º Ciclo, tendo a licenciatura como grau académico.

O DEE B tem a sua formação inicial em Educação de Infância da qual possui o grau académico Bacharel. Posteriormente obteve a qualificação académica de

Licenciatura em Educação Especial, obtida ao realizar a formação especializada na área de Educação Especial Problemáticas de Risco.

O DEE E também tem a sua formação inicial em Educação de Infância, tendo a qualificação académica de Licenciatura e formação especializada nas áreas das Aprendizagens Lúdicas e Animação e da Educação Especial – domínio cognitivo e motor.

O DEE F efectuou a sua formação inicial no grupo de Português – 3.º Ciclo e Secundário tendo como qualificações académicas a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Variante Estudos Portugueses (ramo de formação educacional). Possui formação especializada em Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

Quadro 3 - Formação académica dos participantes no estudo

Participante no Estudo	Formação Académica		
	Bacharelato	Licenciatura	Cursos de Formação Especializada
DER A	_____	2.º Ciclo Variante Educação Física	_____
DEE B	Educação de Infância	Educação Especial	Educação Especial Problemáticas de Risco
DER C	_____	1.º Ciclo de Ensino Básico	_____
DER D	_____	1.º Ciclo de Ensino Básico	_____
DEE E	_____	Educação de Infância	Aprendizagens Lúdicas e Animação; Educação Especial – domínio cognitivo e motor
DEE F	_____	Línguas e Literaturas Modernas – Variante Estudos Portugueses	Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

Pela análise do Quadro 3, pode-se constatar igualmente que, dos participantes no estudo, os docentes do Ensino Regular não possuem formação especializada, sugerindo que estes parecem não ter investido na sua formação pós-formação inicial. Também se pode salientar a formação especializada de todos os docentes de Educação Especial.

Ao longo do desenvolvimento do estudo procurou-se sempre ressaltar os princípios éticos inerentes à investigação junto dos participantes, nomeadamente, consentimento informado, voluntariado, ênfase permanente da confidencialidade e anonimato, atribuição de uma sigla a cada participante e a proteção contra eventuais danos (Quivy and Champenhoudt 1992).

3.1 Caracterização do contexto de trabalho

No âmbito do nosso estudo, pareceu-nos pertinente realizar uma breve apresentação do Agrupamento de escolas e da escola de Ensino Básico 1, 2, 3, onde foi possível implementar a presente investigação.

O Agrupamento situa-se na zona centro do país e encontra-se integrado numa zona urbana. O meio socioeconómico teve um progresso significativo marcado pelo aparecimento e expansão do sector secundário e terciário, substitutos da atividade agrícola e da pecuária. Contudo, verifica-se ainda a coexistência de meios favorecidos e desfavorecidos. Estes últimos essencialmente nas zonas peri-urbanas, com algumas características rurais.

O Agrupamento caracteriza-se pela sua verticalidade e é constituído por oito Jardins de Infância, cinco Escolas Básicas com 1.º Ciclo, dois Centros Escolares com Jardim de Infância e 1.º Ciclo, e uma Escola Básica com 1.º, 2.º e 3.º Ciclo.

De acordo com o Projeto Educativo 2010/2013, o Agrupamento tem, na sua totalidade, mil cento e trinta alunos, dos quais duzentos e trinta e um frequentam o Ensino Pré-escolar, quatrocentos e trinta e um estão no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e quatrocentos e sessenta e oito frequentam o 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. Dos mil cento e trinta alunos, oitenta e seis apresentam Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, tendo sido todos avaliados de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, versão Crianças e Jovens (CIF-CJ) e incluídos nas várias turmas das escolas do Agrupamento.

No ano letivo 2012/2013, o Agrupamento apresentava um corpo docente constituído por dezasseis educadoras de infância, dezanove professores do 1.º Ciclo, trinta e dois professores do 2.º e 3.º Ciclo, oito docentes de Educação Especial com Formação Especializada na área de Educação Especial, domínio cognitivo e motor, e três docentes de apoio socioeducativo.

A Escola Básica 1,2,3 afigura-se como a sede do Agrupamento de escola e é a escola onde se implementaram as Unidades de Ensino Estruturado para crianças e jovens com PEA.

O espaço físico da escola é constituído por um único edifício de dois andares, de construção moderna e compreende trinta e quatro salas de aula destinadas ao 2.º e 3.º Ciclo, sendo dez salas específicas para as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica,

Ciências da Natureza, Educação Musical, Tecnologias de Informação e Comunicação, e Cursos de Educação e Formação; cinco salas de aula para o 1.º Ciclo; duas Unidades de Ensino Estruturado, uma para o 1.º Ciclo e outra para o 2.º Ciclo; vinte e oito espaços funcionais (secretaria, Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Escolares, Gabinetes da Direção, Gabinete de Psicologia, Gabinete Médico, Gabinete de Educação Especial, Sala de Docentes, Sala de Pessoal Não Docente, Reprografia, Seminário, Instalações Sanitárias, Sala de Convívio, Refeitório, Bar, Papelaria, Ginásio, Balneários, Gabinete de Educação Física, Sala Multiusos).

A escola possui ainda no exterior uma horta ecológica, um campo de futebol, espaços amplos de recreio e uma pequena área com espaços verdes.

Na escola sede além dos quarenta professores (dos quais cinco são do 1.º Ciclo e seis de Educação Especial), apresenta nove administrativas, quatro cozinheiras, catorze assistentes operacionais e uma psicóloga. Em parceria com o Centro de Recursos para Inclusão local, conta ainda com uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e uma psicóloga.

Relativamente às turmas dos nossos participantes do Ensino Regular, o DER A é titular de uma turma constituída por dezassete alunos, oito meninos e nove meninas. A turma tem dois alunos com NEE abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, beneficiando de um Programa Educativo Individual (PEI). Um destes alunos, um menino, apresenta uma Perturbação do Espectro Autista (PEA), pelo que também usufrui de um Currículo Específico Individual (CEI).

O DER C é titular de uma turma constituída por vinte alunos, onze meninos e nove meninas. Na turma encontram-se quatro alunos com NEE a usufruir medidas educativas preconizadas no seu Programa Educativo Individual (PEI), no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008. Destes quatro alunos com NEE, dois beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI) e apenas um, uma menina, apresenta o diagnóstico de Perturbação do Espectro Autista (PEA).

O DER D é titular de uma turma formada por vinte alunos, oito meninos e doze meninas. Dois destes alunos, meninos, apresentam necessidades educativas especiais enquadradas no Decreto-Lei n.º 3/2008, pelo que beneficiam de um Programa Educativo Individual (PEI). Um deles apresenta o diagnóstico de Perturbação do Espectro Autista (PEA), beneficiando igualmente de um Currículo Específico Individual (CEI).

4. Instrumentos utilizados no estudo

Neste estudo pretendeu-se interpretar os discursos das docentes de Educação Regular e Educação Especial acerca das suas perceções da inclusão dos alunos com PEA e o contributo do trabalho colaborativo docente, entre eles, nessa inclusão. Assim, para efetuarmos uma análise aprofundada da realidade a estudar, adotou-se como instrumentos de recolha de dados a entrevista semidiretiva e a observação (Yin 2003).

As entrevistas tiveram como propósito recolher as opiniões dos principais interlocutores neste processo de investigação, como se pode observar no seguinte quadro:

Quadro 4 - Objetivos da entrevista junto dos participantes

Participantes no estudo	Objetivo
Docentes do Ensino Regular	Compreender qual a relação colaborativa que estes têm com as docentes de Educação Especial e qual foi a sua participação nesta equipa multidisciplinar e para a inclusão de alunos com PEA.
Docentes de Educação Especial	Captar o sentido de que se revestem as suas práticas educativas, mormente no que toca ao trabalho colaborativo com os docentes do Ensino Especial, no desenvolvimento do PEI para a inclusão dos alunos com PEA.

Com a realização de entrevistas procurou-se auscultar estes informadores privilegiados, de modo a se proceder à contrastação das perceções em jogo. Para isso concorreu o facto de as entrevistas serem semidiretivas, como referimos anteriormente na justificação da metodologia. Após a elaboração do guião de entrevista (anexo 2), procedeu-se à realização das entrevistas. Estas decorreram no final do mês de maio e no mês de Junho.

Quadro 5 - Calendarização das entrevistas

Participantes no estudo		Realização/Receção das entrevistas
Docentes do Ensino Regular	DER A	21 / 06 / 2013
	DER C	09 / 06 / 2013
	DER D	31 / 05 / 2013
Docentes de Educação Especial	DEE B	05 / 06 / 2013
	DEE E	29 / 05 / 2013
	DEE F	13 / 06 / 2013

A observação pode ser útil “para descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer, ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se” (Bell 2004, 162). A validade da observação pode ser colmatada com a adoção de uma abordagem estruturada, o estabelecimento de um mecanismo de registo de informação e o confronto com os elementos recolhidos na entrevista.

As observações nas salas de aula dos docentes do Ensino Regular decorreram no mês de Junho, como se pode verificar no seguinte quadro:

Quadro 6 - Calendarização das observações em contexto de sala de aula

Participantes no estudo		Realização das observações na sala de aula
Docentes do Ensino Regular	DER A	04 / 06 / 2013 e 06 / 06 / 2013
	DER C	06 / 06 / 2013
	DER D	13 / 06 / 2013

5. Procedimentos/Aplicação dos instrumentos

Num primeiro contacto com a Direção do Agrupamento, foi apresentado de forma sucinta o presente estudo e os seus objetivos, e a colaboração da escola para a sua implementação e desenvolvimento. O pedido de autorização foi mais tarde formalizado tendo sido deferido no Conselho Pedagógico. O deferimento adveio em virtude da salvaguarda das regras de identidade e sigilo (anexo 1).

Posteriormente foram contactados os participantes do estudo tendo-lhes sido explicitado em que consistia o estudo, quais os objetivos a que se propunha e os instrumentos a utilizar para a recolha de dados, apresentando-nos sempre disponíveis para responder às questões levantadas. Os docentes acederam em participar no estudo tendo-se procedido à negociação da entrevista, bem como a sua autorização para a gravação em áudio, a explicitação dos objetivos da mesma e o tempo que se pretende tomar do participante, ou seja, aproximadamente cinquenta minutos.

Dos participantes do estudo apenas uma docente do Ensino Regular, DER D, consentiu a realização da entrevista em modo presencial com gravação áudio – entrevistada -, os restantes cinco participantes solicitaram a possibilidade de responderem por escrito devido às condicionantes da sua vida pessoal e profissional. A entrevista gravada foi agenda de acordo com a disponibilidade da docente e, para as

outras participantes, a entrevista seguiu via e-mail. As entrevistas foram aplicadas no final do mês de maio e no mês de junho de 2013.

No protocolo da entrevista, comunicámos sucintamente cada um dos entrevistados sobre o objetivo da mesma e foi asseverada a confidencialidade e anonimato da informação concedida.

Para a realização da entrevista gravada, procurou-se assegurar as condições do local da gravação, nomeadamente, a ausência de interferências e ruídos de fundo. Ao longo da entrevista, procurou-se promover um ambiente tranquilo, agradável e acessível e adotar uma postura flexível, por forma a motivar a colaboração do entrevistado e clarificar algumas respostas. Ao concluir a entrevista, procedeu-se ao agradecimento da colaboração e da confiança do entrevistado. Posteriormente, procedeu-se à transcrição fiel e integral da mesma, respeitando as inconsistências gramaticais próprias da oralidade, as pausas e repetições. Mais tarde, a transcrição da entrevista foi devolvida ao participante do estudo para que pudesse proceder à sua validação, isto é, completasse ou alterasse ideias que não tivessem correspondência com o que desejava transmitir. É de referir que a transcrição efetuada foi aprovada pelo participante no estudo (anexo 3)

Após a realização da entrevista e da receção das restantes, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados recolhidos, recorrendo-nos da técnica de análise de conteúdo por julgarmos ser esta a mais apropriada, dada a natureza dos elementos recolhidos neste estudo.

Nesta técnica processa-se à codificação de dados e à construção de um sistema de categorias que captem atributos significativos e pertinentes ao estudo (Bardin 2009), de forma a permitir a compreensão do sentido do material analisado, a inferir e a produzir novo conhecimento.

O sistema de categorias foi concebido de forma progressiva ao longo do estudo, mediante a utilização de categorias definidas *a priori*, alicerçadas no enquadramento teórico, nas questões e objetivos da investigação, no guião da entrevista e, em categorias emergentes provenientes da análise dos dados obtidos.

Procedeu-se primeiramente a uma leitura flutuante do material recolhido e, de seguida, definiu-se as unidades de registo e de contexto. Como unidade de registo adotou-se o tema e como unidade de contexto considerou-se a totalidade das entrevistas por permitir uma melhor compreensão do significado de cada unidade de registo.

De acordo com Bardin (2009), a unidade de contexto:

“serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.” (Bardin 2009, 133),

A leitura flutuante também possibilitou encontrar similaridades e regularidades, e com elas elencar as primeiras categorias e subcategorias de codificação caracterizadas por uma, duas, três ou mais palavras.

Após uma nova leitura das entrevistas e da notificação das categorias de codificação nos dados obtidos no âmbito de cada tema, prosseguiu-se com a técnica de recorte e colagem. Desta forma em cada categoria agrupou-se todas as afirmações proferidas pelas participantes no estudo, que possuíam indicadores relativos a cada uma das categorias de codificação, que teve em conta o guião de entrevista e os seus blocos. Estas encontram-se apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 7 - Categorias, subcategorias e indicadores utilizados no estudo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A Inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Conceito de inclusão	Filosofia inerente ao conceito.
	Noção do conceito de Perturbação do Espectro Autista	Características da problemática.
	Objetivos constantes no Plano Curricular de Turma	Articulação e integração curricular; Trabalho colaborativo.
	Frequência de atividades de turma por alunos com Perturbação Específica do Autismo	Tempo frequentado na sala de aula; Atividades do PAA.
	Práticas de integração/ inclusão	Atividades desenvolvidas; Diferenciação pedagógica.
B Trabalho colaborativo na prática docente e na inclusão de alunos com PEA	Perceções acerca do trabalho colaborativo entre docentes	Linhas de ação; Competências desenvolvidas.
	Preparação de aulas com outros docentes e partilha de conhecimentos e/ou materiais na planificação de aulas	Trabalho colaborativo; partilha mútua de recursos e estratégias.
	Material utilizado nas aulas	Material lúdico-didático e diversificado.
	Contributo do trabalho colaborativo entre docentes na inclusão dos alunos com PEA	Papel ativo/passivo; Articulação no contexto da intervenção

C Processo de Inclusão	Avaliação dos resultados obtidos no processo de inclusão	Ambiente educativo; Aplicação e monitorização da intervenção.
	Dificuldades/áreas fracas identificadas nas crianças com PEA	Articulação no contexto da intervenção; Aquisição de literacias cívicas.
	Avaliação do percurso das crianças com PEA e aspetos a melhorar no dispositivo de intervenção educativa	Trabalho colaborativo; Articulação e integração curricular no contexto da intervenção.

Dado as entrevistas serem a principal fonte de recolha de dados, a apresentação e análise dos resultados do estudo emergiram fundamentalmente da intersecção das respostas das participantes.

Quanto aos elementos obtidos pela observação, estes foram objeto de uma análise informal.

Os elementos recolhidos através da observação foram importantes para confrontar com a informação obtida através da entrevista. Contudo, e atendendo aos princípios éticos intrínsecos a todo o trabalho de investigação, por prudência optou-se não difundir o tratamento das notas de campo em anexo.

Capítulo V – Apresentação e Discussão dos resultados

A opção metodológica adotada consistiu, tendo em consideração as suas narrativas, em procurar reconfigurar os vários “sentires” e “sentidos” que os participantes no estudo manifestaram face ao trabalho colaborativo entre docentes do Ensino Regular e de Educação Especial e a inclusão de alunos com PEA. Assim, procedeu-se seguidamente, num primeiro momento, à apresentação simultânea dos elementos recolhidos junto dos docentes do Ensino Regular e de Educação Especial e, num segundo momento, à análise dos dados apresentando os principais extractos das entrevistas que, no quadro interpretativo/descritivo adotado, traduzem e expressam as perceções dos participantes.

1. Apresentação dos resultados

Das entrevistas efetuadas durante o final do mês de maio e o mês de junho de 2013, foi possível recolher um conjunto de dados que a seguir se apresentam:

1.1. Categoria A – Inclusão de Alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Subcategoria - Conceito de inclusão segundo os entrevistados

No que diz respeito aos docentes do Ensino Regular, quando questionados acerca do que entendiam por inclusão, o DER A não efetuou qualquer menção. O DER C referiu *"Penso que seja a integração de alunos com deficiência em turmas do ensino regular"*, enquanto o DER D declarou que *"Cada vez se tem falado mais nestes últimos anos em inclusão, não é. Incluir os miúdos é fazer com que eles se sintam bem, que estejam bem nas turmas de ensino regular"*.

Já os docentes de Educação Especial, quando questionados acerca do mesmo tema, no que diz respeito ao DEE B, referiu que se tratava de *"Uma escola para todos, capaz de oferecer múltiplas respostas, onde ser diferente poderá ser um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem"*, enquanto o DEE E declarou que *"Inclusão é quando a escola é geradora de igualdade de direitos e de oportunidades para todo os alunos tendo em conta o tipo de características e interesses dos alunos"*. O DEE F aludiu que *"Para mim inclusão é tentar que todos os alunos sejam o mais iguais"*.

possível dentro de uma escola, conseguindo ver que existem algumas "diferenças" entre todos nos mais variados aspetos, mas que têm de ser respeitadas, pois todos têm os mesmos direitos."

Foi também colocada a questão sobre o modo como se posicionavam perante a inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo o DER A declarado *"Sou a favor, mas existem casos que só acentuam exclusão, uma vez que o grau de dificuldade é tão grande que a comunidade de certa forma se afasta"*. O DER C referiu *"A integração considero-a favorável do ponto de vista social. Do ponto de vista pedagógico traz algum prejuízo para os restantes alunos, uma vez que estes alunos entram e saem frequentemente na sala de aula, para se deslocarem às suas atividades, o que acarreta problemas de distração dos restantes alunos. Por outro lado como estes alunos necessitam de apoio a tempo inteiro, nos momentos em que estão na sala de aula torna-se bastante difícil trabalhar com os restantes alunos, prestando-lhes o apoio necessário (pois estes também têm dificuldades) e lecionar os conteúdos dos anos que constituem a turma"*, enquanto o DER D declarou *"A favor, sempre. E tento sempre ao máximo que, neste caso o aluno da sala faça tudo o que os outros, à medida daquilo que ele consegue, fazer sempre todas as atividades e inclui-lo o mais possível nas atividades da turma. Que é isso que é importante. Ele sentir que faz parte da turma. Vejo condições favoráveis à inclusão sempre"*.

Já os docentes de Educação Especial, quando questionados acerca do mesmo tema, o DEE B, referiu que *"Sou a favor da inclusão. No entanto, considero que assegurar um ensino de qualidade para todos implica todo um conjunto de condições mínimas em várias áreas, onde sem a reunião dessas condições a inclusão pode ser um processo ilusório. Quando falamos de inclusão, penso que na prática, existe, ainda, uma longa caminhada a percorrer!..."*, enquanto o DEE E declarou que *"Sim, a interação entre pares é muito importante para alunos com PEA porque têm a tendência de imitar comportamentos mais assertivos"*. O DEE F declarou que *"Sou a favor, porque todos os alunos têm o direito de se sentir bem na sua escola, de se sentirem apoiados e de sentirem que têm o direito de aprender."*

Subcategoria - Noção do conceito de Perturbação do Espectro Autista segundo os entrevistados

No que diz respeito aos docentes do Ensino Regular, quando questionados acerca do que entendiam por Perturbação do Espectro Autista, o DER A proferiu que

“É uma perturbação que dificulta a interação e comunicação com os outros, em que é necessário uma empatia muito grande com os alunos e um trabalho muito individualizado e continuado para que haja frutos.”. O DER C referiu *“ser um atraso na linguagem e nas habilidades sociais e de aprendizagem”*. No entender do DER D *“há vários casos segundo aquilo que nós temos aqui na escola. Nem todos os casos são iguais. Dos casos que nós temos, por exemplo o da turma é sobretudo um problema de sociabilização.”*

Quanto aos docentes de Educação Especial, quando abordados com a mesma questão, o DEE E proferiu que *“O autismo é mais conhecido como um problema que se manifesta por um alheamento da criança ou adulto acerca do seu mundo exterior encontrando-se centrado em si mesmo ou seja existem perturbações das relações afetivas com o meio”*. Enquanto o DEE B definiu a PEA como *“uma perturbação neuro cognitiva que afeta o desenvolvimento do cérebro e, em particular, o processamento da informação social. É uma disfunção ao nível da interação social, da comunicação (verbal e não verbal) e das atividades e interesses.”* O DEE F igualmente definiu a PEA como *“uma perturbação que afeta a capacidade de comunicar da pessoa, manifestando-se muito a nível da socialização , ou seja, do relacionamento com os outros. Tendo vários alunos com esta perturbação comigo, vejo, no entanto, que ela se manifesta em todos eles de forma diferente. Alguns fecham-se no seu mundo e simplesmente não querem comunicar com ninguém. Outros têm tiques que repetem constantemente...”*.

Subcategoria - Objetivos centrados em alunos com PEA no Plano Curricular de Turma

Os docentes de Ensino Regular, quando questionados sobre os objetivos centrados no aluno com PEA e se estes se encontram incorporados no Plano Curricular de Turma (PCT), o DER D referiu que *“Sim, sempre. São essas as indicações que temos tido sempre. Foi tudo delineado de início porque ele faz parte da turma desde o início.”* O DER C clarificou que *“os objetivos do CEI do aluno são incorporados no PCT, que se concretiza pondo em prática as atividades planeadas”*, tendo o DER A referido ainda que *“sempre que possível são, depende do grau de dificuldade e de participação. Principalmente em atividades coletivas.”*

No que diz respeito à mesma questão, os docentes de Educação Especial DEE B e DEE E referiram que os objetivos constam no PCT, incorporados pelo docente de

ensino regular, titular de turma. Tal como frisou o DEE F *“Sim Cabe ao Diretor de Turma ter em conta o perfil do aluno, para fazer com que os mesmos participem no maior número possível de atividades.”*

Subcategoria - Frequência de atividades de turma por alunos com Perturbação Específica do Autismo

No caso dos docentes de Ensino Regular, quando questionados sobre a frequência dos alunos com PEA nas atividades da turma e a forma como esta acontecia, o DER A afirmou que *“Sim, com trabalho diferenciado ou em atividades comuns que estejam ao alcance das suas limitações.”* O DER C mencionou que *“Sim. Todas as manhãs até ao intervalo, a aluna trabalha Português e Matemática. Frequenta as aulas de Expressão Plástica e Expressão Físico-Motora. Participa em todas as atividades do PAA.”* E o DER D referiu que o aluno com PEA *“está sempre a manhã toda aqui na sala e depois uma tarde, também a de terça-feira, está na sala. Quando temos atividades: a hora do conto, idas à biblioteca municipal tentamos sempre que ele – só se tiver uma atividade específica na sala de ensino estruturado é que fica – acompanhe sempre a turma em todas as atividades, todas. E Educação Física. A única que ele não vai com a turma é à natação e porquê? Porque ele vem da natação e coincide com o dia em que ele vai com a sala de ensino estruturado. Então é a única atividade que ele não participa com o grupo – turma. Todas as atividades que temos, sejam elas quais forem, ele intervém. Em todas. Mesmo nas atividades de enriquecimento curricular, na tarde, a não ser que a mãe o leve, ele participa em todas. Claro que a participação dele é, de vez em quando, muitas vezes limitada porque conversa muito pouco ou quase nada.”*

Quando inquiridos sobre a mesma questão, o docente de Educação Especial DEE E respondeu que *“Sim diariamente alguns alunos frequentam a turma realizando atividades tendo em conta os objetivos do CEI. Participam na hora do conto, em visitas de estudo, e outras atividades contempladas no plano anual de atividades.”*. Igualmente, o DEE B respondeu que *“Sim. A maioria dos alunos com PEA frequenta as atividades da turma. Todos os alunos vão diariamente à turma, onde realizam atividades adequadas ao seu perfil de funcionalidade e de acordo com o estipulado no seu Currículo Específico Individual. Participam nas visitas de estudo, na hora do conto, e nas várias atividades e projetos que constam no Plano Curricular de Turma em articulação com o PAA.”*. O DEE F referiu ainda que *“Sim, muitas vezes são*

acompanhados pelo Professor de Educação Especial, de modo a poderem frequentar o maior número possível de aulas, desde que as mesmas se adaptem ao seu perfil. Se são crianças mais autónomas conseguem ir a algumas aulas sozinhas e fazer atividades adaptadas ao seu perfil de funcionalidade.”.

Subcategoria - Práticas de integração/inclusão

No que concerne às práticas de integração/inclusão junto dos alunos com PEA, quando questionados os docentes do Ensino Regular sobre quais mobilizam, o DER A mencionou a *“Inclusão nas atividades coletivas, solicitação para a participação, como todos os outros e trabalho colaborativo entre alunos.”*. O DER C referiu ainda a *“Adaptação das estratégias de ensino na sala de aula de modo a responder às necessidades individuais.”*, e o DER D manifestou que *“O aluno está sempre incluído nas atividades da turma e em todas as atividades de expressões. Procuo que o aluno esteja sempre com a turma para adquirir competências e reforçar a sua autoestima, para que tenha sempre os colegas como modelo social.”*.

No caso dos docentes de Educação Especial, quando abordados com a mesma questão, o DEE E referiu que *“Apoio os alunos em contexto de sala de aula e em todas as atividades desenvolvidas na escola.”*. Enquanto o DEE B referiu que *“De acordo com as capacidades, competências e especificidade de cada um dos alunos com PEA, tento sempre promover e incentivar a participação dos mesmos nas atividades desenvolvidas pelo seu grupo/turma, em colaboração com o Professor da Turma. Para além deste aspeto considero, também, muito importante, fomentar a realização de saídas ao exterior, de forma a promover aprendizagens em contexto real, proporcionando aos alunos uma relação de proximidade com a comunidade. É crucial que durante os anos escolares, o aluno com PEA adquira as competências que serão importantes na sua vida futura. Para alcançar esse objetivo é muito importante envolver a família, adaptar os materiais e o espaço escolar, às necessidades individuais, encorajando a participação entre a criança com PEA e os seus pares em diferentes ambientes.”*. O DEE F declarou que *“Sempre que há alguma atividade da turma no exterior, por exemplo visitas de estudo acompanho os meus alunos; nas atividades como festas de natal, carnaval, fim de ano letivo acompanho-os e tento que participem o mais ativamente possível; acompanho-os à turma...”*.

1.2. Categoria B – Trabalho colaborativo na prática docente e na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista

Subcategoria - Percepções acerca do trabalho colaborativo com outros docentes

Ao abordar a questão sobre o que entendiam por trabalho colaborativo, junto dos docentes do Ensino regular, o DER A afirmou que *“são trabalhos de grupo, em que os alunos se ajudam uns aos outros”*. Por outro lado, o DER C entende o trabalho colaborativo como *“uma metodologia de trabalho em articulação entre os diversos técnicos que trabalham com o aluno”*. O DER D não apresenta uma definição em si mas enaltece o trabalho colaborativo como sendo *“muito importante. Até porque tem de ser, tem que haver aqui uma ligação. Eu que trabalho com a sala de ensino estruturado. Ele passa muito tempo da sua vida que está na escola, na sala de ensino estruturado. Ele vem de manhã à sala mas depois passa para lá. É importante porquê? Muitos dos trabalhos que eu dou eles são feitos e outras vezes finalizados na sala. Logo tem de haver aqui uma parceria, uma comunicação entre nós. Grande. Sobre o que é que vamos fazer, o que é que vamos trabalhar para atingir os objetivos.”*

Relativamente aos docentes de Educação Especial, reportando-se à mesma questão, o DEE E mencionou que o trabalho colaborativo é *“uma articulação entre os docentes das diferentes disciplinas e do ano de escolaridade e os docentes de Educação Especial, com o objetivo de diagnosticar, avaliar e traçar estratégias de intervenção adequadas aos alunos no plano Curricular de Turma”*. Tendo o DEE B referido que *“é um trabalho diário que deve ser constante e sistemático, onde as palavras: planificar, cooperar, partilhar ideias e materiais, refletir, definir e redefinir estratégias devem estar sempre presentes”*. O DEE F entendeu que *“Para mim trabalho colaborativo é trabalhar com os outros (professores/técnicos/assistentes operacionais) com vista a obter os melhores resultados possíveis para os alunos. É partilhar ideias, trabalhar em grupo...”*

Subcategoria - Preparação de aulas com outros docentes e partilha de conhecimentos e/ou materiais na planificação de aulas

No caso dos docentes do Ensino Regular, quando questionados sobre a preparação das aulas com o docente de educação especial e como ela acontece, o DER

A mencionou que *“a preparação é feita de uma forma informal, no dia-a-dia através de diálogo a acerca das capacidades e da evolução das aprendizagem e de forma mais formal nas reuniões de avaliação”*. O DER C referiu que *“Sim. Elaboram-se as planificações em conjunto e trocam-se metodologias”*. O DER D clarificou que a preparação de aulas em conjunto *“É muito importante. Até porque tem de ser, tem que haver aqui uma ligação. Eu que trabalho com a sala de ensino estruturado. Ele passa muito tempo da sua vida que está na escola, na sala de ensino estruturado. Ele vem de manhã à sala mas depois passa para lá. É importante porquê? Muitos dos trabalhos que eu dou eles são feitos e outras vezes finalizados na sala. Logo tem de haver aqui uma parceria, uma comunicação entre nós. Grande. Sobre o que é que vamos fazer, o que é que vamos trabalhar para atingir os objetivos.”*

Já no caso dos docentes de Educação Especial, quando indagados sobre o mesmo contexto, o DEE B referiu que *“a preparação das aulas é efetuada de um modo informal. Não existem horários definidos para o efeito. Contudo, a articulação entre o professor de educação especial e o professor titular da turma é feita com regularidade. Muitas vezes, utilizamos os intervalos das aulas para efetuar este tipo de procedimentos. É, também, utilizada a internet para envio de fichas e materiais de apoio à aprendizagem dos alunos.”*. Já o DEE E respondeu que *“Sim, vamos dialogando e trocando opiniões de forma informal”*, tendo também o DEE F referido que *“Sim, de modo a que haja articulação entre nós, para irmos ao encontro dos objetivos definidos para cada aluno. Juntamo-nos para combinar atividades e partilhar ideias, trocamos e-mails com materiais, trocamos experiências...”*

Todos os docentes entrevistados afirmaram partilhar conhecimentos e/ou materiais durante a planificação de aulas, tendo o DER A referido que *“depende dos colegas que estão a trabalhar connosco.”*. O DER C apenas confirmou que efectuava essa partilha, enquanto o entrevistado D acrescentou que *“troca de ideias e o que é que vamos fazer. Tudo isso tem de ser definido. Não podemos andar aqui sem saber”*.

Já o DEE B referiu que considerava *“fundamental a partilha de conhecimentos e materiais, tendo em conta a especificidade dos alunos com esta problemática”*. Os DEE E e F limitaram-se a confirmar que existia partilha de materiais e/ou conhecimentos.

Subcategoria - Materiais utilizados nas aulas

Relativamente aos materiais utilizados na preparação e nas aulas, quando questionados os docentes do Ensino Regular, o DER A mencionou que utilizava “*diversos: manuais, livros, fotocópias, jogos, internet ...*”. O DER C disse que “*nas aulas utilizam-se diversos materiais para concretizar as aprendizagens, adequados às necessidades e capacidades da aluna.*”. E o DER D referiu que “*os materiais são aqueles que utilizo com os outros. Há materiais mais concretos na matemática porque ele precisa de outra concretização que os outros não precisam. Mas isso, pronto, vamos vendo no dia-a-dia.*”.

Já os docentes de Educação Especial, quando confrontados com a mesma questão, o DEE E mencionou a “*planificação semanal e materiais adequados às necessidades e interesses do aluno*”, enquanto o DEE B referiu que “*a escolha de materiais deve estar relacionada com as motivações e interesses de cada um dos alunos, não esquecendo, também, as áreas que pretendemos trabalhar com cada um deles. Ao longo do tempo em que tenho trabalhado com estes alunos (PEA), verifiquei que o computador é uma ótima ferramenta de trabalho. Posso trabalhar, um texto, fazer uma pesquisa, utilizar o Paint para fazer desenhos, fazer jogos. Por isso, privilegio bastante o uso do computador na sala de aula uma vez que é do agrado da maioria dos alunos. Nas Atividades de Vida Diária, onde se pretende desenvolver a autonomia pessoal e social dos alunos, são utilizados materiais que promovem o desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida diária. Assim, os alunos aprendem a realizar ações e a utilizar corretamente objetos reais (balança, batedeira, frigorífico, fogão, torradeira, aprendem a pôr a mesa, lavar louça, preparar sandes, fazer bolos, untar formas, mexer os ingredientes, utilizar o pano para limpar a bancada etc.*”. O DEE F mencionou que “*Utilizo fichas de trabalho; jogos de encaixe e puzzles; cartolinas; revistas; jornais; fantoches; livros... Enfim, imensas coisas, de acordo com os conteúdos que pretendo abordar e os objetivos que pretendo atingir.*”.

Subcategoria - Contributo do trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com PEA

Quando questionados sobre a contribuição do trabalho colaborativo para a inclusão dos alunos com PEA, os docentes entrevistados foram unânimes na resposta afirmativa. Dos docentes do Ensino Regular, o DER A justificou que “*ajuda o aluno a perceber a dificuldade do outro, promove a comunicação e aceitação de cada um, tal*

como ele é”. O DER C fundamentou que *“pela especificidade destes alunos é essencial um trabalho colaborativo entre os diversos técnicos que com eles trabalham. A partilha de estratégias, sugestões e metodologias é imprescindível”*. O DER D firmou que *“Tem tudo a ver. Andarmos a trabalhar cada um para o seu lado não seria em benefício do aluno.”*.

Já no caso dos docentes de Educação Especial, o DEE E justificou que *“os docentes titulares de turma estando envolvidos na planificação da intervenção e na avaliação da mesma sentem-se responsabilizados”*. O DEE B defendeu que *“a escola deve ser um todo!... Se todos colaborarem as possibilidades de inclusão serão sempre maiores...”* e o DEE F defendeu que *“sim, sem dúvida. Se trabalharmos todos em prol do mesmo objetivo, seguramente os resultados serão mais positivos e o sucesso mais possível.”*.

1.3 Categoria C – Processo de inclusão

Subcategoria – Avaliação dos resultados obtidos no processo de inclusão

Quando os docentes do Ensino Regular foram inquiridos sobre como avaliavam os resultados obtidos no processo de inclusão, o DER C respondeu que *“Do ponto de vista social os resultados são bastante positivos para todos os elementos pois fomenta a tolerância pela diferença.”*. Bem como o DER D aferiu que *“O aluno está bem integrado na turma e na própria escola. A sua dificuldade em verbalizar é que dificulta a interação com os outros. No entanto, os colegas têm-no como seu par e chamam-no para todas as atividades da turma mesmo quando há, por exemplo, os anos de um colega. É sem dúvida uma avaliação positiva.”*. Enquanto o DER A apenas referiu que *“De forma informal no dia-a-dia.”*.

No caso dos docentes de Educação Especial, quando questionados sobre o mesmo, o DEE E mencionou que *“Penso que as escolas, têm feito de tudo para se adaptarem a esta população alvo e às suas características. Penso que os resultados têm sido positivos.”*. O DEE B referiu que *“Incluir, tal como já referi anteriormente implica diferenciar, por sua vez, diferenciar implica, também, muitas vezes, a mudança de práticas. Por isso, neste sentido, considero que está a ser feita uma caminhada onde alguns resultados positivos começam a emergir!...”*. O DEE F declarou que *“Acho que, mesmo continuando a haver um pouco de discriminação, embora "encapotada", de uma forma geral tem-se conseguido que haja cada vez mais inclusão dos alunos com nee.”*.

Subcategoria – Dificuldades / áreas fracas identificadas nas crianças com PEA

Os docentes do Ensino Regular, quando abordados com a questão sobre as dificuldades dos alunos com PEA e quais as áreas fracas a trabalhar, o DER C referiu que *“As maiores dificuldades estão ao nível das aprendizagens académicas na sala de aula pois não sendo estes alunos autónomos e não sendo possível estar continuamente com eles, acabam por ser prejudicados. Penso que a aposta deve ser feita no desenvolvimento da sua autonomia e na aprendizagem para a vida.”* O DER A aludiu a *“Comunicação e interação com os outros”*. Enquanto o DER D declarou que *“Ele como não conversa, não verbaliza as suas emoções, ele vai ficar ali quietinho a um canto, e isso como vai ser? Isso preocupa-me o futuro do aluno a esse... (...) Porque ele ao nível de trabalho, de alguma forma, se nós andarmos ali de volta dele, ele acaba por ser autónomo. Mas precisa sempre da presença constante do adulto ali ao pé dele: “faz e trabalha” e “vamos ler”.”*

No caso dos docentes de Educação Especial, quando colocados perante a mesma questão, o DEE B pronunciou que *“Na sua maioria, as crianças com PEA apresentam dificuldades ao nível da interação social e da comunicação. Há que saber escutar e compreender as suas emoções (comportamentos). Encontrar esse ponto de equilíbrio é fundamental para a sua inclusão. A autonomia e independência pessoal também estão comprometidas, sendo necessário intervir nestas áreas, de forma a que estas crianças, possam ser cada vez mais autónomas e independentes.”*. Já o DEE E defendeu que é necessário *“Utilizarem as Novas Tecnologias (ajudas técnicas) para terem mais facilidade em comunicarem. Ocupação nos tempos livres (férias escolares).”*. O DEE F referiu que *“A maior integração possível destas crianças é a área que é necessário continuar sempre a trabalhar. O grande objetivo, a meu ver, é que elas sejam o mais autónomas e felizes possível.”*

Subcategoria – Avaliação do percurso das crianças com PEA e aspetos a melhorar no dispositivo de intervenção educativa

Relativamente ao percurso das crianças com PEA, os docentes do Ensino Regular, quando inquiridos como avaliam o mesmo, o DER C referiu que *“Analisando o seu percurso penso ser bastante positivo pois são bastantes os progressos efetuados.”*. O DER A aludiu que *“Nos casos que acompanhei, houve progressos e acho que estas crianças têm potencialidade para serem autónomas na sua vida*

diária.”. O DER D respondeu igualmente que “Está muito melhor, mesmo. Porque além de estarmos a trabalhar com o aluno, também têm trabalhado as colegas da sala do ensino estruturado com a mãe no sentido de tudo aquilo que é feito aqui na escola tenha repercussão lá em casa.”.

No caso dos docentes de Educação Especial, quando lhes foi colocada a mesma questão, o DEE F afirmou que *“Avalio-o positivamente.”*. Tendo o DEE B declarado que *“A implementação de Unidades de Ensino Estruturado nas escolas, tem vindo a permitir responder de forma mais adequada às necessidades educativas especiais de carácter permanente destas crianças, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo turma e da comunidade escolar em geral. Sendo, também, uma resposta para famílias das crianças com PEA. A frequência nas unidades de Ensino Estruturado, permite, ainda, a estas crianças usufruir de um conjunto de terapias adequadas às suas necessidades.”*. O DEE E respondeu que *“Após a caracterização socioeducativa, identificam-se os objetivos de intervenção, princípios orientadores da prática educativa, o plano de ação e os pressupostos de avaliação. Os dados de avaliação permitem considerar que toda a intervenção, desde que devidamente planeada e avaliada, se constitui uma mais valia no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos alunos com PEA. Numa dinâmica de investigação-ação, onde o ciclo planificação-ação-reflexão permite um trabalho mais rigoroso e próximo das reais necessidades do aluno, beneficiando a sua evolução, sobretudo na aquisição de competências sociais.”*.

Os docentes do Ensino Regular, ao serem auscultados sobre a intervenção educativa aplicado a crianças de PEA, o DER A considerou que *“Acho que os currículos devia ser mais vocacionados para a prática e para a autonomia na vida depois da escola.”* O DER C ponderou que *“se deve continuar a apostar na aprendizagem para a vida. Sendo estas crianças bastante limitadas do ponto de vista académico, penso ser obrigação da escola fornecer-lhes o maior número de ferramentas possível para no futuro terem mais independência e serem um contributo na sociedade.”*. O DER D observou que *“Eu não sei se o aluno um dia vai conseguir... eu sou professora dele há quatro anos e nunca ouvi o aluno a falar. Ele nunca falou comigo. Abana com a cabeça ou faz gestos mas nunca... com os colegas nem sei se alguma vez... poucas vezes, se calhar, o ouviram falar. Eu acho que era por aí. É de facto um grande objetivo é, e eu acho que era importante, ele começar a comunicar com os outros. Nós sem comunicar com os outros é complicado.”*.

Já os docentes de Educação Especial, quando inquiridos com o mesmo tema, o DEE E, respondeu que *“A escola deve ter símbolos identificativos SPC em todas as divisões da escola, para facilitar o processo linguístico e comunicativo entre os alunos com PEA e a restante comunidade educativa. Os docentes devem articular mais no sentido de avaliarem e refletirem acerca da evolução ou regressão das aprendizagens comunicativas e noutras áreas de intervenção.”*. Também o DEE B expressou que *“Apostar cada vez mais na intervenção precoce de forma a promover o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação. Assim, atuar precocemente e prepará-los para o futuro ajudando-as a ser “mais capazes”, é tarefa de cada um de nós!”*. O DEE F considerou que *“Acho que há sempre algo a melhorar, como em tudo na vida. Cada caso é um caso, e temos de saber sempre avaliar as diferenças para saber gerir a intervenção que fazemos.”*.

2. Discussão dos Resultados

É agora nosso intuito procurar interpretar os significados das respostas expressas pelos intervenientes no estudo, ou seja, gerar um sentido acerca dos seus discursos e não narrar simplesmente os seus contributos. Os temas apresentados emergem da análise das entrevistas com as observações realizadas e foram estruturados numa sequência lógica, para uma melhor apreensão das opiniões dos sujeitos sobre a problemática em estudo.

2.1. Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas declarações dos docentes do Ensino Regular, o conceito de inclusão surge a par do termo “integração” ficando a aquém da filosofia inerente ao mesmo, havendo um docente que não aludiu qualquer noção do conceito. Estas evidências vêm ao encontro do que é referido por Correia (2008) e por Freire (2008), ao alertarem que os equívocos em torno do conceito de inclusão originam consequências nefastas na inclusão dos alunos com NEE, pelo que se torna emergente a necessidade de haver uma apropriação do propósito nevrálgico da inclusão.

Já as respostas dos docentes de Educação Especial, provenientes de outros grupos profissionais, sugerem-nos que estes detêm uma maior perceção acerca do conceito de inclusão e das várias áreas pelas quais se pode materializar - escola para todos, múltiplas respostas, igualdade de direitos e oportunidades, respeito pelas

características individuais -, o que poderá ser explicado pela formação especializada nestas áreas, na qual as temáticas da inclusão são abordadas de forma consistente.

Quadro 8 - Conceito de inclusão segundo os entrevistados

Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
<p>DER A: não respondeu</p> <p>DER C: "Penso que seja a integração de alunos com deficiência em turmas do ensino regular";</p> <p>DER D: "Cada vez se tem falado mais nestes últimos anos em inclusão, não é. Incluir os miúdos é fazer com que eles se sintam bem, que estejam bem nas turmas de ensino regular".</p>	<p>DEE B: "Uma escola para todos, capaz de oferecer múltiplas respostas, onde ser diferente poderá ser um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem";</p> <p>DEE E: "Inclusão é quando a escola é geradora de igualdade de direitos e de oportunidades para todo os alunos tendo em conta o tipo de características e interesses dos alunos".</p> <p>DEE F: "Para mim inclusão é tentar que todos os alunos sejam o mais iguais possível dentro de uma escola, conseguindo ver que existem algumas "diferenças" entre todos nos mais variados aspetos, mas que têm de ser respeitadas, pois todos têm os mesmos direitos."</p>

Os docentes do Ensino Regular afiguram-se deste modo como agentes de integração (igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda...) enquanto que os docentes de Educação Especial se revelam como agentes de Inclusão Educativa (respeito pelas capacidades e competências do indivíduo, individualidade enquanto elemento facilitador das suas aprendizagens). Foi possível observar esforços continuados por parte destes docentes na implementação de processos de inclusão, os quais procuravam acompanhar os processos pedagógicos conduzidos pelos docentes titulares de turma. No entanto, na prática, constatou-se uma efetivação da interação escolar dos alunos com PEA nas suas turmas de referência.

No que diz respeito à forma como os docentes do Ensino Regular se posicionavam perante a inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico, parece haver a perceção que nalguns casos este processo poderia levar à existência de exclusão e à perturbação da atividades pedagógica para os restantes alunos. Os docentes de Educação Especial também não são unânimes nas suas perceções.

Se bem que divergentes no número, parece haver um padrão nas conceções diversas que se encontram dentro de cada um dos grupos. Ou seja, as perceções não são unânimes.

Apesar de o senso comum poder antever que poderiam existir opiniões unânimes em pelo menos um dos grupos (o dos docentes da Educação Especial), isto não se verificou, apesar de a formação que lhes foi disponibilizada nos cursos de especialização reforçar assertivamente a inclusão em turmas do Ensino Regular como uma das práticas de referência nos modelos educativos que pretendemos seguir em Portugal.

Os docentes do Ensino Regular, quando questionados acerca do seu entendimento relativamente à Perturbação do Espectro Autista, parecem demonstrar um nível de conhecimento difuso, referindo-se ora ao que é observável nos alunos ora ao tipo de trabalho que esta obriga ao docente. Em contrapartida, os docentes de Educação Especial aparentam possuir um conhecimento muito mais alicerçado em noções socioeducativas e pedagógicas, apresentando uma noção do conceito de Perturbação do Espectro Autista muito próxima ao apresentado neste estudo.

Quadro 9 - Noção de Perturbação do Espectro Autista segundo os entrevistados

Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
<p>DER A: “É uma perturbação que dificulta a interação e comunicação com os outros, em que é necessário uma empatia muito grande com os alunos e um trabalho muito individualizado e continuado para que haja frutos.”;</p> <p>DER C: é “um atraso na linguagem e nas habilidades sociais e de aprendizagem”;</p> <p>DER D: “há vários casos segundo aquilo que nós temos aqui na escola. Nem todos os casos são iguais. Dos casos que nós temos, por exemplo o aluno da turma é sobretudo um problema de sociabilização.”</p>	<p>DEE B: “uma perturbação neurocognitiva que afeta o desenvolvimento do cérebro e, em particular, o processamento da informação social. É uma disfunção ao nível da interação social, da comunicação (verbal e não verbal) e das atividades e interesses.”</p> <p>DEE E: “O autismo é mais conhecido como um problema que se manifesta por um alheamento da criança ou adulto acerca do seu mundo exterior encontrando-se centrado em si mesmo ou seja existem perturbações das relações afetivas com o meio”;</p> <p>DEE F: “uma perturbação que afeta a capacidade de comunicar da pessoa, manifestando-se muito a nível da socialização, ou seja, do relacionamento com os outros. Tendo vários alunos com esta perturbação comigo, vejo, no entanto, que ela se manifesta em todos eles de forma diferente. Alguns fecham-se no seu mundo e simplesmente não querem comunicar com ninguém. Outros têm tiques que repetem constantemente...”</p>

Aqui, mais uma vez, poderemos atribuir, eventualmente, estes níveis bastante diferenciados de abordagem da problemática como um resultado da formação

especializada que este último grupo possui, a qual procura sistematizar conhecimentos e práticas relativamente às diversas áreas de intervenção junto de crianças com NEE.

Os docentes do Ensino Regular referiram que o seu Plano Curricular de Turma refletia os objetivos específicos dos alunos com PEA, por uma questão de normatividade, ou de acordo com o tipo de atividades. Denota-se aqui um razoável grau de incerteza, o qual parece fazer depender das características dos alunos a inserção de objetivos no Plano Curricular de Turma, ou a obrigatoriedade da introdução destes decorrente de normativos legais e não de opções pedagógicas assumidas pelo docente.

Os docentes de Educação Especial referiram que estes estavam contemplados no Plano Curricular de Turma, tendo um deles denotado algum distanciamento em relação ao papel que estes docentes têm na sensibilização e aconselhamento em relação à definição de objetivos a constar naquele Plano.

A normatividade sugerida aqui pelo Plano Curricular de Turma reporta-nos para a inibição que este impõe ao trabalho colaborativo entre os docentes referida por Roldão (2007) e Hargreaves (1998). A normatividade induz uma lógica de cumprimento, quer ao nível curricular quer ao nível organizacional, afigurando-se como um dos constrangimentos ambientais diários, decorrentes da docência, que leva os professores a serem instigados a desenvolver padrões de trabalho de cariz mais individualista, onde a importância da colaboração é desvirtuada.

A frequência de atividades em conjunto com os seus colegas de turma, parece, segundo os entrevistados do Ensino Regular, ser prática generalizada. No entanto, pode ser observado de que a mesma não é sempre plena, como pode ser visionado no quadro seguinte:

Quadro 10 - Frequência dos alunos com PEA nas atividades de turma

Respostas obtidas	Observação na sala de aula da turma
DER A: “Sim, com trabalho diferenciado ou em atividades comuns que estejam ao alcance das suas limitações.”	O aluno participa na atividade quando solicitado pelo professor. Utiliza símbolos SPC para comunicar, por vezes, apontando para as imagens correspondentes à resposta das questões colocadas oralmente.
DER C: “Sim. Todas as manhãs até ao intervalo, a aluna trabalha Português e Matemática. Frequenta as aulas de Expressão Plástica e Expressão Físico-Motora. Participa em todas as atividades do PAA.”	A aluna concretiza a atividade de expressão plástica de forma autónoma e individualmente, enquanto os colegas realizam uma atividade de matemática em grupo.

<p>DER D: “está sempre a manhã toda aqui na sala e depois uma tarde, também a de terça-feira, está na sala. Quando temos atividades: a hora do conto, idas à biblioteca municipal tentamos sempre que ele (...) acompanhe sempre a turma em todas as atividades, todas.”</p>	<p>O aluno trabalha individualmente junto de colegas. Está a terminar de pintar uma ficha de expressão plástica. Os colegas estão a realizar exercícios de Português.</p>
---	---

Parece denotar-se aqui que nem todas as atividades da turma se adequarão às características dos alunos com PEA, pelo facto de estarem estruturadas para grupos diferenciados de alunos, em que a detenção ou não de PEA parece ser um elemento essencial. Também os docentes de Educação Especial confirmaram a inclusão de alunos com PEA em atividades pedagógicas nas turmas e contempladas no Plano Anual de Atividades, de acordo com o determinado no Currículo Específico Individual, validando também a ideia anteriormente expressa de que nem todas as atividades da turma se adequarão às características dos alunos com PEA. Neste sentido a diversidade não é percebida como positiva, mas sim como um obstáculo, indo em oposição ao que é arrogado pela inclusão. Contudo, na perspetiva de Sanches (2011), a inclusão é um processo dinâmico, em contínua evolução, rumo a melhores condições para que todos desfrutem de respostas às suas necessidades.

A materialização das práticas de integração/inclusão parece denotar diferentes abordagens pelos docentes do Ensino Regular. Estas variam entre a inclusão nas atividades coletivas, em que parece haver um foco no aluno; a adaptação de estratégias de ensino em sala de aula para dar resposta a necessidades individuais, no qual aquele foco parece centrar-se no professor; ou a inclusão do aluno em atividades coletivas da turma e em todas as atividades de expressões, em que parece haver uma opção por restringir as atividades a determinadas áreas do currículo. Estas evidências remetem-nos para ideia da existência de uma diversidade de modelos de integração que permita o acesso dos alunos com NEE ao ambiente escolar normalizador, oferecendo os serviços educativos necessários, de acordo com as especificidades individuais e as necessidades educativas na aprendizagem, e adaptando o currículo, as estratégias e os recursos a cada um (Silva 2009; Sánchez, 2003; Madureira e Leite 2003).

Quando questionados acerca do modo como contribuem para estas práticas, os docentes de Educação Especial também divergiram: foi declarado que para além da opção pelo envolvimento do aluno com PEA nas atividades da turma, se procura reforçar a sua autonomia e integração através de atividades no exterior do espaço

escolar e procurando envolver a família nos processos de socialização do aluno; a sua atividade se centrava no apoio ao aluno em sala de aula e nas atividades desenvolvidas pela escola; ou o acompanhamento do aluno nas atividades grupais organizadas pela escola e no acompanhamento do aluno à turma (sala de aula).

Também aqui se sugere que existe um largo espectro no que diz respeito às práticas de integração por estes docentes, o qual varia de um papel mais interveniente e contextualmente diversificado (escola, família, comunidade...) até ao mais restrito, de acompanhamento em atividades do espaço escolar. Afigura-se, desta forma, como processo unificador da escola de ensino regular e da educação especial, a integração escolar (Birch 1974 cit. in Sánchez, 2003; Madureira e Leite, 2003). De facto, não basta a crença mais ou menos generalizada dos méritos da inclusão revelada por parte dos docentes, mas sim o produto do seu trabalho e o impacto que este tem junto dos alunos para que se verifique uma verdadeira Educação Inclusiva.

2.2. Trabalho colaborativo na sua prática docente e na inclusão de alunos com PEA

O trabalho colaborativo entre docentes, é percecionado pelos docentes do Ensino Regular de forma díspar. Nas suas respostas apresentaram o trabalho colaborativo como uma metodologia de trabalho baseada na articulação entre os diversos técnicos que trabalhavam com o aluno ou enaltecendo a sua importância visto muitas vezes as tarefas do aluno que acompanhavam serem completadas na presença do outro docente, devendo haver coordenação e conhecimento dos objetivos a que este deve obedecer ou ainda como metodologia de trabalho aplicada nos alunos.

As respostas dos docentes de Educação Especial, vislumbraram-se mais uniformes. Estas aludiram ao facto de atividades como planificar, cooperar, partilhar ideias e materiais, refletir, definir e redefinir estratégias deverem estar sempre presentes na prática pedagógica; à articulação entre os docentes das diferentes disciplinas e do ano de escolaridade e os docentes de Educação Especial, com o objetivo de diagnosticar, avaliar e traçar estratégias de intervenção adequadas aos alunos no plano Curricular de Turma; ou ainda ao trabalho com os outros (professores/técnicos/assistentes operacionais) com vista a obter os melhores resultados possíveis para os alunos.

Quadro 11 - Definição de trabalho colaborativo entre docentes segundo os entrevistados

Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
<p>DER A: “são trabalhos de grupo, em que os alunos se ajudam uns aos outros”.</p> <p>DER C: “uma metodologia de trabalho em articulação entre os diversos técnicos que trabalham com o aluno”.</p> <p>DER D: o trabalho colaborativo como sendo “muito importante. Até porque tem de ser, tem que haver aqui uma ligação. Eu que trabalho com a sala de ensino estruturado. Ele passa muito tempo da sua vida que está na escola, na sala de ensino estruturado. Ele vem de manhã à sala mas depois passa para lá. É importante porquê? Muitos dos trabalhos que eu dou eles são feitos e outras vezes finalizados na sala. Logo tem de haver aqui uma parceria, uma comunicação entre nós. Grande. Sobre o que é que vamos fazer, o que é que vamos trabalhar para atingir os objetivos.”.</p>	<p>DEE B: “é um trabalho diário que deve ser constante e sistemático, onde as palavras: planificar, cooperar, partilhar ideias e materiais, refletir, definir e redefinir estratégias devem estar sempre presentes”.</p> <p>DEE E: “uma articulação entre os docentes das diferentes disciplinas e do ano de escolaridade e os docentes de Educação Especial, com o objetivo de diagnosticar, avaliar e traçar estratégias de intervenção adequadas aos alunos no plano Curricular de Turma”.</p> <p>DEE F: “Para mim trabalho colaborativo é trabalhar com os outros (professores/técnicos/ assistentes operacionais) com vista a obter os melhores resultados possíveis para os alunos. É partilhar ideias, trabalhar em grupo...”.</p>

As perceções dos docentes de Educação Especial sobre o trabalho colaborativo entre docentes, demonstram-se mais abrangentes relativamente às apresentadas pelos docentes do Ensino Regular. Estes últimos apresentam respostas que confinam o trabalho conjunto no tempo e no espaço, reportando-nos para a colegialidade artificial referida por Hargreaves (1998), na qual a implementação e o desenvolvimento de iniciativas surgem solicitadas externamente.

Sanchez (2000), alerta para o facto da colegialidade artificial poder pôr em causa os breves momentos informais já existentes de trabalho conjunto entre docentes, uma vez que, cria interações forçadas entre pares constituindo uma sobrecarga para os docentes que não se reveem nos propósitos de tais encontros.

Foi também possível recolher informação acerca do modo como a preparação das aulas é efetuada. No caso dos docentes do Ensino Regular, as respostas permitiram verificar que em dois destes a preparação se efetuava de forma diferenciada: ou informalmente, através de diálogo entre os docentes do Ensino Regular e o de Educação Especial ou formalmente, através da elaboração de planificações em conjunto.

No âmbito da observação, em contexto de sala de aula dos docentes DER C e DER D, foi possível certificar discretamente a preparação de aula de forma informal,

num dado momento do decorrer da aula, aquando os alunos da turma, inclusive os alunos com PEA, trabalhavam de forma autónoma nas tarefas propostas. A presença do docente de Educação Especial, DEE B, em cada uma das salas de aula, surgiu voluntariamente e houve partilha de recursos nos breves instantes que interagiu com os docentes do Ensino Regular. Apesar de se verificar indicadores de colaboração referidos por Hargreaves (1998), como a espontaneidade, a voluntariedade e o encontro informal, Correia (2008), previne para o facto do trabalho conjunto não implicar necessariamente um trabalho colaborativo.

No caso dos docentes de Educação Especial, foi declarado que a preparação de aulas se efetuava através de modo informal, por vezes recorrendo a troca indireta de materiais com recurso a meios tecnológicos ou em conjunto, presencialmente, com o auxílio de troca de materiais e ideias também através de meios tecnológicos.

Parece possível concluir que existem duas práticas no que diz respeito à preparação das aulas: uma, mais informal, e outra, mais estruturada. Estas práticas ocorrem de forma diferenciada tanto entre os docentes do Ensino Regular como os docentes da Educação Especial.

Os entrevistados, de forma unânime, referiram que a partilha de conhecimentos e/ou materiais era implementada nos processos de preparação de aulas, tendo, no entanto, um docente do Ensino Regular, DER A, ressalvado que esta se fazia dependendo dos colegas com quem trabalhava. Esta resposta vem lembrar os estudos de Fullan e Hargreaves (2001), que consideraram haver várias formas alternativas de colaboração, não se resumindo a colaboração ao trabalho conjunto. Todas estas formas, para os mesmos autores, implicam e criam uma responsabilidade equitativamente compartilhada, uma forte interdependência, um empenho e aperfeiçoamento coletivo.

No âmbito da preparação das aulas, nenhum dos inquiridos referiu a utilização de suportes teóricos (obras científicas) ou outro tipo de materiais relacionados especificamente com a problemática da Perturbação Específica do Autismo como auxiliar de preparação de aulas. No entanto, os dois docentes de Educação Especial referiram, especificamente, ter em conta as necessidades, as motivações e os interesses de cada aluno com PEA, como se pode observar nas suas respostas.

*“Planificação semanal e materiais adequados às necessidades e interesses do aluno.”
(DEE E)*

“A escolha de materiais deve estar relacionada com as motivações e interesses de cada um dos alunos, não esquecendo, também, as áreas que pretendemos trabalhar com cada um deles. Ao longo do tempo em que tenho trabalhado com estes alunos (PEA), verifiquei que o computador é uma ótima ferramenta de trabalho.” (DEE B)

Os materiais utilizados nas aulas propriamente ditas, entre os docentes do Ensino Regular entrevistados, parecem não divergir significativamente daqueles que são utilizados os alunos sem PEA, como se pode constatar no quadro seguinte:

Quadro 12 - Materiais utilizados nas aulas

Materiais utilizados nas aulas	
Respostas obtidas	Observação na sala de aula da turma
DER A: “diversos: manuais, livros, fotocópias, jogos, internet ...”.	<p>O aluno entra na sala de aula com a docente de Educação Especial e traz consigo o computador portátil. Com a ajuda do cartão de comunicação mostrado pela docente o aluno repete em ecolália o “Bom dia”.</p> <p>Vai para o seu lugar, junto de um colega. A turma revê com o professor o corpo humano e os cinco sentidos. Após a revisão e a distribuição de tarefas, o professor da turma dirige-se ao aluno e pede:</p> <p>“Liga o computador”.</p> <p>O aluno liga o computador. De seguida, o professor abre o jogo sobre o corpo humano e explica:</p> <p>“Agora neste jogo, vais usar o rato para ligar as etiquetas ao menino. Vão aparecendo outros meninos ou meninas para fazer o mesmo. A professora vai ajudando.”</p> <p>O professor volta-se para a turma e deixa o aluno a realizar a atividade interativa com a professora de Educação Especial.</p>
DER C: “utilizam-se diversos materiais para concretizar as aprendizagens, adequados às necessidades e capacidades da aluna”.	<p>Após diálogo com a professora, a aluna recebe da professora uma folha A4 branca. De seguida, a professora explica o que pretende:</p> <p>“Vais fazer aqui nesta folha o desenho sobre o verão. Atenção que o desenho não pode ficar muito na pontinha da folha. Desenha neste espaço.” – e indica com o dedo o espaço de que fala. – “Tira os lápis de cor da bolsa e faz o desenho.”</p> <p>A aluna retira a bolsa da mochila enquanto a professora se afasta. Realiza a atividade com autonomia.</p>
DER D: “os materiais são aqueles que utilizo com os outros. Há materiais mais concretos na matemática porque ele precisa de outra concretização que os outros não precisam.”	<p>O aluno encontra-se a trabalhar individualmente e de forma autónoma, junto de colegas. Está a terminar de pintar uma ficha de expressão plástica. Utiliza lápis de cor.</p>

Os docentes de Educação Especial, quando colocada a mesma questão, sugerem-nos, pelas suas respostas, que utilizam vários materiais quando intervêm de forma individualizada junto dos alunos com PEA e na sua prática docente na Unidade de Ensino Estruturado, como podemos constatar seguidamente.

“ (...) privilegio bastante o uso do computador na sala de aula uma vez que é do agrado da maioria dos alunos. Nas Atividades de Vida Diária, onde se pretende desenvolver a autonomia pessoal e social dos alunos, são utilizados materiais que promovem o desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida diária. Assim, os alunos aprendem a realizar ações e a utilizar corretamente objetos reais (balança, batadeira, frigorífico, fogão, torradeira, aprendem a pôr a mesa, lavar louça, preparar sandes, fazer bolos, untar formas, mexer os ingredientes, utilizar o pano para limpar a bancada etc.”(DEE B)

“Utilizo fichas de trabalho; jogos de encaixe e puzzles; cartolinas; revistas; jornais; fantoches; livros... Enfim, imensas coisas, de acordo com os conteúdos que pretendo abordar e os objetivos que pretendo atingir.”(DEE F)

As opções tomadas na utilização de materiais nas aulas pelos inquiridos revelam-se diferentes e concretizam em menor ou maior grau a adoção da Educação Inclusiva nas práticas docentes. Verifica-se que as opções dos docentes de Educação Especial estão em consonância com o preconizado pela UNESCO (1994), pois procuram ir ao encontro das necessidades educativas especiais do aluno com PEA, desenvolvendo e concretizando as suas potencialidades, e promovendo a aquisição de competências que lhe possibilite exercer o seu direito de cidadania. Igualmente desenvolvem uma prática docente específica e diferenciada essencial para os alunos com PEA na Unidade de Ensino Estruturado, tendo como cerne orientador o Currículo Específico Individual (CEI), concebido no âmbito do seu Programa Educativo Individual (PEI) de cada aluno.

Os inquiridos reconhecem unanimemente o contributo positivo do trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino Regular e de Educação Especial para e na inclusão de alunos com PEA, sendo este refletido nas suas respostas, como se apresentam seguidamente:

Quadro 13 - Contributo do trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com PEA

Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
DER A: “ajuda o aluno a perceber a dificuldade do outro, promove a comunicação e aceitação de cada um, tal como ele é”;	DEE B: “A escola deve ser um todo!... Se todos colaborarem as possibilidades de inclusão serão sempre maiores...”;
DER C: “pela especificidade destes alunos é essencial um trabalho colaborativo entre os	DEE E: “os docentes titulares de turma estando envolvidos na planificação da intervenção e na

<p>diversos técnicos que com eles trabalham. A partilha de estratégias, sugestões e metodologias é imprescindível”;</p> <p>DER D: “Tem tudo a ver. Andarmos a trabalhar cada um para o seu lado não seria em benefício do aluno.”</p>	<p>avaliação da mesma sentem-se responsabilizados”;</p> <p>DEE F: “Sim, sem dúvida. Se trabalharmos todos em prol do mesmo objetivo, seguramente os resultados serão mais positivos e o sucesso mais possível.”.</p>
--	---

A perspetiva do contributo positivo do trabalho colaborativo para a inclusão de aluno com PEA advogada pelos docentes coaduna-se com a importância dada ao mesmo pelos diferentes autores, nomeadamente, Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2000, 2001), Damiani (2008), Correia (2008), Leitão (2009) e Roldão (2007), como pudemos ver no enquadramento do nosso estudo.

2.3. O processo de inclusão

A avaliação dos resultados obtidos pela implementação de processos de inclusão, na ótica dos docentes do Ensino Regular, é positiva, sendo mais visível no âmbito das interações sociais entre os alunos, quer em espaço de sala de aula, quer no âmbito do edifício escolar. Também os docentes de Educação Especial inquiridos declaram que estes resultados são positivos, tanto para os alunos, em termos de inclusão, como para os docentes, nomeadamente ao nível de mudança de práticas.

Este balanço positivo referido por todos os participantes do estudo vêm ao encontro dos preceitos mencionados na Declaração de Salamanca (UNESCO 1994). É de salientar a declaração dos docentes de Educação Especial. Esta indica uma avaliação positiva não só à inclusão dos alunos com PE como também à mudança de práticas, o que vem ao encontro com o que é referido por Correia (2008). Este autor menciona que o modelo inclusivo eleva o nível de exigência do profissionalismo e da competência dos profissionais da educação, no desempenho das suas responsabilidades, e mudanças profundas no papel de todos os agentes educativos.

Na ótica dos docentes de Ensino Regular, as dificuldades reveladas pelos alunos com PEA manifestam-se no âmbito das aprendizagens académicas, fruto da impossibilidade de acompanhamento constante do aluno por parte dos docentes de Ensino Regular, ou das limitações de comunicação e fraca autonomia que por norma estes alunos apresentam.

Os docentes de Educação Especial declararam que a carência de autonomia é o principal dificultador dos seus processos de aprendizagem.

As dificuldades e/ou áreas a desenvolver apontadas pelos docentes coadunam-se com as áreas em déficit referidas por Siegel (2008), nomeadamente, as que se encontram no âmbito do desenvolvimento social e das competências de comunicação.

No entanto, o percurso dos alunos portadores de PEA é avaliado pelos docentes de Ensino Regular como globalmente positivo, sendo visíveis progressos significativos ao longo do seu percurso escolar.

Os docentes de Educação Especial também avaliam positivamente o percurso destes alunos, atribuindo, num dos casos, a existência de Unidade de Ensino Estruturado no estabelecimento de ensino como um fator que contribui significativamente para este sucesso.

A importância atribuída à existência da Unidade de Ensino Estruturado, pelos docentes de Educação Especial, vem lembrar a necessidade da escola promover as respostas específicas diferenciadas essenciais para os alunos com PEA, independentemente do grau de severidade ou da manifestação de outras perturbações associadas, que se encontra consubstanciada no Decreto-Lei n.º 3/2008.

No que diz respeito aos aspetos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado a estes alunos, os docentes de Ensino Regular referiram o currículo, o qual deveria ser mais consentâneo com o estímulo da comunicação e práticas de autonomia e participação no futuro pós-escolar.

Os docentes de Educação Especial referem que existe ainda trabalho a fazer no que diz respeito à intervenção precoce e à adequação dos materiais escolares às necessidades destes alunos.

Quadro 14 - Aspetos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado

Docentes do Ensino Regular	Docentes de Educação Especial
<p>DER A: “Acho que os currículos devia ser mais vocacionados para a prática e para a autonomia na vida depois da escola.”</p> <p>DER C: “se deve continuar a apostar na aprendizagem para a vida. Sendo estas crianças bastante limitadas do ponto de vista académico, penso ser obrigação da escola fornecer-lhes o maior número de ferramentas possível para no futuro terem mais independência e serem um contributo na sociedade.”</p>	<p>DEE B: “Apostar cada vez mais na intervenção precoce de forma a promover o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação. Assim, atuar precocemente e prepará-los para o futuro ajudando-as a ser “mais capazes”, é tarefa de cada um de nós!”</p> <p>DEE E: “A escola deve ter símbolos identificativos SPC em todas as divisões da escola, para facilitar o processo linguístico e comunicativo entre os alunos com PEA e a restante comunidade</p>

<p>DER D: “Eu não sei se o aluno um dia vai conseguir... eu sou professora dele há quatro anos e nunca ouvi o aluno a falar. (...) Eu acho que era por aí. É de facto um grande objetivo é, e eu acho que era importante, ele começar a comunicar com os outros. Nós sem comunicar com os outros é complicado.”.</p>	<p>educativa. Os docentes devem articular mais no sentido de avaliarem e refletirem acerca da evolução ou regressão das aprendizagens comunicativas e noutras áreas de intervenção.”</p> <p>DEE F: “Acho que há sempre algo a melhorar, como em tudo na vida. Cada caso é um caso, e temos de saber sempre avaliar as diferenças para saber gerir a intervenção que fazemos.”.</p>
---	---

Das respostas dadas verifica-se duas preocupações, ambas centradas no aluno com PEA, mas distintas na sua perspetiva: uma nas dificuldades do aluno com PEA, manifestada pelos docentes do Ensino Regular, e outra nos fatores ambientais e educativos, manifestada pelos docentes de Educação Especial.

O parecer dos docentes do Ensino Regular vai ao encontro da integração escolar e das práticas integradoras que pretende escolarizar o aluno, de acordo com as suas características individuais e as suas necessidades educativas na aprendizagem, prestando sempre a atenção necessária e adequada a cada aluno adaptando o currículo, as estratégias e os recursos a cada um (Sánchez 2003). Enquanto os docentes de Educação Especial buscam nas capacidades e competências do aluno aquilo que deverá estar no fulcro da ação do sistema educativo, para que sua diversidade não seja um obstáculo mas sim um elemento facilitador das suas aprendizagens.

Contudo, as duas perspetivas revelam-se fundamentais quando consideradas no seu todo que é o aluno, pelo que o sucesso do mesmo depende, em grande parte, da colaboração destes profissionais da Educação (Correia 2008).

Conclusões, limitações do estudo e propostas de desenvolvimento futuro

A escola ao receber no seu seio alunos com NEE de carácter permanente, em geral, e alunos com PEA, em particular, fomenta a mudança das atitudes discriminatórias e lança a pedra basilar para uma sociedade acolhedora, inclusiva e centrada nas pessoas, respeitando as diferenças e a dignidade de todos os seres humanos. (UNESCO 1994).

Sendo a escola o palco privilegiado para a interação dos principais autores no processo ensino-aprendizagem e inclusão, procurou-se com o presente estudo evidenciar a importância do trabalho colaborativo entre os Professores de Ensino Regular e os Professores de Educação Especial na e para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista, descrevendo as perceções de docentes que no seu dia-a-dia acompanham estes alunos em processos educativos.

Com ele procurámos igualmente contribuir para aprofundar a compreensão da práxis docente visando uma melhoria da qualidade da relação entre os docentes, nomeadamente, do Ensino Regular e da Educação Especial, e, conseqüentemente, promover uma intervenção educativa verdadeiramente inclusiva junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

No capítulo I do nosso estudo versámos sobre a problemática da Perturbação do Espectro Autista. Realizámos uma resenha da evolução do conceito de Autismo, procurando descrever as características que lhe são inerentes, a etiologia e o diagnóstico.

No capítulo II abordámos a temática da integração versus inclusão em ambientes pedagógicos e procurámos refletir acerca da Inclusão Educativa em Portugal, debruçando-nos sobre o contexto legislativo no âmbito das Necessidades Educativas Especiais e, especificamente, a intervenção educativa em crianças com Perturbação do Espectro Autista.

No capítulo III referimo-nos ao trabalho colaborativo entre docentes, nomeadamente, entre os docentes de Ensino Regular e os docentes de Educação Especial, tendo em consideração o que é expectável do papel do professor.

No capítulo IV foram explicitadas as opções metodológicas, apresentados os objetivos do estudo e caracterizados os participantes, descritos os instrumentos utilizados e ainda a forma como se procedeu à recolha e tratamento dos dados.

No capítulo V fez-se a apresentação dos resultados a discussão dos mesmos.

Por fim, as conclusões foram apresentadas de forma concisa e reportando-se aos objetivos do estudo desenvolvido. Foram igualmente enunciadas algumas limitações do estudo bem como apresentadas algumas sugestões para investigações subseqüentes.

1. Conclusões

Na génese deste estudo qualitativo esteve a tentativa de descrever o modo como os docentes do Ensino Regular e de Educação Especial percecionam as respetivas práticas, tendo em vista a inclusão de alunos com PEA, sendo este adotado como o objetivo principal e norteador de toda a investigação. Todavia, para um melhor escrutínio do caso em estudo, desdobrou-se o objetivo principal em objetivos específicos de forma a veicular uma melhor apropriação e compreensão das perceções destes profissionais de educação relativamente ao trabalho colaborativo na sua prática docente e o contributo deste na e para a inclusão dos alunos com PEA.

Atendendo aos elementos recolhidos junto dos docentes do Ensino Regular e de Educação Especial, é-nos possível evidenciar algumas reflexões finais, mormente:

- O conceito de inclusão nos discursos dos docentes do Ensino Regular, surge a par do termo “integração” apresentando-se confinado a clichés do quotidiano docente. Já a apropriação do conceito por parte dos docentes de Educação Especial reflecte princípios basilares da inclusão.

Uma eventual aproximação entre estas duas visões da inclusão poderia passar pela inserção, na formação contínua a que os docentes são compelidos, de módulos que abordem as questões da Educação Especial, nomeadamente no que diz respeito à implementação de uma visão estruturada sobre a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular.

Contudo, tanto os docentes do Ensino Regular como os de Educação Especial declararam que os resultados obtidos através da implementação dos processos de inclusão são globalmente positivos, tanto para alunos (com ou sem PEA) como para os docentes.

- O contraste entre a noção de Perturbação do Espectro Autista dos docentes do Ensino Regular e de Educação Especial é verificado pelas suas respostas. Enquanto os primeiros definem a PEA com comportamentos observáveis, os segundos apresentam uma definição mais consentânea com a dada pela investigação médica.

O conhecimento estruturado das problemáticas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais pode contribuir significativamente para o modo como os docentes caracterizam as especificidades individuais destes alunos e necessidades de ajustamento da prática pedagógica por parte destes docentes. No entanto, pelos seus discursos, não parece existir, entre os entrevistados, a utilização de obras científicas de referência na área da Perturbação Específica do Autismo, como suporte à preparação de aulas, efetuando-se esta de forma idêntica à preparação de aulas para os restantes alunos.

- Parece evidente que o Plano Curricular de Turma pode refletir os objetivos específicos dos alunos com PEA por uma questão de normatividade e a sua introdução naquele documento poderá variar de acordo com as especificidades dos alunos, e não por uma assunção das suas virtudes por parte dos docentes do Ensino Regular. Já no que diz respeito aos docentes da Educação Especial, poderá existir algum afastamento no que diz respeito à sua perceção acerca do papel que poderão desempenhar no desenho daqueles objetivos, em trabalho colaborativo com os docentes do Ensino Regular.

- As perceções acerca do conteúdo e da materialização do trabalho colaborativo com os pares parecem ser mais uniformes entre os docentes de Educação Especial que entre os docentes do Ensino Regular que foram questionados.

O trabalho conjunto afigura-se nos discursos destes docentes como trabalho colaborativo. No âmbito deste, todos os entrevistados referiram que a partilha de conhecimentos e/ou materiais era implementada nos processos de preparação de aulas. A preparação das mesmas ocorre de forma diferenciada tanto entre os docentes do Ensino Regular como os docentes da Educação Especial, assumindo práticas mais ou menos estruturadas.

O correio eletrónico surge, neste trabalho conjunto, como o principal elo de ligação laboral entre estes bem como as breves interações informais num dado momento do decorrer do tempo letivo.

- A atividade pedagógica dos docentes do Ensino Regular parece centrar-se em práticas de integração escolar enquanto que a atuação dos docentes de Educação Especial se consubstancia em práticas de Educação Inclusiva.

Apesar de as práticas de inclusão de alunos com NEE em salas de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico serem tidas como globalmente pacíficas e aceites, poderão existir docentes de Educação Especial que consideram que nem em todos os casos estas serão de aplicar.

As práticas de integração divergem tanto entre os docentes do Ensino Regular como entre os de Educação Especial. Estas práticas são percecionadas de forma diferente entre os docentes do Ensino Regular de acordo com o foco que consideram relevante (aluno ou prática docente) e entre os docentes de Educação Especial de acordo com o nível de influência que exercem nas atividades dos alunos (mais proativa ou mais passiva).

- O percurso dos alunos portadores de PEA é avaliado, tanto pelos dois grupos de entrevistados como globalmente positivo. No entanto, e no que diz respeito às dificuldades que os alunos portadores de PEA manifestam, os docentes do Ensino Regular referem a impossibilidade de acompanhamento constante nas tarefas aos alunos, assim como as dificuldades de comunicação e a fraca autonomia como as mais relevantes. Os docentes de Ensino Especial assinalam a autonomia e a comunicação como causas das dificuldades sentidas nos seus processos de escolarização.

- Os entrevistados manifestaram-se globalmente defensores do trabalho colaborativo, o qual contribui favoravelmente para os desempenhos profissionais e para o sucesso educativo dos alunos com PEA. Assinalando

2. Limitações do Estudo

Este estudo é fruto de limitações que em parte têm origem na disponibilidade temporal da sua autora. Na realidade, devido a constrangimentos profissionais, uma vez que a sua elaboração foi efetuada em contexto de trabalhadora-estudante, não foi possível efetivar uma observação das práticas letivas com a profundidade desejável.

Teria sido pertinente observar com maior profundidade e duração o modo como estes profissionais de educação operacionalizam efetivamente este dispositivo especializado com as crianças com PEA. Contudo, devido às limitações referidas, conseguiu-se, apenas, realizar algumas visitas de campo (quer para preparar a realização das entrevistas, quer para realizar observações). A dificuldade em recolher duas vezes a mesma informação, devido ao perigo de distorção, impossibilitou a possível correção no processo de recolha através da repetição.

A desejabilidade social das respostas dadas pelos participantes no estudo, ou seja, a tendência para se responder de acordo com o que se associa a uma maior aprovação social, pode dar origem a opiniões que pouco podem ter a ver com a prática e a realidade envolvente e mais com o que se quer ver parecer. No entanto, este é um risco que a autora procurou minimizar através da condução das entrevistas, em que os participantes foram colocados perante ambientes em que se reforçou o caráter anónimo das respostas.

E por último, a existência de limitações temporais conduziram a intermitências e oscilações quer no âmbito do trabalho de campo quer em termos da redação escrita da tese.

3. Propostas de desenvolvimento futuro

Da análise dos elementos recolhidos neste estudo, é-nos sugerido haver uma apropriação embrionária da importância do trabalho colaborativo na inclusão de alunos com NEE, em geral, e com PEA, em particular. Contudo, os estudos realizados no âmbito das práticas desenvolvidas entre os docentes do Ensino Regular e os de Educação Especial na inclusão de alunos com PEA afiguram-se muito escassos em Portugal pelo que propomos, para desenvolvimento futuro, as seguintes linhas de investigação:

- Repetir a recolha de dados, após a frequência de ações de formação sobre estas temáticas, com o objetivo de verificar se as perceções dos docentes do Ensino Regular acerca da Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais se alteraram;

- Aprofundar as perceções dos docentes da Educação Especial no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que diz respeito a condições que facilitem ou dificultem essa inclusão;

- Repetir a recolha de dados, após ações de sensibilização de docentes do Ensino Regular e do Ensino Especial, acerca da introdução de objetivos específicos para alunos com Perturbação do Espectro Autista nos Planos Curriculares de Turma (PCT), para verificar se existe uma efetiva colaboração na sua elaboração e se os níveis de participação dos alunos em atividades de turma aumentam;

- Comparar as práticas pedagógicas relativamente aos alunos portadores de PEA entre docentes de Ensino Regular / Educação Especial que efetuam preparação em conjunto e estruturada com o mesmo tipo de docentes que preparam aulas de forma informal;

- Repetir o estudo alargando a amostra, selecionando um maior número de docentes participantes, mais representativo, e viabilizando algumas comparações ao nível de resultados;

- Desenvolver um estudo comparativo entre Portugal e Espanha sobre as práticas colaborativas entre os docentes do Ensino Regular e os docentes de Educação Especial.

Bibliografia

- Ainscow, Mel. 2009. “I. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?”, In Fávero, Osmar et al. (org.). 2009. *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: Unesco.
- American Psychiatric Association. 2002. *DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Assembleia da República. 2008. Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 91, 2519-2521.
- Austin, Vance. 2001. “Teachers’ Beliefs About Co-Teaching”. *Remedial and Special Education* 22: 245-255, 4, July/August.
- Bardin, Laurence. 2009. *Análise de Conteúdo*. Edição Revista e Actualizada. Lisboa: Edições 70.
- Baron-Cohen, Simon; Leslie, Alan and Frith, Uta. 1985. “Does the autistic child have a “theory of mind”?”. *Cognition* 21: 37-46.
- Baron-Cohen, Simon et al. 2000. “Early identification of autism by checklist for Autism in Toddlers (CHAT)”. *Journal of The Royal Society of Medicine* 93: 521-525.
- Barroso, João. 1999. “Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo”. In *Forúm Escola, Diversidade e Currículo*, 79-92. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.
- Barthélémy, Catherine et al. s/d. *Persons with Autism Spectrum Disorders – Identification, Understanding, Intervention*. European Commission: Autism Europe AISBL.
- Bell, Judith. 1993. *Como realizar um projecto de investigação*. 3.ª Edição. Viseu: Gradiva.
- Boavida, Ana e Ponte, João. 2002. “Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas”. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 43-55. Lisboa: APM.
- Capucha, Luís. 2008. *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Capucha, Luís. 2008a. *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo – Normas*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela. 1998. *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, Luís e Serrano, A. M. 2000. “Reflexões para a construção de uma escola inclusiva”. *Inclusão* 1:34-56.

- Correia, Luís. 2008. *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. 2.^a Edição revista e ampliada. Colecção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís. 2010. *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. 2.^a Edição Revista e actualizada. Colecção Educação Especial. 13. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. and Melo, A.. 1995. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 7.^a Edição, Revista e Ampliada. Porto: Porto Editora.
- Damiani, Magda. 2008. “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios”. *Educar* 31: 213-230. Curitiba: Editora UFPR.
<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Delors, Jacques. 2003. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Fombone, Eric. 2009. “Epidemiology of pervasive developmental disorders”. *Pediatric Research*, 65, 6: 591-598. Acedido em .
<http://www.autismoerealidade.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Epidemiology-of-Pervasive-Developmental-Disorders.pdf>
- Freire, Sofia. 2008. “Um olhar sobre a inclusão”. *Revista da Educação*, XVI, 1: 5-20.
- Frith, Uta. 1989. *Autism: explaining the enigma*. Oxford, England: Blackwell.
- Fullan, Michael and Hargraves, Andy. 2001. *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- Greenspan, S. and Wieder, S. 2007. *The Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders – Reaching beyond Autism*. Acedido em 28/05/2013.
<http://www.icdl.com/dirfloortime/overview/index.shtml>.
- Happé, Francesca. 1994. *Autism: An Introduction to Psychological Theory*. London: UCL Press
- Hargreaves, Andy. 1998. *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hewitt, Sally. 2006. *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Joyce-Moniz, Luís. 2005. *A Modificação do Comportamento. Teoria e prática da Psicoterapia e Psicopedagogia Comportamentais*. Lisboa: Livros Horizonte..
- Lima-Rodrigues, Luzia. (coord.). 2007. “Percurso de Educação Inclusiva em Portugal: 10 estudos de caso”. *Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Madureira, Isabel e Leite, Teresa. 2003. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mello, Ana. 2007. *Autismo: guia prático*. 5.^a Edição. São Paulo: Ama.
<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>
- Ministério da Educação. 1986. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*. I SÉRIE – N.º 237.

- Ministério da Educação. 1990. Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. *Diário da República*. I SÉRIE – N.º 21, 350-353.
- Ministério da Educação. 1991. Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*. I SÉRIE – A - N.º 193, 4389-4393.
- Ministério da Educação. 1997. Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. *Diário da República*. I SÉRIE – A – N.º 95, 1831-1833.
- Ministério da Educação. 1997. Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho de 1997. *Diário da República*. II SÉRIE - N.º 149, 1944.
- Ministério da Educação. 2001. Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 de agosto de 2001. *Diário da República*. I SÉRIE – A - N.º 201, 5569-5572.
- Ministério da Educação. 2001. Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto de 2001. *Diário da República*. I-A SÉRIE - N.º 201.
- Ministério da Educação. 2008. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República*., 1.ª série - N.º 4, 154-164.
- Ministério da Educação. 2009. Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 37, 1261-1264.
- Morgado, José. 2003. *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, José. 2005. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nielsen, Lee. 1999. *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Niza, Sérgio. 1996. “Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum”. *Inovação* 9:139-149.
- Ortiz, Isabel; Pérez, F. Javier and Jiménez, Antonio. 2007. “La atención educativa en el caso del alumnado com transtornos del espectro autista”. *Revista de Educación* 311: 125-145, setembro-dezembro.
- Ozonoff, Sally; Rogers, Sally and Hendren, Robert. 2003. *Perturbação do espectro do autismo: perspectivas da investigação atual*. Lisboa: Climepsi.
- Pardal, Luís e Correia, Eugénia. 1995. *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, Edgar. 1998. *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, Edgar. 2000. “Autismo: o processo do significado como conceito central”. *Revista Portuguesa Psicossomática*. Jul-dez, vol. 2, 2: 35-44. Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática.
- Perrenoud, Philippe. 2000. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe. 2003. “Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades”. *Cadernos do CRIAP*. 2.ª Edição. Porto: Asa Editores.
- Porter, Gordon. 1997. “Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão”. In: M. Ainscow, G. Porter, M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*, 33-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Quivy, Raymond and Campenhoudt, LucVan. 1992. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rivière, Angel. 1997. “El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales”. In: Rivière, A y Martos, J (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Ed.: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rivière, Angel. 2001. *Autismo: Orientações para la Intervención Educativa*. Editorial Trotta
- Rodrigues, David. 2001. “A Educação e a Diferença”. In: D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, Francisco. 2010. *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Roldão, Maria do Céu. 2003. *Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e praxis*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu. 2007. “Colaborar é Preciso – Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores”. In *Noesis* 71: 24-29. Revista Trimestral I Outubro/Dezembro. Acedido em 12/03/2012.
www.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf
- Rutter, Michael. 1978. “Diagnosis and definition of childhood autismo”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8: 139-161.
- Saldanha, Ana et al. 2009. “A Criança Autista e o Jogo Simbólico”. *Necessidades Educativas Especiais: Calidad de Vida y Sociedad Actual*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, XXI, 1, 3, 2009: 13-22.
- Saldanha, Ana. 2014. *O Jogo nas Crianças Autistas*. 1.ª Edição. Lisboa: Coisas de Ler.
- Sanches, Isabel. 2011. *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva*. 1.ª Edição. Coleção Ciências da Educação – Série Teses. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sánchez, Pilar. 2003. *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Serrano, Jorge. 2005. *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho. Acedido em 05/01/2012.
<http://hdl.handle.net/1822/6981>
- Siegel, Bryna. 2008. *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Coleção Referência. Porto: Porto Editora.
- Silva, Maria. 2009. “Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas”. *Revista Lusófona de Educação*, 13: 135-153.
- Schopler, Eric, Short, Andrew, and Mesibov, Gary. 1989. “Relation of behavioral treatment to „normal functioning“: Comment on Lovaas”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57: 162–164.
- Telmo, I. e Ajudaautismo. 2008. *Formautismo – Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

- Tolezani, Mariana. 2010. “Son-Rise: Uma abordagem inovadora”. *Revista Autismo*, 1 em 110, Guia Brasil, Ano 1: 3-11. Acedido em 25 / 05 / 2013. <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/son-rise-uma-abordagem-inovadora>
- Tuchman, Roberto and Rapin, Isabelle. 2009. *Autismo: abordagem neurológica*. Brasil: Artmed.
- UNESCO. 1994. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Acedido em 14/02/2012. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Unicef. 1989. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral nas Nações Unidas. Acedido em 14/02/2012. http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Wing, Lorna and Gould, J. 1979. “Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 1: 11-29.
- Yin, Robert. 2010. *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. 4.^a Edição. Porto Alegre: Bookman Editores.
- Zabalza, Miguel. 1999. “Diversidade e Curriculum Escolar: qué condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola”. In *Forúm Escola, Diversidade e Currículo*, 93-119. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas

Pedido de autorização

Exmo. Sr. Diretor

do Agrupamento de Escolas

Eu, Sandra Cristina Constantino Morgado Loureiro, professora de educação especial deste Agrupamento, enquanto aluna do Instituto Superior de Educação e Ciências, com o número 2010332, do curso de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais - domínio cognitivo e motor, venho por este meio solicitar junto de V/ Ex.^a a autorização para o desenvolvimento da dissertação de mestrado junto das docentes da Unidade de Ensino Estruturado e das docentes do ensino regular do 1.º Ciclo, que têm alunos com Perturbação do Espectro Autista no seu grupo turma.

A dissertação de mestrado, cujo âmbito do estudo será a “Contribuição do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial e do ensino regular para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA)”, visa a obtenção do grau de mestre e o seu desenvolvimento implica a realização de entrevistas e de observações junto das docentes de educação especial e de educação regular do 1.º ciclo de alunos com Perturbação do Espectro Autista. Com a recolha de dados pretende-se alcançar os seguintes objetivos gerais:

- Averiguar a opinião dos docentes relativamente à inclusão de alunos com PEA em ambientes ecológicos;
- Averiguar de que forma percebem os professores o trabalho colaborativo na sua prática docente;
- Perceber o nível de envolvimento de cada um dos intervenientes;
- Conhecer de que forma percebem os professores os efeitos do trabalho colaborativo docente na inclusão de alunos com PEA;
- Entender, na perspectiva dos docentes de educação especial e de educação regular, quais as mais valias e dificuldades inerentes ao trabalho colaborativo na inclusão de alunos com PEA.

A análise de informação recolhida, bem como os instrumentos de recolha de informação, serão facultados aos respetivos docentes dos alunos com PEA que frequentam o 1.º Ciclo, caso seja do seu interesse. Para além disso, após finalizada a dissertação de mestrado a mesma poderá ser facultada à escola, se assim o desejarem. Quer no processo de recolha de dados, quer no relatório da investigação, comprometo-me a garantir o anonimato em relação à identidade das professoras e da escola.

Antecipadamente agradeço a atenção de V/ Ex.^a à presente solicitação.

Sem outro assunto, subscrevo-me de V/ Ex.^a com elevada estima e consideração.

Rio Maior, 30 de abril de 2012

Atentamente

Sandra Loureiro

Anexo 2 – Guião de Entrevista

Entrevista

A presente entrevista insere-se no âmbito da realização da Tese de Mestrado “*Contribuição do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial/ensino regular para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista*”, no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), em Lisboa. Com ela pretende-se recolher dados com o objetivo de compreender como o trabalho colaborativo é vivenciado pelos docentes do ensino regular e educação especial e os efeitos que tem na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA).

O conteúdo da entrevista será considerado anónimo e confidencial.

As questões apresentadas são de desenvolvimento. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

Agradeço a sua melhor colaboração.

Nota: Ao longo da entrevista será utilizada a sigla PEA para designar Perturbação do Espectro Autista.

Caracterizar o perfil profissional

1 – Em que grupo disciplinar efetuou a sua formação inicial?

2 - Quais as qualificações académicas que possui?

3 - Possui formação especializada? Em que áreas?

4 - Há quantos anos é docente?

5 - Há quanto tempo está neste agrupamento?

6 - Que funções desempenha atualmente? Há quanto tempo?

Inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7 - O que entende por inclusão?

- É a favor? Porquê?

8 – Como define a Perturbação de Espectro Autista?

9 - Os objetivos centrados no aluno com PEA são incorporados no Plano Curricular de Turma? Se sim, como?

10 - Os alunos com PEA frequentam as atividades da turma? De que forma?

11 - Quais as principais práticas de integração/inclusão que mobiliza junto dos alunos com PEA?

Trabalho colaborativo na sua prática docente e na inclusão de alunos com PEA

12 - O que entende por trabalho colaborativo?

13 - Prepara as aulas com o professor de educação especial/professor titular da turma? De que forma acontece a preparação?

14 - Partilha conhecimentos e/ou materiais durante a planificação de aulas?

15 - Que materiais utiliza na preparação das aulas? E nas aulas em si?

16 - Acha que o trabalho colaborativo contribui para a inclusão dos alunos com PEA? Porquê?

Avaliação do acompanhamento do processo de inclusão

17 - Como avalia os resultados obtidos no processo de inclusão?

18 - Neste momento, quais são as dificuldades que as crianças com PEA apresentam? Quais as áreas fracas que é necessário continuar a trabalhar?

19 - Como avalia o percurso das crianças com PEA?

20 - Quais são os aspectos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado a estas crianças?

Validação da entrevista

21 - Há algum aspecto que queira referir ou acrescentar? Qual?

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 3 - Entrevistas

Entrevista – Docente do Ensino Regular A (DER A)

A presente entrevista insere-se no âmbito da realização da Tese de Mestrado “*Contribuição do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial/ensino regular para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista*”, no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), em Lisboa. Com ela pretende-se recolher dados com o objetivo de compreender como o trabalho colaborativo é vivenciado pelos docentes do ensino regular e educação especial e os efeitos que tem na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA).

O conteúdo da entrevista será considerado anónimo e confidencial.

As questões apresentadas são de desenvolvimento. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

Agradeço a sua melhor colaboração.

Nota: Ao longo da entrevista será utilizada a sigla PEA para designar Perturbação do Espectro Autista.

Caracterizar o perfil profissional

1 – Em que grupo disciplinar efetuou a sua formação inicial?

Docente do Ensino Regular A (DER A) - Educação Física

2 - Quais as qualificações académicas que possui?

DER A - Licenciatura

3 - Possui formação especializada? Em que áreas?

DER A - Não

4 - Há quantos anos é docente?

DER A - 14

5 - Há quanto tempo está neste agrupamento?

DER A - 4 anos

6 - Que funções desempenha atualmente? Há quanto tempo?

DER A - Professor titular de turma há 4 anos.

Inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7 - O que entende por inclusão? É a favor? Porquê?

DER A - Sou a favor, mas existem casos que só acentuam exclusão, uma vez que o grau de dificuldade é tão grande que a comunidade de certa forma se afasta.

8 - Como define a Perturbação de Espectro Autista.

DER A - É uma perturbação que dificulta a interação e comunicação com os outros, em que é necessário uma empatia muito grande com os alunos e um trabalho muito individualizado e continuado para que haja frutos.

9 - Os objetivos centrados no aluno com PEA são incorporados no Plano Curricular de Turma? Se sim, como?

DER A - Sempre que possível são, depende do grau de dificuldade e de participação. Principalmente em atividades coletivas.

10 - Os alunos com PEA frequentam as atividades da turma? De que forma?

DER A - Sim, com trabalho diferenciado ou em atividades comuns que estejam ao alcance das suas limitações

11 - Quais as principais práticas de integração/inclusão que mobiliza junto dos alunos com PEA?

DER A - Inclusão nas atividades coletivas, solicitação para a participação, como todos os outros e trabalho colaborativo entre alunos.

Trabalho colaborativo na sua prática docente e na inclusão de alunos com PEA

12 - O que entende por trabalho colaborativo?

DER A - São trabalhos de grupo, em que os alunos se ajudam uns aos outros.

13 - Prepara as aulas com o professor de educação especial/professor titular da turma?
De que forma acontece a preparação?

DER A - A preparação é feita de uma forma informal, no dia a dia através de diálogo a acerca das capacidades e da evolução das aprendizagem e de forma mais formal nas reuniões de avaliação.

14 - Partilha conhecimentos e/ou materiais durante a planificação de aulas?

DER A - Sim, depende dos colegas que estão a trabalhar connosco.

15 - Que materiais utiliza na preparação das aulas? E nas aulas em si?

DER A - Diversos: manuais, livros, fotocópias, jogos, internet ...

16 - Acha que o trabalho colaborativo contribui para a inclusão dos alunos com PEA?
Porquê?

DER A - Sim, ajuda o aluno a perceber a dificuldade do outro, promove a comunicação e aceitação de cada um, tal como ele é.

Avaliação do acompanhamento do processo de inclusão

17 - Como avalia os resultados obtidos no processo de inclusão?

DER A - De forma informal no dia-a-dia.

18 - Neste momento, quais são as dificuldades que as crianças com PEA apresentam?
Quais as áreas fracas que é necessário continuar a trabalhar?

DER A - Comunicação e interação com os outros.

19 - Como avalia o percurso das crianças com PEA?

DER A - Nos casos que acompanhei, houve progressos e acho que estas crianças têm potencialidade para serem autónomas na sua vida diária.

20 - Quais são os aspetos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado a estas crianças?

DER A - Acho que os currículos devia ser mais vocacionados para a prática e para a autonomia na vida depois da escola.

Validação da entrevista

21 - Há algum aspecto que queira referir ou acrescentar? Qual?

Muito obrigada pela colaboração!

Entrevista – docente de Educação Especial B (DEE B)

A presente entrevista insere-se no âmbito da realização da Tese de Mestrado “*Contribuição do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial/ensino regular para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista*”, no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), em Lisboa. Com ela pretende-se recolher dados com o objetivo de compreender como o trabalho colaborativo é vivenciado pelos docentes do ensino regular e educação especial e os efeitos que tem na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA).

O conteúdo da entrevista será considerado anónimo e confidencial.

As questões apresentadas são de desenvolvimento. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

Agradeço a sua melhor colaboração.

Nota: Ao longo da entrevista será utilizada a sigla PEA para designar Perturbação do Espectro Autista.

Caracterizar o perfil profissional

1 – Em que grupo disciplinar efetuou a sua formação inicial?

Docente de Educação Especial B (DEE B) - Grupo 100 – Educação Pré-Escolar

2 - Quais as qualificações académicas que possui?

DEE B - Bacharelato em Educação de Infância e Licenciatura em Educação Especial

3 - Possui formação especializada? Em que áreas?

DEE B - Sim. Área de Educação Especial Problemáticas de Risco

4 - Há quantos anos é docente?

DEE B - 25 anos.

5 - Há quanto tempo está neste agrupamento?

DEE B - Oito anos

6 - Que funções desempenha atualmente? Há quanto tempo?

DEE B - Sou Professora de Educação Especial e estou numa Unidade de Ensino Estruturado há seis anos, ou seja, desde que a mesma foi implementada no Agrupamento.

Inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7 - O que entende por inclusão? É a favor? Porquê?

DEE B -Uma escola para todos, capaz de oferecer múltiplas respostas, onde ser diferente poderá ser um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem.

Sou a favor da inclusão. No entanto, considero que assegurar um ensino de qualidade para todos implica todo um conjunto de condições mínimas em várias áreas, onde sem a reunião dessas condições a inclusão pode ser um processo ilusório.

Quando falamos de inclusão, penso que na prática, existe, ainda, uma longa caminhada a percorrer!...

8 – Como define a Perturbação de Espectro Autista.

DEE B - A PEA é uma perturbação neuro cognitiva que afeta o desenvolvimento do cérebro e, em particular, o processamento da informação social. É uma disfunção ao nível da interação social, da comunicação (verbal e não verbal) e das atividades e interesses.

9 - Os objetivos centrados no aluno com PEA são incorporados no Plano Curricular de Turma? Se sim, como?

DEE B – Os objetivos são incorporados pelo professor da turma quando ele o realiza.

10 - Os alunos com PEA frequentam as atividades da turma? De que forma?

DEE B - Sim. A maioria dos alunos com PEA frequenta as atividades da turma. Todos os alunos vão diariamente à turma, onde realizam atividades adequadas ao

seu perfil de funcionalidade e de acordo com o estipulado no seu Currículo Específico Individual.

Participam nas visitas de estudo, na hora do conto, e nas várias atividades e projetos que constam no Plano Curricular de Turma em articulação com o PAA.

11 - Quais as principais práticas de integração/inclusão que mobiliza junto dos alunos com PEA?

DEE B - Em primeiro lugar, considero que é necessário “diferenciar” para incluir, não esquecendo, também, a importância do trabalho colaborativo, entre os vários elementos intervenientes no processo educativo dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à inclusão dos alunos com PEA.

De acordo com as capacidades, competências e especificidade de cada um dos alunos com PEA, tento sempre promover e incentivar a participação dos mesmos nas atividades desenvolvidas pelo seu grupo/turma, em colaboração com o Professor da Turma .

Para além deste aspeto considero, também, muito importante, fomentar a realização de saídas ao exterior, de forma a promover aprendizagens em contexto real, proporcionando aos alunos uma relação de proximidade com a comunidade.

É crucial que durante os anos escolares, o aluno com PEA adquira as competências que serão importantes na sua vida futura. Para alcançar esse objetivo é muito importante envolver a família, adaptar os materiais e o espaço escolar, às necessidades individuais, encorajando a participação entre a criança com PEA e os seus pares em diferentes ambientes.

Trabalho colaborativo na sua prática docente e na inclusão de alunos com PEA

12 - O que entende por trabalho colaborativo?

DEE B - Promover a inclusão de alunos com PEA implica estabelecer uma relação de proximidade entre o Professor da Turma, a Professora de Educação Especial, Família e restantes técnicos que trabalham com esses alunos, é fundamental a colaboração de todos os intervenientes da comunidade educativa.

É um trabalho diário que deve ser constante e sistemático, onde as palavras: planificar, cooperar, partilhar ideias e materiais, refletir, definir e redefinir estratégias devem estar sempre presentes.

13 - Prepara as aulas com o professor de educação especial/professor titular da turma? De que forma acontece a preparação?

DEE B - A preparação das aulas é efetuada de um modo informal. Não existem horários definidos para o efeito. Contudo, a articulação entre o professor de educação especial e o professor titular da turma é feita com regularidade. Muitas vezes, utilizamos os intervalos das aulas para efetuar este tipo de procedimentos. É, também, utilizada a internet para envio de fichas e materiais de apoio à aprendizagem dos alunos.

14 - Partilha conhecimentos e/ou materiais durante a planificação de aulas?

DEE B - Tal como já foi referenciado anteriormente, considero fundamental a partilha de conhecimentos e materiais, tendo em conta a especificidade dos alunos com esta problemática.

15 - Que materiais utiliza na preparação das aulas? E nas aulas em si?

DEE B - A escolha de materiais deve estar relacionada com as motivações e interesses de cada um dos alunos, não esquecendo, também, as áreas que pretendemos trabalhar com cada um deles.

Ao longo do tempo em que tenho trabalhado com estes alunos (PEA), verifiquei que o computador é uma ótima ferramenta de trabalho. Posso trabalhar, um texto, fazer uma pesquisa, utilizar o Paint para fazer desenhos, fazer jogos. Por isso, privilegio bastante o uso do computador na sala de aula uma vez que é do agrado da maioria dos alunos.

Nas Atividades de Vida Diária, onde se pretende desenvolver a autonomia pessoal e social dos alunos, são utilizados materiais que promovem o desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida diária. Assim, os alunos aprendem a realizar ações e a utilizar corretamente objetos reais (balança, batedeira, frigorífico, fogão, torradeira, aprendem a pôr a mesa, lavar louça, preparar sandes, fazer bolos, untar formas, mexer os ingredientes, utilizar o pano para limpar a bancada etc.

16 - Acha que o trabalho colaborativo contribui para a inclusão dos alunos com PEA? Porquê?

DEE B - Penso que sim. A escola deve ser um todo!... Se todos colaborarem as possibilidades de inclusão serão sempre maiores...

Avaliação do acompanhamento do processo de inclusão

17 - Como avalia os resultados obtidos no processo de inclusão?

DEE B - Incluir, tal como já referi anteriormente implica diferenciar, por sua vez, diferenciar implica, também, muitas vezes, a mudança de práticas. Por isso, neste sentido, considero que está a ser feita uma caminhada onde alguns resultados positivos começam a emergir!...

18 - Neste momento, quais são as dificuldades que as crianças com PEA apresentam? Quais as áreas fracas que é necessário continuar a trabalhar?

DEE B - Na sua maioria, as crianças com PEA apresentam dificuldades ao nível da interação social e da comunicação. Há que saber escutar e compreender as suas emoções (comportamentos). Encontrar esse ponto de equilíbrio é fundamental para a sua inclusão.

A autonomia e independência pessoal também estão comprometidas, sendo necessário intervir nestas áreas, de forma a que estas crianças, possam ser cada vez mais autónomas e independentes.

19 - Como avalia o percurso das crianças com PEA?

DEE B - A implementação de Unidades de Ensino Estruturado nas escolas, tem vindo a permitir responder de forma mais adequada às necessidades educativas especiais de carácter permanente destas crianças, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo turma e da comunidade escolar em geral. Sendo, também, uma resposta para famílias das crianças com PEA.

A frequência nas unidades de Ensino Estruturado, permite, ainda, a estas crianças usufruir de um conjunto de terapias adequadas às suas necessidades.

20 - Quais são os aspetos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado a estas crianças?

DEE B - Apostar cada vez mais na intervenção precoce de forma a promover o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação.

Assim, atuar precocemente e prepará-los para o futuro ajudando-as a ser “mais capazes”, é tarefa de cada um de nós!

Validação da entrevista

21 - Há algum aspecto que queira referir ou acrescentar? Qual?

Muito obrigada pela colaboração!

Entrevista – docente do Ensino Regular C (DER C)

A presente entrevista insere-se no âmbito da realização da Tese de Mestrado “*Contribuição do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial/ensino regular para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista*”, no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), em Lisboa. Com ela pretende-se recolher dados com o objetivo de compreender como o trabalho colaborativo é vivenciado pelos docentes do ensino regular e educação especial e os efeitos que tem na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA).

O conteúdo da entrevista será considerado anónimo e confidencial.

As questões apresentadas são de desenvolvimento. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

Agradeço a sua melhor colaboração.

Nota: Ao longo da entrevista será utilizada a sigla PEA para designar Perturbação do Espectro Autista.

Caracterizar o perfil profissional

1 – Em que grupo disciplinar efetuou a sua formação inicial?

Docente do Ensino Regular C (DER C) - 110 - 1º Ciclo

2 - Quais as qualificações académicas que possui?

DER C - Licenciatura

3 - Possui formação especializada? Em que áreas?

DER C – Não.

4 - Há quantos anos é docente?

DER C – 18 anos.

5 - Há quanto tempo está neste agrupamento?

DER C – 7 anos.

6 - Que funções desempenha atualmente? Há quanto tempo?

DER C - Professora titular de turma há 7 anos.

Inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7 - O que entende por inclusão? É a favor? Porquê?

DER C - Penso que seja a integração de alunos com deficiência em turmas do ensino regular. A integração considero-a favorável do ponto de vista social. Do ponto de vista pedagógico traz algum prejuízo para os restantes alunos, uma vez que estes alunos entram e saem frequentemente na sala de aula, para se deslocarem às suas atividades, o que acarreta problemas de distração dos restantes alunos. Por outro lado como estes alunos necessitam de apoio a tempo inteiro, nos momentos em que estão na sala de aula torna-se bastante difícil trabalhar com os restantes alunos, prestando-lhes o apoio necessário (pois estes também têm dificuldades) e lecionar os conteúdos dos anos que constituem a turma.

8 – Como define a Perturbação de Espectro Autista.

DER C - Penso ser um atraso na linguagem e nas habilidades sociais e de aprendizagem.

9 - Os objetivos centrados no aluno com PEA são incorporados no Plano Curricular de Turma? Se sim, como?

DER C - Os objetivos do CEI do aluno são incorporados no PCT, que se concretiza pondo em prática as atividades planeadas.

10 - Os alunos com PEA frequentam as atividades da turma? De que forma?

DER C - Sim. Todas as manhãs até ao intervalo, a aluna trabalha Português e Matemática. Frequenta as aulas de Expressão Plástica e Expressão Físico-Motora. Participa em todas as atividades do PAA.

11 - Quais as principais práticas de integração/inclusão que mobiliza junto dos alunos com PEA?

DER C - Adaptação das estratégias de ensino na sala de aula de modo a responder às necessidades individuais.

Trabalho colaborativo na sua prática docente e na inclusão de alunos com PEA

12 - O que entende por trabalho colaborativo?

DER C - O trabalho colaborativo é uma metodologia de trabalho em articulação entre os diversos técnicos que trabalham com o aluno.

13 - Prepara as aulas com o professor de educação especial/professor titular da turma? De que forma acontece a preparação?

DER C - Sim. Elaboram-se as planificações em conjunto e trocam-se metodologias.

14 - Partilha conhecimentos e/ou materiais durante a planificação de aulas?

DER C – Sim, é essencial.

15 - Que materiais utiliza na preparação das aulas? E nas aulas em si?

DER C - Planificações de acordo com o CEI. Nas aulas utilizam-se diversos materiais para concretizar as aprendizagens, adequados às necessidades e capacidades da aluna.

16 - Acha que o trabalho colaborativo contribui para a inclusão dos alunos com PEA? Porquê?

DER C - Sim. Pela especificidade destes alunos é essencial um trabalho colaborativo entre os diversos técnicos que com eles trabalham. A partilha de estratégias, sugestões e metodologias é imprescindível.

Avaliação do acompanhamento do processo de inclusão

17 - Como avalia os resultados obtidos no processo de inclusão?

DER C - Do ponto de vista social os resultados são bastante positivos para todos os elementos pois fomenta a tolerância pela diferença.

18 - Neste momento, quais são as dificuldades que as crianças com PEA apresentam? Quais as áreas fracas que é necessário continuar a trabalhar?

DER C - As maiores dificuldades estão ao nível das aprendizagens académicas na sala de aula pois não sendo estes alunos autónomos e não sendo possível estar continuamente com eles, acabam por ser prejudicados. Penso que a aposta deve ser feita no desenvolvimento da sua autonomia e na aprendizagem para a vida.

19 - Como avalia o percurso das crianças com PEA?

DER C - Analisando o seu percurso penso ser bastante positivo pois são bastantes os progressos efetuados.

20 - Quais são os aspetos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado a estas crianças?

DER C - Penso que se deve continuar a apostar na aprendizagem para a vida. Sendo estas crianças bastante limitadas do ponto de vista académico, penso ser obrigação da escola fornecer-lhes o maior número de ferramentas possível para no futuro terem mais independência e serem um contributo na sociedade.

Validação da entrevista

21 - Há algum aspeto que queira referir ou acrescentar? Qual?

Apenas que a escola necessita evoluir para saber dar respostas efetivas no trabalho com estas pessoas. Conforme referi anteriormente, penso que estes alunos também devem ser preparados para ter um lugar ativo na sociedade e a escola tem de se adaptar e dar-lhe as respostas certas, ou então a inclusão não passa de teoria.

Muito obrigada pela colaboração!

Entrevista (transcrição) – docente do Ensino Regular D (DER D)

Entrevistadora (E) – Vamos dar início à entrevista.

Obrigada por aceitar... por me conceder a entrevista. Ela está integrada no curso de mestrado que estou a fazer sobre o trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino Regular e os professores de Educação Especial, e pretendo saber como é visionado o trabalho colaborativo e como este pode contribuir para a inclusão de crianças com Perturbação do Espectro Autista. É claro que esta entrevista será confidencial e será de carácter anónimo. E agradeço muito a sua participação.

Gostaria de começar por traçar o seu perfil profissional: Em que grupo disciplinar efetuou a sua formação inicial?

Docente do Ensino Regular D (DER D) - 1.º Ciclo. Logo, Ensino Básico, primeiro ciclo.

E - Quais as qualificações académicas que possui?

DER D - Licenciatura

E - Possui formação especializada? Em que áreas?

DER D – Não.

E - Há quantos anos é docente?

DER D - 17/18

E - Há quanto tempo está neste agrupamento?

7

E - Que funções desempenha atualmente? Há quanto tempo?

DER D - Professora titular de turma. Há 7.

E - Passando para a Inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O que entende por inclusão? É a favor? Porquê?

DER D - Cada vez se tem falado mais nestes últimos anos em inclusão, não é. Incluir os miúdos é fazer com que eles se sintam bem, que estejam bem nas turmas de ensino regular. Basicamente é isso.

A favor, sempre. E tento sempre ao máximo que, neste caso o aluno da sala faça tudo o que os outros, à medida daquilo que ele consegue, fazer sempre todas as atividades e inclui-lo o mais possível nas atividades da turma. Que é isso que é importante. Ele sentir que faz parte da turma.

Vejo condições favoráveis à inclusão sempre.

E - Como define a Perturbação de Espectro Autista.

DER D - Eu acho que há vários casos segundo aquilo que nós temos aqui na escola. Nem todos os casos são iguais. Dos casos que nós temos, por exemplo o da turma é sobretudo um problema de sociabilização. A relação com os outros está sempre muito comprometida daí que seja muito importante sempre esta ligação dele com a turma. Mas que eu acho que de início funcionou sempre bem porque os miúdos gostam imenso dele e estão sempre a tentar que ele participe o mais possível em tudo.

E – E os objetivos centrados no aluno com Perturbação do Espectro Autista são incorporados no Plano Curricular de Turma?

DER D - Sim, sempre. São essas as indicações que temos tido sempre. Foi tudo delineado de início porque ele faz parte da turma desde o início. Ele veio de outra escola mas a partir do momento que foi incluído na turma teve de ser revisto de ano para ano. Há situações que não se alteram muito de ano para ano porque as condições se mantêm, são sempre as mesmas.

E – Já referiu que o aluno participa nas atividades da turma. Como acontece essa participação?

DER D -Todas. Como ele tem este problema de sociabilização em relação aos outros é sempre mais difícil, mas os outros puxam-no nas atividades.

E - Como acontece essa participação do aluno?

DER D - Ele está sempre a manhã toda aqui na sala e depois uma tarde, também a de terça feira, está na sala. Quando temos atividades: a hora do conto, idas à biblioteca municipal tentamos sempre que ele não – só se tiver uma atividade específica na sala de ensino estruturado é que fica – fora isso ele acompanha sempre a turma em todas as atividades, todas. E Educação Física. A única que ele não vai com a turma é à natação e porquê? Porque ele vem da natação e coincide com o dia em que ele vai com a sala de ensino estruturado. Então é a única atividade que ele não participa com o grupo – turma. Todas as atividades que temos, sejam elas quais forem, ele intervém. Em todas. Mesmo nas atividades de enriquecimento curricular, na tarde, a não ser que a mãe o leve, ele participa em todas. Claro que a participação dele é, de vez em quando, muitas vezes limitada porque conversa muito pouco ou quase nada. Mesmo no intervalo esse problema também se tem mantido apesar dos colegas estarem sempre a puxar, mas ele próprio por ele, dado a dificuldade que tem, isola-se sempre um bocadinho. Mas, por exemplo, tenho aqui alunas, a aluna M. é espectacular. Sempre, sempre de volta dele, sempre a puxar. É muito... tem este aspecto muito vincado, muito maternal. Por exemplo quando há recados para enviar pergunta logo “Professora, quer que eu passe ao T.?” quando eu estou ocupada, às vezes, a passar a outro colega. Eles disponibilizam-se sempre para passar os recados, para colocar os recados na caderneta. Estão sempre dispostos a ajudar.

Por acaso a turma recebeu-o muito bem e estão sempre com o cuidado de perguntar por ele. Mesmo na fila quando vamos para algum lado, vão sempre a ver e perguntar onde ele está.

E - Portanto é uma inclusão muito boa deste menino.

DER D - Sim, sim. Ele próprio é que não se dá mais. Não é o problema da turma aqui. Aqui é ao contrário, o problema aqui é mesmo ao contrário. Ele é que não se dá, fica muito isolado. Porque ele na sala de ensino estruturado ele reage de outra forma: lê coisa que ele não faz aqui na turma.

E - Não se consegue expor...

DER D - Nada, nada. Não lê, praticamente não verbaliza nada. Mesmo nas atividades de enriquecimento as professoras dizem que, de facto, a maior dificuldade é de comunicar com o aluno porque ele faz por gestos mas não verbaliza nada.

E - Quais as principais práticas de integração/inclusão que mobiliza junto dos alunos com PEA?

DER D - O aluno está sempre incluído nas atividades da turma e em todas as atividades de expressões. Procuo que o aluno esteja sempre com a turma para adquirir competências e reforçar a sua autoestima, para que tenha sempre os colegas como modelo social.

E – E em relação ao trabalho entre professores o que entende por trabalho colaborativo?

DER D - É muito importante. Até porque tem de ser, tem que haver aqui uma ligação. Eu que trabalho com a sala de ensino estruturado. Ele passa muito tempo da sua vida que está na escola, na sala de ensino estruturado. Ele vem de manhã à sala mas depois passa para lá. É importante porquê? Muitos dos trabalhos que eu dou eles são feitos e outras vezes finalizados na sala. Logo tem de haver aqui uma parceria, uma comunicação entre nós. Grande. Sobre o que é que vamos fazer, o que é que vamos trabalhar para atingir os objetivos.

E - Como é que acontece essa articulação? Como é que acontece o contacto entre vós-

DER D - Vamos falando. Como estamos na mesma escola, aqui no corredor, é fácil comunicar um bocadinho depois das 15h30. Por exemplo, com a professora de educação especial agora com as fichas, a colega ali da sala, “já fiz umas fichinhas queres ver? Vê lá se está bem, se não está. Vou enviar-te por e-mail”. Isto foi tudo enviado. Eu vi que estava estavam bem, imprimir e começámos a fazer e elas terminaram. E é assim que nós fazemos. Além de termos as reuniões de final de período onde elas também estão e enviam os relatórios delas. As reuniões de turma servem para isso.

E – Então há uma grande partilha de conhecimentos?

DER D - Sim. E troca de ideias e o que é que vamos fazer. Tudo isso tem de ser definido. Não podemos andar aqui sem saber.

E - Que materiais utiliza na preparação das aulas? E nas aulas em si?

DER D - Os materiais são aqueles que utilizo com os outros. Há materiais mais concretos na matemática porque ele precisa de outra concretização que os outros não precisam. Mas isso pronto, vamos vendo no dia a dia.

E - Considera que o trabalho colaborativo contribui para a inclusão dos alunos com PEA?

DER D - Sim, claro. Se não fosse assim. Tem tudo a ver. Andarmos a trabalhar cada um para o seu lado não seria em benefício do aluno.

E - Como avalia os resultados obtidos no processo de inclusão?

DER D - O aluno está bem integrado na turma e na própria escola. A sua dificuldade em verbalizar é que dificulta a interação com os outros. No entanto, os colegas têm-no como seu par e chamam-no para todas as atividades da turma mesmo quando há, por exemplo, os anos de um colega. É sem dúvida uma avaliação positiva.

E - Neste momento, quais são as dificuldades que as crianças com PEA apresentam? Quais as áreas fracas que é necessário continuar a trabalhar?

DER D - Eu acho de facto, mesmo ao nível futuro, e o que me preocupa... O aluno está no quarto ano, eu não sei os outros alunos, que sofrem do Espectro Autista quais as características deles mas de facto, o aluno, o que me preocupa, é o de ele ir para um quinto ano e sentir-se perdido. Porque ele imagine que precise de ir à casa de banho, ele não vai atrás de ninguém, ele não vai ter com uma auxiliar e não vai atrás de ninguém a dizer que tem xixi. Vai ficar parado que é o problema que nós deparámos com o aluno é este. Ele como não conversa, não verbaliza as suas emoções, ele vai ficar ali quietinho a um canto, e isso como vai ser? Isso preocupa-me o futuro do aluno a esse...

E - ... é o de continuar a trabalhar parte da socialização, comunicar?

DER D - Sempre, sim. Porque ele ao nível de trabalho, de alguma forma, se nós andarmos ali de volta dele, ele acaba por ser autónomo. Mas precisa sempre da presença constante do adulto ali ao pé dele: “faz e trabalha” e “vamos ler”. Agora ele ser largado assim, não é? Porque o quinto ano implica outras, outras... é uma vivência diferente. Completamente diferente. O mudar de sala constantemente, se não tiver ali uma pessoa, um adulto a acompanhar o dia do Tiago será muito mais complicado de facto.

E - Como avalia o percurso do aluno com PEA?

DER D - Como avaliamos, como?

E - Como avaliam a sua evolução, o seu desenvolvimento?

DER E - Está muito melhor, mesmo. Porque além de estarmos a trabalhar com o Tiago, também têm trabalhado as colegas da sala do ensino estruturado com a mãe no sentido de tudo aquilo que é feito aqui na escola tenha repercussão lá em casa. Por exemplo o Tiago via imensa televisão quando estava em casa. Têm sido coisas que têm sido trabalhadas. A nível da higiene, da autonomia tudo isso tem sido trabalhado. O ele ir às piscinas, o ensinar a vestir, a despir, o colocar o casaco no cabide, a vir a arrumar o caderno no sítio, tudo isso tem sido trabalhado e que agora ele já faz de uma forma quase espontânea.

E - É por objetivos que vão fazendo a avaliação?

DER D - Exatamente. De ano a ano vamos tentando aumentar a fasquia para ver se ele... porque é isso que nós pretendemos, que ele, a nível futuro, consiga, na da sociedade, consiga por ele porque não vai andar sempre com pessoas atrás.

E - Quais são os aspetos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado a estas crianças?

DER D - Eu não sei se o Tiago um dia vai conseguir... eu sou professora dele há quatro anos e nunca ouvi o Tiago a falar. Ele nunca falou comigo. Abana com a cabeça ou faz gestos mas nunca... com os colegas nem sei se alguma vez... poucas vezes, se calhar, o ouviram falar.

Eu acho que era por aí. É de facto um grande objetivo é, e eu acho que era importante, ele começar a comunicar com os outros. Nós sem comunicar com os outros é complicado.

E - Portanto a intervenção ao nível da comunicação precisa de ser mais trabalhada.

DER D - Precisa de ser ainda mais trabalhada sim. Que eu à partida não sei se é possível haver aqui uma grande evolução a esse nível. Mas de qualquer forma mais qualquer coisa acho que é importante. Porque mesmo ao nível de autonomia acho que já está, já consegue fazer as coisas que não fazia. E porque a mãe também exercia sobre ele uma grande proteção. Ainda agora, ela todos os dias às 15h30 vem e vai ver se já fez xixi. Esta dependência da mãe também vai ter que..., vamos ter que desligar um bocadinho a mãe. Como a mãe faz por ele não sente

necessidade de fazer sozinho. Mas que o evoluir agora tem que passar por aí agora também.

E – A nossa entrevista está quase a terminar. Tem algum aspeto que queira referir ou acrescentar

DER D - Acho que temos trabalho, aqui na escola, acho que as estruturas estão bem definidas, e acho que temos trabalhado bem.

E – Mais uma vez muito obrigado por me conceder a entrevista. Assim que tiver a transcrição, facultarei para ver se está em conformidade.

DER D – Muito obrigada.

Entrevista – Docente de Educação Especial E (DEE E)

A presente entrevista insere-se no âmbito da realização da Tese de Mestrado “*Contribuição do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial/ensino regular para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista*”, no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), em Lisboa. Com ela pretende-se recolher dados com o objetivo de compreender como o trabalho colaborativo é vivenciado pelos docentes do ensino regular e educação especial e os efeitos que tem na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA).

O conteúdo da entrevista será considerado anónimo e confidencial.

As questões apresentadas são de desenvolvimento. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

Agradeço a sua melhor colaboração.

Nota: Ao longo da entrevista será utilizada a sigla PEA para designar Perturbação do Espectro Autista.

Caracterizar o perfil profissional

1 – Em que grupo disciplinar efetuou a sua formação inicial?

Docente de Educação Especial E (DEE E) - No grupo 100 . Educação de Infância.

2 - Quais as qualificações académicas que possui?

DEE E - Licenciatura em Educação de Infância e formação especializada em Educação Especial no domínio cognitivo e motor

3 - Possui formação especializada? Em que áreas?

DEE E - Na área das aprendizagens lúdicas e animação e em Educação Especial

4 - Há quantos anos é docente?

DEE E - Há 12 anos.

5 - Há quanto tempo está neste agrupamento?

DEE E - É o segundo ano letivo.

6 - Que funções desempenha atualmente? Há quanto tempo?

DEE E - Professora de Educação Especial. É o terceiro ano letivo.

Inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7 - O que entende por inclusão? É a favor? Porquê?

DEE E - Inclusão é quando a escola é geradora de igualdade de direitos e de oportunidades para todo os alunos tendo em conta o tipo de características e interesses dos alunos. Sim, a interação entre pares é muito importante para alunos com PEA porque têm a tendência de imitar comportamentos mais assertivos.

8 – Como define a Perturbação de Espectro Autista.

DEE E - O autismo é mais conhecido como um problema que se manifesta por um alheamento da criança ou adulto acerca do seu mundo exterior encontrando-se centrado em si mesmo ou seja existem perturbações das relações afetivas com o meio.

9 - Os objetivos centrados no aluno com PEA são incorporados no Plano Curricular de Turma? Se sim, como?

DEE E – O Plano Curricular de Turma é feito pelo professor titular e é ele que incorpora os objetivos nele.

10 - Os alunos com PEA frequentam as atividades da turma? De que forma?

DEE E - Sim diariamente alguns alunos frequentam a turma realizando atividades tendo em conta os objetivos do CEI.

Participam na hora do conto, em visitas de estudo, e outras atividades contempladas no plano anual de atividades.

11 - Quais as principais práticas de integração/inclusão que mobiliza junto dos alunos com PEA?

DEE E - Apoio os alunos em contexto de sala de aula e em todas as atividades desenvolvidas na escola.

Trabalho colaborativo na sua prática docente e na inclusão de alunos com PEA

12 - O que entende por trabalho colaborativo?

DEE E - Entendo que é uma articulação entre os docentes das diferentes disciplinas e do ano de escolaridade e os docentes de Educação Especial, com o objetivo de diagnosticar e avaliar e traçar estratégias de intervenção adequadas aos alunos no plano Curricular de Turma.

13 - Prepara as aulas com o professor de educação especial/professor titular da turma? De que forma acontece a preparação?

DEE E - Sim, vamos dialogando e trocando opiniões de forma informal.

14 - Partilha conhecimentos e/ou materiais durante a planificação de aulas?

DEE E - Sim

15 - Que materiais utiliza na preparação das aulas? E nas aulas em si?

DEE E - Planificação semanal e materiais adequados às necessidades e interesses do aluno.

16 - Acha que o trabalho colaborativo contribui para a inclusão dos alunos com PEA? Porquê?

DEE E - Sim, porque os docentes titulares de turma estando envolvidos na planificação da intervenção e na avaliação da mesma sentem-se responsabilizados.

Avaliação do acompanhamento do processo de inclusão

17 - Como avalia os resultados obtidos no processo de inclusão?

DEE E - Penso que as escolas, têm feito de tudo para se adaptarem a esta população alvo e às suas características. Penso que os resultados têm sido positivos.

18 - Neste momento, quais são as dificuldades que as crianças com PEA apresentam? Quais as áreas fracas que é necessário continuar a trabalhar?

DEE E - Utilizarem as Novas Tecnologias (ajudas técnicas) para terem mais facilidade em comunicarem.

Ocupação nos tempos livres (férias escolares).

19 - Como avalia o percurso das crianças com PEA?

DEE E - Após a caracterização socioeducativa, identificam-se os objetivos de intervenção, princípios orientadores da prática educativa, o plano de ação e os pressupostos de avaliação. Os dados de avaliação permitem considerar que toda a intervenção, desde que devidamente planeada e avaliada, se constitui uma mais valia no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos alunos com PEA. Numa dinâmica de investigação-ação, onde o ciclo planificação-ação-reflexão permite um trabalho mais rigoroso e próximo das reais necessidades do aluno, beneficiando a sua evolução, sobretudo na aquisição de competências sociais.

20 - Quais são os aspectos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado a estas crianças?

DEE E - A escola deve ter símbolos identificativos SPC em todas as divisões da escola, para facilitar o processo linguístico e comunicativo entre os alunos com PEA e a restante comunidade educativa. Os docentes devem articular mais no sentido de avaliarem e refletirem acerca da evolução ou regressão das aprendizagens comunicativas e noutras áreas de intervenção.

Validação da entrevista

21 - Há algum aspeto que queira referir ou acrescentar? Qual?

Muito obrigada pela colaboração!

Entrevista – Docente de Educação Especial F (DEE F)

A presente entrevista insere-se no âmbito da realização da Tese de Mestrado “*Contribuição do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial/ensino regular para a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista*”, no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), em Lisboa. Com ela pretende-se recolher dados com o objetivo de compreender como o trabalho colaborativo é vivenciado pelos docentes do ensino regular e educação especial e os efeitos que tem na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA).

O conteúdo da entrevista será considerado anónimo e confidencial.

As questões apresentadas são de desenvolvimento. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

Agradeço a sua melhor colaboração.

Nota: Ao longo da entrevista será utilizada a sigla PEA para designar Perturbação do Espectro Autista.

Caracterizar o perfil profissional

1 – Em que grupo disciplinar efetuou a sua formação inicial?

Docente de Educação Especial F (DEE F) - Grupo 300 (Português 3º ciclo e secundário).

2 - Quais as qualificações académicas que possui?

DEE F - Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - variante de Estudos Portugueses (ramo de formação educacional) * formação especializada.

3 - Possui formação especializada? Em que áreas?

DEE F - Sim. Especialização em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor).

4 - Há quantos anos é docente?

DEE F - Desde 1994, ou seja, há 19 anos.

5 - Há quanto tempo está neste agrupamento?

DEE F - Há 4 anos.

6 - Que funções desempenha atualmente? Há quanto tempo?

DEE F - Sou professora nas Unidades de Ensino Estruturado do 1º e 2º ciclos da escola sede, há quatro anos também.

Inclusão de alunos com PEA no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7 - O que entende por inclusão?

DEE F - Para mim inclusão é tentar que todos os alunos sejam o mais iguais possível dentro de uma escola, conseguindo ver que existem algumas "diferenças" entre todos nos mais variados aspetos, mas que têm de ser respeitadas, pois todos têm os mesmos direitos.

- É a favor? Porquê?

DEE F - Sou a favor, porque todos os alunos têm o direito de se sentir bem na sua escola, de se sentirem apoiados e de sentirem que têm o direito de aprender.

8 - Como define a Perturbação de Espectro Autista.

DEE F - É uma perturbação que afeta a capacidade de comunicar da pessoa, manifestando-se muito a nível da socialização, ou seja, do relacionamento com os outros. Tendo vários alunos com esta perturbação comigo, vejo, no entanto, que ela se manifesta em todos eles de forma diferente. Alguns fecham-se no seu mundo e simplesmente não querem comunicar com ninguém. Outros têm tiques que repetem constantemente...

9 - Os objetivos centrados no aluno com PEA são incorporados no Plano Curricular de Turma? Se sim, como?

DEE F - Sim. Cabe ao professor da turma ter em conta o perfil do aluno, para fazer com que os mesmos participem no maior número possível de atividades.

10 - Os alunos com PEA frequentam as atividades da turma? De que forma?

DEE F - Sim Muitas vezes são acompanhados pelo Professor de Educação Especial, de modo a poderem frequentar o maior número possível de aulas, desde

que as mesmas se adaptem ao seu perfil. Se são crianças mais autónomas conseguem ir a algumas aulas sozinhas e fazer atividades adaptadas ao seu perfil de funcionalidade.

11 - Quais as principais práticas de integração/inclusão que mobiliza junto dos alunos com PEA?

DEE F - Sempre que há alguma atividade da turma no exterior, por exemplo visitas de estudo acompanho os meus alunos; nas atividades como festas de natal, carnaval , fim de ano letivo acompanho-os e tento que participem o mais ativamente possível; acompanho-os à turma...

Trabalho colaborativo na sua prática docente e na inclusão de alunos com PEA

12 - O que entende por trabalho colaborativo?

DEE F - Para mim trabalho corporativo é trabalhar com os outros (professores/técnicos/assistentes operacionais) com vista a obter os melhores resultados possíveis para os alunos. É partilhar ideias, trabalhar em grupo...

13 - Prepara as aulas com o professor de educação especial/professor titular da turma? De que forma acontece a preparação?

DEE F - Sim, de modo a que haja articulação entre nós, para irmos ao encontro dos objetivos definidos para cada aluno. Juntamo-nos para combinar atividades e partilhar ideias, trocamos e-mails com materiais, trocamos experiências...

14 - Partilha conhecimentos e/ou materiais durante a planificação de aulas?

DEE F - Sim.

15 - Que materiais utiliza na preparação das aulas? E nas aulas em si?

DEE F - Utilizo fichas de trabalho; jogos de encaixe e puzzles; cartolinas; revistas; jornais; fantoches; livros... Enfim, imensas coisas, de acordo com os conteúdos que pretendo abordar e os objetivos que pretendo atingir.

16 - Acha que o trabalho colaborativo contribui para a inclusão dos alunos com PEA? Porquê?

DEE F - Sim, sem dúvida. Se trabalharmos todos em prol do mesmo objetivo, seguramente os resultados serão mais positivos e o sucesso mais possível.

Avaliação do acompanhamento do processo de inclusão

17 - Como avalia os resultados obtidos no processo de inclusão?

DEE F - Acho que, mesmo continuando a haver um pouco de discriminação, embora "encapotada", de uma forma geral tem-se conseguido que haja cada vez mais inclusão dos alunos com NEE.

18 - Neste momento, quais são as dificuldades que as crianças com PEA apresentam? Quais as áreas fracas que é necessário continuar a trabalhar?

DEE F - A maior integração possível destas crianças é a área que é necessário continuar sempre a trabalhar .O grande objetivo, a meu ver, é que elas sejam o mais autónomas e felizes possível.

19 - Como avalia o percurso das crianças com PEA?

DEE F - Avalio-o positivamente.

20 - Quais são os aspetos a melhorar em relação ao dispositivo de intervenção educativa aplicado a estas crianças?

DEE F - Acho que há sempre algo a melhorar, como em tudo na vida. Cada caso é um caso, e temos de saber sempre avaliar as diferenças para saber gerir a intervenção que fazemos.

Validação da entrevista

21 - Há algum aspeto que queira referir ou acrescentar? Qual?

Muito obrigada pela colaboração!