

Maria Manuela Ferreira da Conceição

**As perceções dos professores face à inclusão de
alunos com perturbações do espectro do autismo
nas turmas de ensino regular e em unidades de
ensino estruturado.**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

Maria Manuela Ferreira da Conceição

As perceções dos professores face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo nas turmas de ensino regular e em unidades de ensino estruturado.



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

Maria Manuela Ferreira da Conceição

As perceções dos professores face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo nas turmas de ensino regular e em unidades de ensino estruturado.



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

*Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da **Prof.^a Doutora Leocádia Madeira.***

Porto, 2015

SUMÁRIO

A presente dissertação tem como tema de estudo e objetivo essencial conhecer e refletir sobre a percepção dos professores face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA)¹ nas turmas do ensino regular e em unidades de ensino estruturado.

Como tal, incide numa primeira parte, de carácter teórico, sobre a escola inclusiva direccionada por excelência para alunos com PEA, com referência especial para a intervenção pedagógica utilizada para os mesmos.

Numa segunda parte apresenta-se o trabalho empírico, de carácter exploratório (descritivo), assente numa metodologia quantitativa, com recurso a um inquérito por questionário dirigido a uma amostra de docentes de educação especial e do ensino regular de um agrupamento de escolas, com experiência docente com esta tipologia de alunos.

Neste espírito, pretendeu-se conhecer as suas opiniões sobre diversificada temática, caso da aprendizagem, comportamento e inclusão dos alunos com PEA no contexto educativo, bem como a promoção da inclusão por parte do agrupamento para com estes alunos, nomeadamente quanto à organização, gestão dos recursos humanos/pedagógicos e processo de inclusão dos alunos na sala de aula do ensino regular, bem como nas unidades de ensino estruturado.

Como resultados finais, há a relevar uma generalizada percepção positiva dos docentes inquiridos quanto à maior parte dos itens questionados nas diversas temáticas abordadas, testemunho de uma escola inclusiva e integração destes alunos nas turmas do ensino regular em unidades de ensino estruturado, conforme objetivo central de reflexão da presente dissertação.

Palavras-chave: Inclusão; percepção dos professores; perturbações do espectro do autismo; contexto educativo.

¹ Será considerado PEA de forma a abranger o contínuo de manifestações na sua totalidade. Sempre que se utilizar a palavra Autismo/Autista pretende-se aqui atribuir o mesmo significado.

SUMMARY

This dissertation has a essential subject of study to know and reflect on teachers perception towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in the regular classes and objective structured teaching units. As such, focuses in the first part, the theoretical nature of inclusive school guided by excellence for student with autism spectrum disorders, with special reference to the pedagogical intervention used to them.

The second part presents the empirical work, which has exploraty and descriptive nature, based on a quantitative methodology using a survey questionnaire to a sample of special education and regular education teachers of a school group. These teachers have experience faculty with this typology of students.

In this spirit, we intended to Know their opinions on divers themes, namely learning, behavior and inclusion of students with autism spectrum disorders in the educational context, as well as inclusion promotion of these students done by the grouping, particulary regarding the organization, management of human/ learning resources and inclusion process of students in the class or regular education room as well as in units of structured teaching.

As final results, there is to reveal widespread positive perception of teachers as respondents for most items asked in the various addressed topics, testifying and inclusive school able to integrate these students in regular classes and units of structured teaching according to the central objective reflection of this dissertation.

Keywords: Inclusion; perception of teachers; autism spectrum disorders, educational context.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais

No seu intróito, a vida rezava que nascemos, também, para lembrar e sermos lembrados.

Porque a vida assim o determinou, lembro aqueles que possibilitaram a concepção e realização de todos os meus projetos de vida.

Coincidindo com o início do presente trabalho recorde, com muita saudade e amor, a partida de meu pai para Deus, assim como, durante o período da implementação do estudo, o terminus da vida de minha mãe.

Dedico-lhes, pois, o presente trabalho, como último e especial fruto de tantos sonhos que me criaram ao longo das suas vidas.

Ao meu filho Rodrigo

As coisas que realizamos, nunca são tão belas como as geradas e fruto do nosso amor. Não preciso dizer que o meu amor por ti, meu filho, é maior que o céu: ele simplesmente não pode ser calculado, avaliado, nem determinado porque não tem fim... Amo-te.

AGRADECIMENTOS

Parece alguém ter escrito: não podemos viver e ser humanos sem os outros. No mesmo espírito, um trabalho como o presente só poderia ser possível graças a muitos outros que conosco comungaram a sua presença.

Um agradecimento muito especial:

- Ao *Agrupamento de Escolas*, pela autorização concedida para a implementação do trabalho.
- Aos *colegas Docentes*, que muito amigavelmente, participaram no estudo empírico.
- À minha colega *Luísa Santos*, coordenadora da Educação Especial, pela sua inexcelável compreensão face ao esforço acrescido que o presente trabalho exigiu, na reta final.
- À minha *sobrinha Marta*, dizer obrigado, às vezes, não é suficiente para agradecer a uma pessoa tão maravilhosa que, sempre a nosso lado e com um apoio invencível, testemunhou ser possível poder alcançar a meta de um extenso caminho.
- À orientadora, *Prof.^a Doutora Leocádia Madeira*, que com sábia, segura e consistente orientação esteve sempre ao longo do itinerário percorrido.

A todos, eterna gratidão...

ÍNDICE GERAL

SUMÁRIO	v
SUMMARY	vi
DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	viii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE SIGLAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
CAPÍTULO I - A ESCOLA INCLUSIVA E OS ALUNOS COM NEE	4
1 - Inclusão de alunos com NEE no contexto educativo	4
1.1 - Intervenção pedagógica em alunos com NEE.....	6
1.2 - Educação inclusiva e pressupostos para o êxito da inclusão.....	9
1.3 - Dificuldades dos docentes de EE e medidas de remediação	12
CAPÍTULO II - A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA NO CONTEXTO EDUCATIVO	16
2 - Definição, classificação e etiologia das PEA	16
2.1 - Intervenção precoce e programas nas PEA	21
2.2 - Da prevenção à inclusão de alunos com PEA	26
2.3 - A perceção dos professores face à inclusão de alunos com PEA.....	30
CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA ALUNOS COM PEA	36
3 - Unidades do ensino estruturado na educação de alunos com PEA	36
3.1 - Constituição, objetivos e recursos das unidades de ensino estruturado	40

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	45
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	46
4 - Problemática e questão de partida	46
4.1 - Definição dos objetivos	49
4.2 - Estabelecimento de hipóteses	50
4.3 - Opções metodológicas	50
4.4 - Caracterização dos participantes	52
4.5 - Instrumento	58
4.6 - Procedimentos	61
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
5 - Resultados	63
5.1 - Comportamento de alunos com PEA na sala de aula	64
5.2 - Promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA	68
5.3 - Organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos	70
5.4 - Processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula	74
5.5 - Inclusão dos alunos com PEA nas UEE	78
CAPÍTULO VI - INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	84
6 - Discussão dos resultados	84
CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	105
ANEXO A - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	106
ANEXO B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO	114
ANEXO C - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	116

ÍNDICE DE SIGLAS

DL - Decreto-Lei

DP - Desvio Padrão

EE - Educação Especial

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEA - Perturbações do Espetro do Autismo

QI - Coeficiente de Inteligência

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children* / Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação

UEE - Unidades de Ensino Estruturado (para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caraterização sociodemográfica dos docentes inquiridos.....	52
Tabela 2 - Comportamento de alunos com PEA na sala de aula.....	64
Tabela 3 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula.....	66
Tabela 4 - Promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA.....	68
Tabela 5 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA.....	69
Tabela 6 - Organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos.....	71
Tabela 7 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos.....	73
Tabela 8 - Processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.....	75
Tabela 9 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.....	76
Tabela 10 - Inclusão dos alunos com PEA nas UEE.....	78
Tabela 11 - Comparação entre os docentes de EE e os docentes de ensino regular dos itens alusivos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE.....	80

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Inquiridos segundo o género	54
Gráfico 2 - Inquiridos segundo a idade.....	54
Gráfico 3 - Inquiridos do ensino regular segundo a situação profissional	55
Gráfico 4 - Inquiridos da EE segundo a situação profissional.....	55
Gráfico 5 - Inquiridos segundo o tempo total de serviço.....	56
Gráfico 6 - Inquiridos segundo a formação académica atual	57
Gráfico 7 - Inquiridos segundo o nível/modalidade de ensino/educação que leciona.....	57
Gráfico 8 - Comportamento de alunos com PEA na sala de aula.....	65
Gráfico 9 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula	67
Gráfico 10 - Promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA.....	69
Gráfico 11 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA	70
Gráfico 12 - Organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos	72
Gráfico 13 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos.....	74
Gráfico 14 - Processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.....	75
Gráfico 15 - Comparação entre os docentes da EE e do ensino regular dos itens alusivos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula	77
Gráfico 16 - Inclusão dos alunos com PEA nas UEE.....	79
Gráfico 17 - Comparação entre os docentes da EE e do ensino regular dos itens alusivos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE	82

INTRODUÇÃO

O presente trabalho contextualiza-se, antes de mais, como trabalho final do Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e, como tal, é neste espírito que obedeceu a escolha do tema, objeto de investigação / reflexão teórica e sustentado pelo devido trabalho empírico.

Tendo em consideração a presente política educativa no respeitante à escola inclusiva, direcionada para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e face à nossa docência no ano anterior e no presente ano letivo com alunos com PEA em unidades de ensino estruturado (UEE), pareceu-nos ser o momento ideal para um conhecimento mais profundo acerca da prática educativa junto destes alunos.

Neste espírito, com a presente dissertação pretende-se conhecer melhor as percepções dos professores do ensino regular e de educação especial (EE) sobre a inclusão destes alunos não só nas turmas do ensino regular, como frequentando igualmente as UEE, para si criadas.

Compreender-se-á, assim, numa primeira parte a fundamentação teórica, sustentada por devida seriação da revisão da literatura – uma reflexão mais abrangente sobre a área da EE, com referência aos alunos com NEE e sua inclusão no ensino regular.

Neste contexto, enquanto pressupostos para o êxito da inclusão, reflete-se sobre a intervenção pedagógica praticada junto de alunos com NEE, assim como sobre as dificuldades e constrangimentos sentidos pelos professores de EE.

Ainda, nesta primeira parte, um relevo mais pertinente para os alunos com PEA, destacando a definição, classificação e etiologia da deficiência, assim como referência do recurso à intervenção precoce e específicos programas realçando, por fim, a inclusão de alunos com PEA nas turmas do ensino regular e em UEE, a partir da prevenção, tendo em conta a percepção dos professores face a esta problemática no sistema educativo.

Na segunda parte da presente dissertação é apresentado o trabalho empírico implementado, com descrição das várias fases a que obedeceu. Assim, após a

delimitação do problema deste estudo procedeu-se ao estabelecimento da questão de partida e definição dos objetivos a atingir e norteadores do trabalho em campo.

Obedecendo à necessidade de utilização de instrumentos de investigação, para melhor conhecer as percepções dos professores acerca da inclusão destes alunos na escola regular, optou-se por instrumentos de investigação de cariz quantitativo, com recurso ao inquérito por questionário.

Como tal, após escolha e seriação da amostra - num total de setenta e seis professores da população docente do Agrupamento de Escolas Eng.º Fernando Pinto de Oliveira - procede-se à caracterização sociodemográfica de todos os elementos.

Apresenta-se, seguidamente, os dados obtidos pelo inquérito por questionário, sob a forma de escala de Likert, dando resposta ao estabelecido nos objetivos específicos, nomeadamente em compreender a perceção dos professores envolvidos no âmbito da EE e professores do ensino regular – relativamente aos benefícios da inclusão de alunos com PEA em turmas do ensino regular e nas UEE.

Após a recolha, apresentação, análise e interpretação dos dados passou-se à discussão dos resultados. Por fim, na conclusão os resultados obtidos são apresentados de forma sintetizada, fazendo uma reflexão do estudo.

Neste espírito, a presente dissertação, respeitando o consignado na política educativa sobre a escola inclusiva, pretende uma melhor compreensão da inclusão de alunos com NEE no contexto educativo, com particular ênfase para os alunos com PEA.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - A ESCOLA INCLUSIVA E OS ALUNOS COM NEE

1 - Inclusão de alunos com NEE no contexto educativo

A deficiência nem sempre foi considerada da mesma forma, é o caso da perspectiva de abordagem das populações com NEE centrada fundamentalmente na patologia, levando à classificação da população em deficientes e não deficientes, obedecendo a sua educação a valores, normas e sistemas diferentes, tendo também currículos distintos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (1993, p. 36) a deficiência leva à “redução ou falta de capacidade para uma atividade, de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano”. Por outro lado, a falta de capacidade tem como consequência uma desvantagem da pessoa dado tratar-se, ainda:

“De um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os fatores socioculturais” (Idem, p. 37).

Concretamente, temos o caso da criança deficiente, criança que se desvia da média ou da criança normal quanto a características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais, assim como quanto ao comportamento emocional e social, aptidões de comunicação e múltiplas deficiências.

Casos que justificam e requerem a modificação das práticas educativas ou a criação de serviços de EE, no sentido de se desenvolver ao máximo as suas capacidades.

Em termos educativos, o conceito de deficiência evoluiu, assim, para o conceito de NEE que, nas palavras de Brennan (1990, p. 36):

“Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensor/a/, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado, adequada e eficazmente”.

Assim, a defesa da igualdade de direitos e de oportunidades da pessoa com deficiência criou a possibilidade de normalizar a sua forma de vida.

Passou-se, desta forma, a defender que esta se desenvolvesse num ambiente o menos restritivo e o mais semelhante possível ao da pessoa sem deficiência.

A integração escolar aparece, então, como a melhor maneira de corresponder àquelas perspetivas, criando-se novos paradigmas à sociologia da educação e à organização escolar.

De facto, uma visão educativa demasiado centrada na perspetiva médica levou a que se considerasse a EE como uma forma de colmatar a deficiência apenas no aspeto inerente ao próprio indivíduo, escamoteando a dimensão social do problema e os aspetos relativos à organização escolar.

Espelhando a parte do profissionalismo, desafios e capacidade de resolução de problemas, que se considera de bastante pertinência, Sanches e Teodoro (2006, p. 27) lembram que só pode haver uma educação inclusiva:

“Em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.”

Desta forma, para Sim-Sim (2005) se a educação é um direito que assiste a todas as crianças também é um direito que um ensino de extrema qualidade permita a integração e inclusão das mesmas.

Sendo assim, a identificação e o reconhecimento de crianças com NEE inclui, por um lado, as incapacidades e dificuldades individuais e, por outro, as condições gerais que o docente apresenta e desenvolve no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo a referida autora o maior ou menor número de alunos identificados com NEE é determinado, entre outros aspetos, pela forma como são definidos os objetivos dos alunos, processos de avaliação dos progressos dos alunos, áreas de aprendizagem

mais valorizadas pelo professor, atitudes que este desenvolve face a alunos com níveis menores de sucesso e pela forma como encara as diferenças individuais dos alunos.

Todavia, como é do conhecimento de qualquer profissional da área educativa, o ensino regular nem sempre recebe os alunos com NEE com os cuidados e com as respostas que a situação exige.

1.1 - Intervenção pedagógica em alunos com NEE

A inserção de alunos com NEE nas escolas regulares - em termos físicos, sociais e académicos, tal como prevê a nossa legislação - só poderá acontecer, de facto, no quadro de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Trata-se, na verdade, de assumir a heterogeneidade existente entre os alunos, proporcionando-lhes respostas educativas de acordo com a individualidade específica de cada um.

É necessário, assim, que todo o processo inclusivo se faça dentro e fora da escola, como refere Roldão (2003, *cit. in* Sanches, 2005, p. 132), ao realçar que:

“A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos”.

Daí que as escolas devam proceder a atos de adaptação de vários tipos de aprendizagens, de modo a que se consiga satisfazer as necessidades individuais de cada aluno como, por exemplo, utilizando estratégias pedagógicas eficientes, currículos adequados, bons recursos e boa cooperação com as respetivas comunidades.

Desta forma, é necessário construir todo um conjunto de medidas especiais de educação para estas crianças e jovens, que constitua uma resposta articulada e integrada aos problemas sentidos nas escolas.

Nesse espírito, o Decreto-Lei (DL) n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no seu capítulo I, artigo 1.º (objeto e âmbito):

“Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto-Lei n.º 3/2008, p.1).

A intervenção pedagógica para aplicação das medidas especiais de educação passa, entre outros, pelas competências do educador/docente de ensino regular, do docente de EE, em colaboração, com as famílias, entre outros mais.

Na verdade, segundo Serra (2008) a inclusão sem a formação adequada dos professores, sem o apoio dos colegas na sala de aula e sem a participação dos familiares, paradoxalmente, pode significar a pior das exclusões.

Ao mesmo tempo, as finalidades curriculares para os alunos com NEE serão as mesmas das outras crianças, mas necessitando de uma ajuda educacional específica para poderem progredir ao longo do sistema de ensino e daí se inferindo, naturalmente, a necessidade de medidas especiais de educação para estes alunos.

Assim, as questões ligadas ao currículo merecem uma atenção particular, dado que segundo Costa (2006, p. 14):

“ (...) O currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram”.

Porém, se certos alunos apresentam, simplesmente, ritmos diferentes na aquisição das competências desejadas, há outros cuja problemática deverá levar a uma intervenção especializada. É neste sentido que se fala de alunos com NEE, expressão que abrange todos os que apresentam problemas sensoriais, intelectuais, físicos, emocionais e graves dificuldades de aprendizagem.

Como defende Correia (1999, 2003, 2008) a escola inclusiva deve dar resposta às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, se possível, nas classes regulares das respetivas escolas.

Segundo Silva (2009) a inclusão dos alunos considerados com NEE no ensino regular implica mudanças nas atitudes e práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, proporcionando-se a estes alunos (Rodrigues, 2006; Costa 2006; Leitão, 2006; Morgado 2006; Pinto 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009) as mesmas experiências, aprendizagens e vivências prestadas aos restantes colegas.

De acordo com Correia (2003, p. 16) um dos autores e especialistas atuais da EE em contexto nacional:

“ O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular”.

Como tal, requerem e são merecedores de adaptações generalizadas e/ou parciais do currículo, tal como de estratégias diversificadas, previstas em planificações e programações individualizadas, pelo que a escola deverá contar com os meios técnicos e humanos necessários. Por outras palavras, para Costa et al. (2006, p. 16) “um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, deve apoiar-se numa conceção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos”.

1.2 - Educação inclusiva e pressupostos para o êxito da inclusão

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva implica, naturalmente, o ter em consideração certos pressupostos, sendo o principal o da escola dever aceitar as diferenças e apoiar as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais de cada aluno.

Como muito elucidativamente realça Cadima (1998, p. 6):

“Numa escola inclusiva parte-se do princípio que a diversidade é um aspeto enriquecedor de um grupo. As necessidades educativas especiais fazem parte da escola de todos, de todos nós; e assim, as respostas que encontrarmos para alguns podem beneficiar o todo”.

Para que tal seja possível, nomeadamente quanto a princípios gerais para a construção da escola inclusiva, Correia (2003, p. 3) refere que:

“A filosofia de uma escola inclusiva pressupõe um sentido de pertença a um grupo onde a criança é aceite e apoiada. A diversidade assenta em sentimentos de partilha, participação e amizade. Numa escola inclusiva existe interligação entre professores, entre alunos e professores e entre alunos, há envolvimento dos pais e da comunidade escolar”.

Nesta corresponsabilização dos vários agentes educativos é ao diretor que cabe a responsabilidade de um projeto educativo que envolva todos e que tenha por base os princípios da inclusão. Assim, entre outras disposições, cabe a este órgão criar equipas de planificação inclusiva, nas quais estejam representados todos os setores da educação dos quais se destaca a família dado que a participação dos pais na tomada de decisões é importante e, por isso, deve ser incentivada.

Por outro lado, este envolvimento parental deve ser estendido à comunidade em que se insere a escola, no sentido de a sensibilizar para disponibilizar atendimento escolar para as crianças, identificando constrangimentos e problemas que surjam.

Na verdade, segundo Correia (2008) deve proporcionar-se um clima relacional de entreajuda na comunidade escolar e promover a resolução de problemas educacionais de

alunos com problemáticas complexas, criando equipas de colaboração que deverão corresponder às necessidades educativas dos alunos.

Por outras palavras, só com um esforço cooperativo se consegue fazer emergir a autêntica escola inclusiva. Desta forma, os professores poderão sentir-se mais estimulados porque podem contar com a colaboração de outros profissionais, experienciar novas metodologias e tomarem uma nova consciencialização das suas práticas educativas.

Na sequência, segundo Morgado (2009, p. 112):

“Um trabalho dirigido às respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos não pode, por razões óbvias, deixar de considerar algumas dimensões associadas aos professores, sobretudo se entendermos que, em educação especial ou no ensino regular, o factor isolado que mais parece influenciar a qualidade do trabalho é a presença de um professor qualificado e motivado”.

Consta-se, finalmente, uma nova e diferente atitude dos professores face à inclusão dos alunos com NEE, nas escolas regulares, verificando-se atualmente, uma nova e mais positiva atitude dos docentes face àquilo que designamos por escola inclusiva, ou seja, uma escola onde todos deverão ter, por direito próprio, o seu devido lugar, independentemente de serem ou não portadores desta ou daquela deficiência.

Reconhece-se, com efeito, a importância do pessoal educativo (Correia, 2008), nomeadamente, o papel dos professores, dado que a educação inclusiva, principalmente com a inclusão de alunos com condições de deficiência na escola regular, origina novos desafios para a formação de professores e, assim, conforme refere Rodrigues (2008, p. 7), “(...) um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas pelo que a inovação e a valorização da diferença são partes essenciais da formação de professores”.

No entanto, os professores devem dispor de um sistema de apoio que lhes permita obter a melhor solução para os problemas do aluno com NEE.

Daí ser necessária uma colaboração voluntária, baseada na igualdade relacional, nos mesmos objetivos comuns e numa igualdade de partilha de responsabilidades, de

tomadas de resoluções ou de resultados finais. Requer, como tal, partilha de recursos, confiança e respeito mútuos.

Igualmente, para que a inclusão dos alunos com NEE seja bem sucedida é necessário que a escola disponha de recursos humanos e materiais adequados a uma boa prestação de serviços.

Para tal, existe um conjunto de pressupostos que segundo Correia (1999, p. 161), devem ser respeitados para que a inclusão destes alunos não passe de:

“Um processo de lançamento da criança com necessidades educativas especiais nas classes regulares, vindo a transformar-se em meros depósitos onde essa mesma criança se sentirá frustrada, académica e pessoalmente”.

Por outro lado, o sucesso da inclusão depende, muito, do desenvolvimento de programas de formação para professores, de modo a promover a aquisição de novas competências de ensino.

Na verdade, à medida que os professores vão adquirindo mais competências, para responder eficazmente às crianças com NEE, melhoram os resultados da inclusão e diminuem os pedidos aos serviços de EE.

Assim, torna-se importante tanto a formação inicial dos professores (que deveria incluir uma vertente em EE) como a formação contínua que todos os professores deveriam ter de modo a ir aumentando as suas competências.

Tanto os professores do ensino regular como os de EE devem ser encorajados a unir esforços e trocar experiências para assim conseguirem atingir o pleno desenvolvimento do programa de inclusão das crianças.

Sendo assim, é importante que a EE e o ensino regular elaborem em consonância programas educativos, isto é, segundo Correia (1999, p. 161) “que partam do nível de realização atual do aluno e perspetivem e desenvolvam intervenções que estimulem e favoreçam o seu crescimento positivo”.

É fundamental preparar a criança para as exigências académicas e de conduta da classe regular, sendo imprescindível o treino de competências sociais das crianças com NEE para o sucesso da sua inclusão.

Na verdade, a interação com os alunos “ditos normais” é saudável tanto a nível pedagógico como emocional, pois podem desenvolver interações positivas, assim como é também de realçar a importância do recurso às tecnologias de informação e comunicação que já demonstraram ser um valioso contributo para o processo de ensino/aprendizagem.

É necessário então, como pressuposto essencial para o êxito da inclusão, que os educadores estejam sensibilizados, formados e atualizados nesta matéria para fazer frente às necessidades dos alunos.

1.3 - Dificuldades dos docentes de EE e medidas de remediação

Múltiplas são as dificuldades e obstáculos com que se deparam os docentes de EE, em contexto escolar, nomeadamente inerentes ao âmbito circunscrito à organização da escola, currículo existente e recursos humanos e materiais (Correia & Martins, 2000; Correia, 2005, 2008; Nielsen, 1999; Pereira, 2004).

Na verdade, e dando sequência ao ponto anteriormente abordado, têm de existir certos requisitos, condições e pressupostos para o êxito da inclusão, sobretudo no que diz respeito aos recursos humanos e materiais adequados que, à falta ou escassez dos mesmos, poderá provocar natural desmotivação da prática educativa.

Outras dificuldades ocorrem em quase todas as escolas, sobretudo a partir da junção de escolas em agrupamentos, tornando muito difícil a coordenação dos horários entre os grupos de docentes (ensino regular e EE), acrescido do elevado número de horas de trabalho burocrático.

Dentro deste contexto, constata-se, por vezes, a falta de coordenação na criação dos horários dos professores do ensino regular com os de EE, como uma das maiores limitações para a interação entre os professores, devido às condições de trabalho

propostas pelas escolas (Lortie, 1975; Flinders, 1988; Rosenholtz, 1988; McTaggart, 1989; Hargreaves A., 1998, *cit. in* Correia, 2007).

A sobrecarga burocrática, nas palavras de Pereira (2004, p. 207), é outro dos grandes obstáculos a ter-se em consideração porque:

“Na maioria das reuniões de trabalho, em cuja agenda constem pontos relativos à coordenação das atividades letivas, apenas se procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controlo da progressão no programa, não existindo um momento efetivo de diálogo, partilha e troca de experiências”.

Constata-se, também, dificuldades e constrangimentos de vária ordem por parte dos professores do ensino regular ao terem a consciência de não estarem preparados e/ou não possuírem formação necessária e adequada para trabalhar na sala de aula regular com os alunos com NEE, uma vez que não dominam os problemas específicos destes (Correia & Martins, 2000; Correia, 2008).

Para os referidos autores, as dificuldades dos docentes não só existem no trabalho da sala de aula, mas também existem noutras circunstâncias: pouco tempo disponível para trabalharem de forma conjunta e procederem aos devidos ajustes necessários [a partir do número de turma e de alunos em cada turma], falta de tempo, organização do trabalho [por vezes muita rígida e burocrática], falta de material e condições de tempo e de espaços adequados.

Na sequência, como refere Nielsen (1999), as dificuldades sentidas pelos profissionais em orientar os pais, quando estes, por vezes, se recusam a admitir que o seu filho(a) apresenta NEE. Tal facto deriva, na maior parte das vezes, da natural superproteção por parte da família com uma criança com NEE, impedindo a devida intervenção para resolver problemas e tomada de decisões por parte da escola em prol do desenvolvimento social e emocional da criança.

Outras dificuldades são manifestadas pelos docentes devido a poucos anos de atividade docente e menor experiência em EE (na sua maioria contratados), assim como com a

diversidade de tipologia de deficiências e transtornos de que são portadoras as crianças com NEE.

Acresce a este facto, a multiplicidade e diversidade de casos, o que requer a necessária adaptação individual, muita vezes processo difícil de desenvolver face à falta de conhecimento das motivações fisiológicas, psicológicas, sociais e familiares que estão na base de muitos casos.

Decorre desta situação, o cuidado para a flexibilidade curricular que conforme refere Correia (2005) deverá ser um meio de resposta à diversidade que se vive na escola da atualidade. As adequações curriculares individuais surgem com o objetivo de proporcionar a estes alunos o desenvolvimento educativo tendo sempre presente a individualidade de cada um, estimulando as suas capacidades, dando-lhes oportunidade de crescerem enquanto indivíduos.

Há também a considerar o facto de muitos alunos nunca conseguirem seguir o currículo nacional e alcançar as competências exigidas de final de ciclo e “ (...) neste caso, já não estamos a falar em gestão flexível do currículo ou em processos de diferenciação para assegurar o acesso ao currículo comum, mas de currículos especiais” (Pizarro & Leite, 2003, *cit. in* Sim-Sim, 2005, p. 24).

Como outro requisito necessário há que se apostar, igualmente, na formação para todos os agentes educativos, nomeadamente quando existem alunos com NEE, no sentido de introduzir na escola novos conhecimentos e adaptar as práticas para uma melhoria da eficácia do trabalho e da qualidade educativa. A formação contínua orientada deve responder às necessidades sentidas e deve ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua atividade.

Os serviços educacionais especializados estão presentes na figura dos docentes de EE que, entre outras estratégias pedagógicas, deve adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE.

De acordo com Correia (2003), para que as escolas sejam de todos é preciso conceptualizá-las segundo uma educação inclusiva, ou seja, que o corpo docente tenha formação em educação e seja especializado, aja de acordo com a filosofia inclusiva e

seja feita a reconversão das escolas de EE e estas estejam localizadas no seio das localidades.

A filosofia da inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se assim num modelo educacional, que proporciona uma educação igual e de qualidade. Esta educação inclusiva facilita, segundo Correia (2008), o diálogo entre todos os docentes, permitindo uma melhor compreensão dos programas curriculares e adequação educativa, designadamente no que diz respeito às alterações necessárias ao seu funcionamento.

A este propósito, a inclusão não só traz vantagens para os alunos com NEE mas também para os restantes elementos das comunidades (Alves, 2014; Correia, 1999, 2003; Costa et al., 2006; entre outros).

Na perspetiva do professor, a educação inclusiva permite aos alunos com NEE aumentar as capacidades de atenção, comunicação e participação em atividades educativas num espaço de tempo menor do que se frequentassem salas de aula de EE.

É essencial o desenvolvimento de amizades na sala de aula regular e construção de um grupo de amigos pois ajuda na inclusão de todos os alunos nas atividades da sala de aula, promove a construção de comportamentos socialmente apropriados e o desenvolvimento de capacidades de participação ativa nas atividades escolares.

CAPÍTULO II - A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA NO CONTEXTO EDUCATIVO

2 - Definição, classificação e etiologia das PEA

A PEA corresponde quase sempre a um “distúrbio do neurodesenvolvimento, descrito na década de 40 do século passado por Kanner (autismo precoce infantil) e Asperger (psicopatia autística), tendo a sua definição vindo a evoluir conceptualmente até à atualidade” (Melo, 2005, p. 15).

Para a referida autora, na mesma altura em que Kanner identificou o autismo precoce infantil, Asperger em 1944, psiquiatra austríaco, publica um artigo original (*Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*) onde descreve a Psicopatia Autística.

Para vários autores, o quadro clínico descrito por Asperger é muito semelhante ao de Kanner. Curiosamente, ambos escolheram um mesmo termo para designar as entidades que identificaram de forma independente. O conceito de Asperger é mais abrangente que o de Kanner incluindo na mesma descrição casos que revelavam lesão orgânica severa e outros mais próximos da normalidade.

Segundo a CID-10 (Manual de Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde - 1993) e o DSM-IV (Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Psiquiátrica Americana - 1994), as PEA são diagnosticadas na presença de dois elementos: um que engloba o universo social e comunicacional e um segundo elemento que valoriza a presença de interesses e comportamentos restritos e estereotipados.

Sendo considerada uma patologia de espectro, as diferenças interindividuais são essencialmente determinadas pela intensidade dos sintomas que caracterizam as duas componentes e especificadores como por exemplo nível intelectual e funcional, linguagem e doenças associadas.

Na revisão da literatura é quase sempre referido que, as dificuldades que estes indivíduos demonstram a nível social e relacional têm sido alvo de vários estudos, na

medida que se tenta compreender o impacto das limitações associadas no estabelecimento de laços afetivos.

Para alguns autores, as PEA englobam um conjunto de perturbações e alterações ao nível cognitivo, linguístico e neurocomportamental, englobando: perturbação autística; perturbação (síndrome) de Asperger; perturbação desintegrativa da segunda infância; perturbação (síndrome) de Rett; perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação.

De acordo com a revisão de literatura sobre esta temática, múltiplas são também as denominações para esta perturbação: psicose atípica, psicose borderline, psicose infantil precoce, psicose simbiótica, afasia expressiva, afasia recetiva, debilidade e trauma psicossocial, entre outras (Pereira, 2005).

Esta diversificada e diferenciada classificação da perturbação surge como um elemento essencial que está na base do seu desenvolvimento, assim como na intervenção e tratamento e, em alguns casos, até mesmo na prevenção (Idem).

Para Marques (2000), a visão clínica do autismo definida por Kanner em 1943 tem vindo a ser sucessivamente redefinida ao longo dos últimos 50 anos, mas essencialmente mantêm-se as características por ele descritas.

Assim, para o referido autor, a pessoa com PEA caracteriza-se por um modo muito específico de pensamento e de comportamentos, com dificuldades nomeadamente em compreender e responder de forma adequada às diferentes situações do meio ambiente, em selecionar e processar informação pertinente e responder a estímulos sensoriais.

É consensual entre vários autores que, na definição do conceito de autismo há a realçar, a título de marcos mais significativos, o ano de 1911, em que a designação de “autismo” foi utilizada por Bleuler, referindo-se ao isolamento social observado em crianças vítimas de esquizofrenia.

Por sua vez, em 1943, Kanner, pedopsiquiatra, relata comportamentos e atitudes de crianças, diferentes de todos aqueles até então conhecidos (Marques, 2000) e, no ano seguinte, 1944, Hans Asperger, pediatra, publica um trabalho relacionado com a problemática do autismo, intitulado de “Psicopatologia autista”. Neste, constatou que

estas crianças, apesar de sofrerem grandes limitações ao nível social, apresentavam uma linguagem desenvolvida e um coeficiente de inteligência (QI) médio ou acima da média (Antunes, 2009).

Dentro deste contexto histórico, segundo alguns autores, as perspetivas de Kanner e Asperger estavam de comum acordo no que diz respeito ao problema central desta perturbação, realçando o facto de estas crianças apresentarem pouco contacto visual, comportamentos estranhos e rotineiros, isolamento social e fascínio por certos objetos, apresentando aparência física aparentemente normal.

Todavia, divergindo de Kanner, Asperger refere, entre outros registos comportamentais, o facto de os seus pacientes utilizarem uma linguagem desenvolvida nas áreas das capacidades motoras e de coordenação, fraca coordenação motora a nível geral e a nível da aprendizagem e que o processo de aprendizagem devia ocorrer numa forma espontânea. Assim sendo, enquanto o autismo de Kanner é visto como a forma mais profunda desta perturbação, o autismo de Asperger é considerado como forma mais leve.

Outros estudiosos formularam diversas teorias na investigação de casos similares, com a National Society for Autistic Children a considerar o autismo como uma inadequada qualidade de desenvolvimento, que se manifesta de um modo grave durante toda a vida e comum a rapazes e raparigas (Pereira, 2005).

Em termos de etiologia, a comunidade científica ainda não encontrou exatamente as causas desta perturbação, embora haja um consenso de que o autismo provém de diversas causas biológicas, aferidas a fatores genéticos e multidimensionais, tais como de cariz pré-natal, infeções graves neonatais, traumatismos de parto, entre outros mais.

A este propósito, Melo (2005), tentando explicar de uma forma mais incisiva os fatores e causas na origem do autismo, remete a abordagem da temática em função de diversas teorias, caso das teorias comportamentais que tentam compreender os mecanismos psicológicos e cognitivos e as teorias neuropsicológicas e fisiológicas que tentam adquirir informação a partir de uma possível base neurológica.

Na sequência, para Marques (2000, p. 31) o autismo é:

“Uma perturbação do desenvolvimento psicológico que afeta diretamente a forma como as pessoas percebem emoções, expressões e ações. Associa-se também a problemas na comunicação expressiva e na compreensão dos pensamentos dos outros”.

Em suma, o termo autismo é usado para descrever uma patologia de desenvolvimento e de comportamento, predominantemente nas áreas sociais e de comunicação.

Assim percecionado, o autismo caracteriza-se pela existência de disfunções sociais, perturbações na comunicação e jogo imaginativo, expresso por interesses e atividades restritas e repetitivas. Perspetiva que vai ao encontro da opinião de Pereira, (2005, p. 17) ao considerar o autismo como:

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

Relativamente às classificações das PEA, em 1993, a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde - OMS) e em 1994 a DSM-IV (Classificação de Doenças Mentais da Associação Psiquiátrica Americana), as duas classificações de maior divulgação e aceitação a nível mundial, definem critérios convergentes para a classificação do Autismo. A convergência de critérios vem facilitar a comparação a nível mundial, dos diferentes estudos clínicos e de investigação.

O autismo é assim entendido por uma perturbação global do desenvolvimento que, segundo vários autores (Antunes, 2009; Marques, 2000; Melo, 2005; Pereira, 2005), nasce com a criança, proveniente de uma deficiência no funcionamento e no desenvolvimento do cérebro, permanecendo por toda a vida e podendo coexistir com outras patologias, sendo caracterizada pela existência de uma tríade de limitações (défice na interação social, na comunicação e da imaginação).

Quanto ao diagnóstico, a opinião de Jordan (2000, p. 21) parece-nos bastante elucidativa ao referir que “é crucial compreender as principais dificuldades de uma criança para a elaboração de um currículo e de uma abordagem pedagógica que corresponda às suas necessidades.”

Na verdade, na revisão da literatura, as PEA são identificadas através do comportamento, não sendo possível confirmar objetivamente um dado através de exames genéticos, testes neurológicos ou médicos, o que origina a dificuldade de se efetuar um diagnóstico mais ou menos credível.

Para além desta razão, a utilização do termo autismo, com diferentes dimensionalidades e significados por parte dos investigadores, acresce, naturalmente, maiores dificuldades para devido diagnóstico.

No entanto, de acordo com vários autores, o diagnóstico torna-se necessário e indispensável pois permite explicar à família o que a criança tem e descrever quais os sintomas do espectro do autismo da criança em questão.

Por outro lado, permite iniciar um plano de tratamento e encaminhar a criança para os serviços de que deverá vir a usufruir, traçando assim um processo de acompanhamento adaptado às suas características e necessidades.

De qualquer forma, na opinião de Marques (2000), para se diagnosticar o mais corretamente possível, a criança deve ser muito bem examinada, a partir de uma avaliação, o mais exaustiva possível e extensiva, à multifacetada dimensionalidade dos vários níveis físicos e psicológicos, só possível pelo concurso e participação de uma equipa de vários profissionais e de todos os agentes e intervenientes no processo de desenvolvimento da criança.

2.1 - Intervenção precoce e programas nas PEA

De acordo com o DSM-IV (Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Psiquiátrica Americana - 1994), as PEA incluem-se nas perturbações globais do desenvolvimento, sendo consideradas como perturbações graves e precoces do neurodesenvolvimento, que não têm cura e persistem ao longo da vida, podendo a sua expressão sintomática variar mediante a intervenção e o potencial de cada criança.

Não obstante, a DAR Resposta - Associação (2014, p. 19) refere que:

“A última revisão do Manual DSM foi editada em maio de 2013 (DSM V) e trouxe algumas mudanças significativas no que toca à intervenção das PEA. Anteriormente eram considerados cinco transtornos do espectro do autismo, cada um dos quais com um diagnóstico único: Perturbação autista ou autismo clássico — Síndrome de Asperger — Perturbação Invasiva do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (Pervasive Developmental Disorder: PDD NOS) — Síndrome de Rett — Perturbação Desintegrativa da Infância Nesta última revisão do DSM, esses transtornos não são considerados como diagnósticos distintos dentro do espectro do autismo. Em vez disso, com exceção da Síndrome de Rett, são incluídos no diagnóstico de PEA (a síndrome de Rett passa a ser considerada uma entidade própria e sairá do espectro do autismo)”.

Contudo, a intervenção precoce em crianças com NEE diferentes modelos de intervenção estudados têm relevado grande importância no respeitante ao processo de desenvolvimento das mesmas, partilhando em comum o objetivo de proporcionar um crescimento das suas capacidades ao nível da interação social, comunicação, imaginação e jogo social.

Pelo exposto, em Portugal, a publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, que consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.

Segundo o disposto no seu artigo 3.º, a Intervenção Precoce na Infância é o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Neste contexto, existem modelos de intervenção e de terapias para as crianças com PEA, desde intervenções médicas, terapêuticas, psicológicas e educacionais. Por outro lado, não podemos falar em intervenção, neste âmbito, sem considerar a importância de fatores que a tornam possível, a condicionam, ou mesmo impossibilitam, dos quais se destacam como mais importantes o efetivo envolvimento entre pais, familiares e técnicos, isto é, a coordenação entre os meios de suporte.

Torna-se necessário, assim, em termos de uma devida intervenção precoce escolher, conforme a DAR Resposta - Associação (2014), uma abordagem mais adequada, que deve ser ponderada em função da perigosidade do tratamento, consequências para a criança e para a família, validade científica, procedimentos de avaliação, experiências anteriores, experiência dos terapeutas, tipo de atividades, motivação individual, ambiente, envolvimento familiar, custo, frequência e local do programa.

O ponto de partida essencial para a implementação de qualquer programa de intervenção consiste na avaliação global e funcional do desenvolvimento e do comportamento, devendo ter-se em consideração que a aprendizagem e o desempenho das crianças com autismo incidem geralmente em quatro áreas: comunicação, resposta social, processamento da informação e desenvolvimento das competências cognitivas.

Assim sendo, como referem Jordan e Powell (1996) a prática da avaliação psicoeducacional pode auxiliar na deteção precoce e identificação das áreas educativas em que existe mais dificuldades, confirmar discrepâncias entre o funcionamento corrente e o desempenho esperado, o que pode permitir o diagnóstico dos défices particulares que não são facilmente visíveis.

A este propósito pode dizer-se que, atualmente, existe uma vasta e diversificada gama de modelos de intervenção e terapias direcionadas para pessoas que sofrem de autismo, que vão desde as intervenções médicas às intervenções psicológicas, incluindo-se neste

ramo todos os métodos psicoeducacionais com base em variadas teorias da psicologia da aprendizagem. Como objetivo imediato e principal pretende-se, a partir da deteção precoce do distúrbio, impedir que os seus sintomas se tornem irreversíveis ou mais difíceis de serem tratados. Na verdade, indo ao encontro de Melo (2005), a intervenção no autismo insere-se num contexto mais global do acompanhamento do tratamento centrado na saúde mental, isto é, na prevenção da doença e não quando já se encontra num estado avançado.

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

Depreende-se, a partir destas opiniões, o facto dos vários modelos de intervenção valorizarem a identificação precoce da patologia, de modo a que se consiga atenuar o efeito da sintomatologia e, desta forma, causar menos impacto na vida da criança autista, evitando recurso a intervenções numa fase posterior e consequentes prejuízos no desenvolvimento da criança.

Um ênfase, pois, para intervenções utilizando a abordagem desenvolvimentista, ao procurar-se atuar assim que as dificuldades iniciais são identificadas, no curso do desenvolvimento da criança autista, analisando o que o difere do curso do desenvolvimento típico para tentar aproximá-lo, o mais que puder, deste último.

Um importante princípio desta abordagem, segundo Cumine et al. (2006) assenta no facto de que as interações sociais recíprocas ao se encontrarem prejudicadas no autismo e, enquanto fundamentais no desenvolvimento infantil devem, por isso, ser trabalhadas para um bom prognóstico. Uma intervenção que deve ser individualizada, respeitando sempre a singularidade de cada criança.

Para tal, é imprescindível analisar pormenorizadamente as suas habilidades, dificuldades e capacidades, bem como considerar os seus gostos, necessidades e interesses para o desenvolvimento das estratégias de intervenção.

Por isso, é fundamental uma atenção especial para que a família encontre suporte para lidar e enfrentar estas adversidades e que compreenda que unida pode enfrentá-las. Deste modo, um dos princípios fundamentais desta abordagem é acreditar que as interações sociais recíprocas são fundamentais para todo o desenvolvimento infantil, e se elas estão prejudicadas nas PEA, devem ser trabalhadas para um bom prognóstico do quadro.

Afinal de contas, dentro de um contexto de isolamento e privação de estímulos, as crianças autistas aumentam a sua sintomatologia, ao passo que, se for possível estimulá-las, pode ser que se consiga um abrandamento de seus sintomas, permitindo a estas crianças um espaço e uma oportunidade para se desenvolverem.

A título elucidativo sobre esta temática há a realçar, pois, o papel imprescindível da intervenção precoce nestes casos, com os investigadores a concluírem que se o autismo for diagnosticado numa criança até aos dezoito meses e for imediatamente iniciado um programa de intervenção precoce com a criança e com a sua família, é possível obter níveis mais elevados de QI e melhorar as competências linguísticas e de comportamento da criança. De uma forma taxativa e objetiva, a intervenção precoce pode ser muito eficaz para crianças com autismo (Dawson, 2008).

Segundo Correia (2005), na intervenção precoce, o estabelecimento de interações sociais entre a criança autista e as pessoas que a rodeiam só é realizado a partir do momento em que esta passa a prestar atenção ao adulto para que, a partir daí, consiga interagir com ele.

Torna-se assim imprescindível a utilização de programas de intervenção precoce orientados, de imediato, para a área da comunicação, com o objetivo da promoção da linguagem pré-verbal e verbal e das habilidades de comunicação funcional em contextos sociais naturais (Klinger & Dawson, 1992; Mirenda & Erickson, 2000; Prizant, 2000; Rogers & Bennetto, 2000; Siegel, 2008; Wetherby & Rydell, 2000).

Neste sentido, a partir da aquisição de elementares competências procurar-se-á, também, expandir o repertório das funções comunicativas nos vários contextos naturais (Mirenda & Erickson, 2000; Prizant, 2000; Wetherby & Rydell, 2000).

Neste contexto, diversos estudos têm revelado a melhoria da área da imitação com o aumento do uso do olhar e a responsabilidade da criança autista (Klinger & Dawson, 1992), acrescido do contágio emocional e coordenação afetiva, permitindo o desenvolvimento de alguns aspetos da atenção compartilhada, comunicação intencional, empatia e jogo simbólico (Rogers & Bennetto, 2000).

Por essa razão, e porque há uma relação entre imitação e desenvolvimento da linguagem, a imitação é parte integrante na intervenção precoce com crianças com autismo.

Daí a importância da criança envolver-se em jogo social situação que irá desenvolver a amizade com os seus pares, sendo a frequência em infantários e noutros lugares similares um ideal cenário para os pais e professores observarem e verificarem os relacionamentos dos seus educandos.

As crianças com desenvolvimento normal interagem umas com outras, criando grupos de amigos com os quais criam mais afinidades. No entanto, segundo Siegel (2008), a criança autista não repara nas outras crianças, nem tão pouco valoriza a sua presença como o fator mais importante da sala de aula.

Determinados princípios dos programas de intervenção precoce devem ser considerados como básicos e prioritários e que passam, antes de mais, por se criar situações, em contextos naturais de interação, que induzam na criança a necessidade de comunicar com os outros, por iniciativa própria, sem necessitar para isto de pedidos externos.

Em síntese, para se obter resultados positivos certos aspetos fundamentais devem estar presentes com elementos comuns nesses programas: currículo abrangendo as áreas de habilidades; ensino altamente favorecedor e estratégias para a generalização para ambientes naturais; programas estruturados e rotinas; abordagem funcional para comportamentos considerados problemáticos e transição assistida para a educação pré-escolar.

Desta forma poderá processar-se uma adequada inclusão dos alunos com PEA nas escolas, tema a ser abordado no ponto que se segue.

2.2 - Da prevenção à inclusão de alunos com PEA

As PEA são um dos distúrbios do neurodesenvolvimento mais comuns (McPartland, et al. 2012), apresentando segundo estes autores uma prevalência mundial de cerca de 1%.

Na revisão da literatura constata-se que, houve um aumento exponencial da sua prevalência desde os anos oitenta do século passado, algo que pode ser justificado como resultado da alteração dos critérios de diagnóstico, bem como pelo mais fácil reconhecimento e identificação mais precoces.

De acordo com Lai, et al. (2013) esta patologia é mais frequente no sexo masculino, contudo reconhece-se que o autismo no sexo feminino é frequentemente subdiagnosticado.

Segundo Oliveira, et al. (2007), no nosso país, em 2000, foi realizado um estudo epidemiológico com o intuito de estimar a prevalência do autismo na população pediátrica portuguesa, concluindo-se que a prevalência seria de cerca de 9,2 por cada 10000 crianças.

Conforme é referido na literatura e face ao exposto, o processo de socialização destas crianças é bastante complexo, dado o facto do ser humano ser caracterizado pela incapacidade de viver isolado, procurando sempre companhia, dentro de um determinado contexto. Esta perturbação afeta variados e complexos aspetos da forma como se processa a inclusão de alunos com PEA.

Contudo, a realidade de uma criança autista é decifrada de uma maneira muito característica e especial, onde demonstra sinais e sintomas que afetam de forma complicada o seu desenvolvimento social.

Segundo Siegel (2008, p. 21), as crianças com autismo “não denotam o interesse habitual na interação social. A atenção e a aprovação dos outros não têm a importância que habitualmente assumem para as crianças em geral. O autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização desse desejo”.

Para alguns autores, as crianças com autismo se, por vezes se relacionam com os outros fazem-no apenas de uma maneira diferente dado que o seu nível de interesse pelas outras pessoas e a vinculação que estabelecem com elas são qualitativamente distintas. Torna-se, assim, complicado para elas identificarem expressões que não estejam claramente definidas, ou que estejam subjacentes a outras.

De acordo com Jordan (2000, pp. 25-26) há “uma dificuldade fundamental em reconhecer os sinais emocionais e sociais e em reagir a eles (...) podem aprender a identificar feliz numa fase sorridente, mas nunca conseguirão compreender o que é um sorriso encorajador”.

Os alunos com PEA, devido às suas características muito específicas, podem gerar nos professores e pais sentimentos de frustração e até algum mau estar. No entanto, não significa que estas crianças não possam aprender.

Como refere Kupfer (2001, p. 67), essas crianças exibem “ (...) qualidades intactas, ilhas de inteligência, ou seja, são capazes de aprender em maior ou menor grau, dependendo da sua posição singular”.

Na opinião do referido autor, é importante criar e assumir uma educação de qualidade para todos, num ambiente educativo o mais variável possível.

É nesta fase de ação pedagógica que a EE deixa de ter sentido e passa a dar lugar a uma prática real de diferenciação pedagógica, realizada por toda uma equipa de profissionais e onde o especialista não deixa de ter lugar, mas onde o professor do ensino regular é cada vez mais responsabilizado pela educação do aluno.

Toda a abordagem deste problema envolve, de acordo com Jordan (2000), o reconhecimento de que para estas crianças essas capacidades são difíceis de adquirir e que muitas delas podem nunca chegar a atingir um nível funcional.

Assim, devem usufruir de um currículo que corresponda às suas necessidades e a intervenção, por sua vez, tem que ser individual e no ritmo que o autista consegue aprender.

Para Mota, et al. (2003), as crianças com autismo manifestam dificuldades de aprendizagem muito específicas, por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação verbal e não-verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação e de fantasia.

Na sequência, as abordagens adequadas de ensino e um meio favorável possibilitam às crianças com autismo poder desenvolver-se e aprender, levando muitas delas a alcançar progressos bastante significativos. Não há uma abordagem única, uma vez que há uma enorme variedade de necessidades individuais de aprendizagem (Jordan, 2000).

Nesse espírito, segundo Costa (2006) é necessário que haja medidas na formação inicial dos professores, contemplando conhecimentos e competências ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade.

Mais do que aceitar a presença da diversidade na escola, o desafio desta conceção de escola é o de construir uma real alternativa à escola tradicional, uma escola que não tente ensinar a vários como se fossem só um, com um “olhar daltónico” (Cortesão, 2001).

Para a referida autora, a inclusão do autista sugere a ideia que inserindo a criança numa escola regular ela irá começar a imitar as outras crianças. Por não ter consciência de si mesma, a criança com autismo não consegue estabelecer as relações de causa e efeito do ambiente, em relação às suas próprias ações.

Por isso, o processo de aquisição desta consciência de si própria pode ser um processo muito longo ou, às vezes, nem chegam a desenvolver.

Nesse propósito, (DGIDC, 2008b, p. 5) refere que:

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

Em face do exposto, os profissionais da educação deverão intervir de modo positivo e harmonioso na criação das bases da personalidade em formação e possuir um conhecimento aprofundado das principais etapas do crescimento e maturação física e psicológica das crianças autistas.

Deverão, igualmente, privilegiar as relações de diálogo com os educandos destes jovens, de forma a ultrapassar as barreiras da instituição escolar e dar um apoio eficaz aos pais.

Cabe, ainda, aos educadores estabelecerem diagnósticos rigorosos e corretos sobre as perturbações concretas de cada criança, informando adequadamente os pais das situações do dia-a-dia.

Por sua vez, Jordan (2000) realça a necessidade de ajudar a criar canais de comunicação para a criança e para quem a rodeia, de modo a abrir a possibilidade de interação social, evitando canais de comunicação incompreensíveis que podem levar a danos físicos graves quando aparece a autoagressividade.

Na perspetiva do referido autor, enquanto professores há que tentar alterar ou controlar a linguagem destas crianças, promovendo desta forma as suas capacidades de linguagem e comunicação e, dependendo das suas capacidades de relacionamento com os outros, estas habilidades de comunicação terão de ser ensinadas formas alternativas.

Na revisão da literatura é mencionado que, muitas vezes comunicar com as crianças com PEA de forma visual, através de desenhos poderá ser positivo para o desenvolvimento destas capacidades.

Outros requisitos são necessários, caso da organização espacial, da organização do tempo, com os educadores a proporcionarem a estes alunos um ensino de qualidade, desenvolvendo toda esta consciência espacial e corporal, e, conjuntamente, desenvolver sentimentos de segurança nas relações com o outro e em grupo.

2.3 - A percepção dos professores face à inclusão de alunos com PEA

De acordo com Alves (2014, p. 49) os “diversos modos de exteriorização do autismo são, usualmente, designados de espectro autista ou espectro do autismo, havendo uma série de possibilidades em termos de sintomas/indícios”.

Podemos constatar na revisão da literatura que, a percepção é o modo como o indivíduo constrói em si o conhecimento que possui das coisas, pessoas e situações, ainda que por vezes seja induzido em erro.

Como tal, a percepção é uma função da pessoa, sofrendo influência das características pessoais, do contexto social e dos diversos microssistemas em que está integrada. Considera-se, assim, o fenómeno psicológico da percepção como um processo fundamental no comportamento humano, a partir do qual se torna possível a interpretação da realidade vivenciada.

Como muito bem refere Visconti (2008) a percepção é um processo que permite ao homem conhecer o mundo que o rodeia através de poder interpretar e tornar conscientes os objetos, pessoas, situações e acontecimentos reais com os quais contacta. Nessa ordem de ideias, a percepção do mundo contextualiza-se em função de fatores inerentes não só ao indivíduo, como à influência de fatores externos, físicos, socioculturais. Em termos de fatores individuais, uma situação, nas mesmas condições, é percebida de forma diferente por vários sujeitos. Isto é, as percepções diferenciam-se da forma como são selecionados, organizados e interpretados os conteúdos da percepção por cada indivíduo, tendo presente as suas necessidades, valores e expetativas, em suma, o seu desenvolvimento e formação pessoais. Acresce, naturalmente, que a percepção inicia-se com a atenção, enquanto essencial processo seletivo, dependendo, para além do anteriormente referido, também de fatores internos e externos ao ser humano.

Assim, segundo os indivíduos, os mesmos objetos, os mesmos acontecimentos, as mesmas pessoas do mundo exterior impõem-se com uma significação diferente (Mucchielli, 1974). Neste contexto, a percepção dos professores em relação à inclusão de alunos com PEA depende naturalmente de muitos fatores porque a escola é uma

realidade social que, para além da estrutura física, segundo Alves-Pinto (1995, p. 146), caracteriza-se como um espaço de " (...) ações levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interação caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal) ".

Na sequência, destacam-se, igualmente, fatores respeitantes à personalidade própria de cada um, a sua formação académica, experiência profissional e a forma como percecionam a vida e a comunidade educativa, a perceção depende, igualmente e de uma forma muito acentuada, das suas experiências profissionais anteriores, nomeadamente de os professores terem tido, ou não, experiência e formação docente com alunos com NEE.

Para alguns autores, é natural que os diversificados contextos e quadros de referências influenciem a forma como as percepções são consideradas, isto é, conforme o contexto no qual se interiorizam as imagens acerca das pessoas, quer o ambiente objetivo exterior que observamos, quer o contexto interno, pessoal, que é o quadro de referência no qual recebemos a imagem.

Ao mesmo tempo, as percepções dos professores são influenciadas por fatores institucionais, situação corroborada por Pizarro e Leite (2003, p. 45) quando afirmam que “ (...) torna-se assim evidente que a defesa de uma escola para todos e de uma educação não segregada teve consequências na escola, sendo-lhe atribuída, desde então, a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas às diversas necessidades dos alunos”.

A sua inclusão inicia-se, assim, de forma mais precisa, quando é dado relevo à escola, exigindo-se a disponibilização dos recursos educativos necessários e adequados ao processo educativo. Compreender-se-á, desta forma, que o conceito de NEE comporta uma mudança de perceção em torno da construção da resposta adequada à situação, na medida em que a escola passa a encarar as crianças numa perspetiva educativa e pedagógica que contempla o seu desenvolvimento.

Reforçando esta dimensionalidade educacional, Correia (1999, 2000, 2003, 2005, 2007, 2008) afirma que a escola tem de se percecionar como um espaço educativo aberto,

diversificado e individualizado, em que a criança possa encontrar resposta às suas necessidades.

Daí que, na opinião de Duarte (1998), conceber a existência de uma escola inclusiva não é tarefa fácil pois implica uma mudança profunda não só nas estruturas pedagógicas já concebidas, como também a nível cultural.

Constata-se, pois, que a filosofia da inclusão tenha acarretado não só um conjunto de mudanças radicais no sistema de ensino, como inúmeras vantagens para os alunos com NEE, assim como para toda a comunidade escolar.

Em suma, o conceito de inclusão, que ultrapassa o da integração, é consignado na sua essência pela UNESCO (1994, p. 6) ao ser proclamado na Declaração de Salamanca que:

“Existe o consenso de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas designadas à maioria das crianças (...). O desafio a esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades”.

Como evidencia Rodrigues (2000), a educação inclusiva constitui uma oportunidade para que todos possam conviver e beneficiar da riqueza que a diferença nos traz.

Parecer, por sinal, sustentado também por Correia (2008) ao referir que as sucessivas reformas educativas, ocorridas em diversos países do mundo ocidental, enfatizam a filosofia da inclusão, assumindo que os alunos com NEE devem fazer parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Desta forma, a EE, em traços gerais, decorre agora pelas mesmas vias que a educação regular, tendo a “escola da discriminação” dado lugar à “escola da inclusão”. Por outras palavras, a EE processa-se tendo em consideração a igualdade de oportunidades que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, deverão ter acesso a uma educação com qualidade, capaz de responder a todas as suas necessidades.

A este propósito, na realização do Congresso Europeu sobre deficiência em Madrid - *European Disability Forum* (2002) foi aprovada a Declaração de Madrid "não discriminação mais ação positiva igual a inclusão social" e postula, claramente, que as escolas devem desempenhar um papel mais ativo, ajudando a compreender e a aceitar os direitos das pessoas com deficiências, a afastar medos, mitos e conceções erradas e apoiando os esforços de toda a comunidade.

Segundo essa declaração, é necessário atingir a educação para todos, baseada nos princípios da plena participação e igualdade. A educação desempenha um papel fundamental na definição do futuro de todos, tanto do ponto de vista pessoal, como social e profissional.

O sistema educativo tem de ser, por isso, o lugar chave para assegurar o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, que permitirá às crianças e jovens com deficiência ser tão independentes quanto possível. O sistema educativo é o primeiro passo para uma sociedade inclusiva.

Neste espírito, a educação deve desenvolver-se de forma especial, numa tentativa de atender às diferenças individuais de cada criança, através de uma adaptação à escola regular para, de facto e de direito, falar-se de uma verdadeira escola inclusiva.

Indo ao encontro de Correia e Martins (2000), o docente é considerado como um recurso imprescindível para a criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores.

Com efeito, as suas perceções desempenham um papel importante para a promoção de uma inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular: caso contrário, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos recetivos à aceitação dos referidos colegas.

Tendo em conta as opiniões dos autores, mencionados anteriormente, e reportando-nos para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula, verifica-se que, a perceção positiva ou negativa, do docente perante os alunos com NEE, influencia a sua inclusão.

Nesse caso, a inclusão dos alunos com NEE depende, em parte, da construção que cada professor fizer sobre o seu papel no processo de inclusão. Neste âmbito para Meijer (2003, p. 13) as percepções dos docentes:

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

Malouf e Schiller (1995), baseados em estudos que relacionam o conhecimento da investigação e o conhecimento da prática, concluíram que são as percepções dos professores a par de dois outros fatores - o conhecimento e aprendizagem do professor e os fatores contextuais - que condicionam todo esse processo.

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

Noutro estudo, segundo Mota, Carvalho e Onofre (2003) para a grande maioria dos docentes, a percepção que têm sobre estas crianças é que aprendem e apresentam uma melhoria significativa se forem utilizados métodos educacionais específicos: que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades; que criem ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados.

Nesse contexto, é de referir o estudo de Burgess (2003), com o propósito de examinar as necessidades dos professores e a sua capacidade para incluir estudantes com autismo na sua aula. Nele participaram 290 professores pertencentes a escolas do distrito de Vancouver no Canadá, com 70% dos docentes com alunos autistas incluídos nas suas turmas regulares. A referida autora concluiu como principais necessidades referirem-se,

de forma especial, ao indispensável apoio dos outros professores e do órgão de gestão da escola; formação contínua para melhorar os seus conhecimentos acerca do autismo; boas práticas e estratégias para trabalhar com estes estudantes e tempo para desenvolver, implementar, modificar e adaptar os programas para os referidos alunos e turmas reduzidas.

No contexto nacional, Carvalho (2005) também elaborou um estudo onde procurou conhecer o impacto dos fatores facilitadores e limitadores sobre aspetos da escola inclusiva e percepções dos docentes em escolas públicas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa). De entre os fatores percecionados com impacto mais negativo realçam-se os respeitantes à qualificação dos profissionais, fundamentalmente das auxiliares da ação educativa, à mobilidade dos professores, bem como à disponibilidade do pessoal técnico especializado e aos antecedentes dos alunos, concretamente no tocante ao facto de não terem beneficiado de intervenção precoce antes da entrada na escolaridade obrigatória.

De referir, a este propósito, o estudo realizado por Mendes (2013), inserto na dissertação de mestrado em EE sobre o tema “As Percepções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar Público”. Um estudo direcionado, por excelência, para uma análise reflexiva sobre as percepções das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância Públicos de Portugal incidindo, de forma especial, na influência dos diferentes níveis de formação na área e experiência profissional das Educadoras de Infância na percepção da inclusão das crianças com PEA.

Este, como outros estudos, aborda a temática da percepção dos professores face à inclusão de alunos com PEA. De acordo com diversos estudiosos sobre esta temática há a realçar, conforme salienta Camisão (2004) que, na sua generalidade, os professores e educadores têm vindo a demonstrar uma percepção mais favorável sobre a inclusão dos alunos com NEE e ao direito a uma educação nas escolas do ensino regular.

CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA ALUNOS COM PEA

3 - Unidades do ensino estruturado na educação de alunos com PEA

No contexto nacional, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, foram criadas em determinadas escolas, UEE para a educação de alunos com PEA. Segundo o referido diploma, a organização da resposta educativa para alunos com PEA deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

Isto é, “no nosso país, as escolas com unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA concentram as crianças/jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existente” (Alves, 2014, p. 49).

Pode-se dizer que, do ponto de vista legislativo foram criadas condições para que todos os alunos, mesmo os portadores de problemáticas mais complexas (caso da multideficiência, da surdocegueira e das PEA) possam frequentar a escola regular. Para a DGIDC (2008a, p. 11) é mencionado que:

“O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspecto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas”.

Deste modo, as UEE na educação de alunos com PEA constituem-se como uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas e/ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

Por sua vez, podemos encontrar uma orientação mais específica sobre a abordagem desta temática no documento oficial “Unidades de ensino estruturado para alunos com

perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras”, editado pela DGIDC, em 2008, que servirá como referencial por excelência para a compreensão da intervenção pedagógica junto de alunos com PEA nas UEE. Neste espírito o documento refere que:

“As presentes normas orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA) constituem-se como um conjunto de princípios orientadores e de estratégias pedagógicas a implementar e pretendem ser um instrumento de apoio na organização e na gestão das referidas unidades” (DGIDC, 2008b, p. 5).

As crianças com PEA poderão apresentar sucesso académico/profissional e, simultaneamente, manifestarem dificuldades sociais e de comunicação; outras, por sua vez, poderão apresentar dificuldades de aprendizagem de tal ordem que necessitam de ajuda na realização de tarefas simples. Razões suficientes para que os alunos com PEA devam beneficiar de respostas educativas diferenciadas e adequadas, nos diversos contextos e situações.

De acordo com a revisão da literatura, uma das estratégias mais utilizadas, atualmente, passa desta forma pelo recurso ao ensino estruturado, utilizado para os alunos com autismo, integrados nas escolas do ensino regular, ensino ministrado a partir do modelo e/ou programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*) - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação.

Assim, as UEE surgem como um recurso pedagógico disponibilizado pelo Ministério da Educação, no sentido da implementação de ambientes educativos estruturados para possibilitar condições favoráveis para a integração dos alunos com o espectro do autismo no ensino regular, de forma à aquisição e desenvolvimento de competências e redução de problemas comportamentais na escola (DGIDC, 2008b).

Como tal, dado o sucesso que este modelo tem vindo a obter, a partir de uma adequada concentração de meios humanos e materiais, as escolas podem oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos.

As UEE são consideradas como um recurso pedagógico especializado das escolas, constituindo-se como uma resposta educativa específica para alunos com PEA. Os alunos estão afetos a uma turma de referência, desenvolvendo as suas atividades, quer nessa turma, quer na sala da UEE.

O ensino estruturado é fundamental para o aluno autista pois, a partir da organização do ambiente espaço (físico) e do tempo, torna-se mais fácil para compreender o tipo de tarefa e compreender o que se espera dele, uma vez que vai auxiliar a perceber o tipo de trabalho a realizar em cada área, tornando-a mais autónoma (Cumine et al., 2006). Assim, o objetivo fundamental do documento justifica-se porque:

“As Unidades de Ensino Estruturado podem constituir um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamento de escolas. Com base no ensino estruturado procuram tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens. Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade” (DGIDC, 2008b, p. 5).

Segundo Antunes (2009) o programa de intervenção TEACCH foi criado nos EUA, em 1966, por Eric Shopler e Gary Mesibov e tem como princípio orientador ajudar a preparar as pessoas com autismo para que vivam ou trabalhem de forma mais autónoma possível, em casa, na escola ou no local de trabalho.

Nestes contextos dá-se um grande relevo à família, pois só em colaboração com esta é que se poderá evitar os comportamentos mais característicos desta perturbação.

O modelo TEACCH, na opinião de Marques (2000, p. 91), assenta em sete princípios fundamentais, que se descrevem a seguir:

- “Promoção da adaptação de cada criança melhorando as capacidades e desenvolvendo uma adaptação do meio às necessidades da criança autista;
- Criação de um programa de intervenção personalizado feito consoante a avaliação de cada criança;

- Ensino estruturado (das atividades, dos espaços). A forma como é organizada o ambiente de trabalho de modo a que a criança perceba o que se pretende nessa zona;
- Desenvolvimento das competências identificadas na avaliação. Abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental;
- A intervenção é conduzida consoante o défice ao nível da percepção e compreensão;
- É necessário que os profissionais que trabalham com crianças autistas recebam uma formação “generalista”, desenvolvendo desta forma capacidades para trabalhar da melhor forma com a família e a criança;
- Colaboração mútua entre os profissionais e os pais, criando em conjunto programas de intervenção na escola e em casa”.

No modelo TEACCH, de acordo com Marques (2000), recorre-se a um exame de avaliação (PEP- Perfil psicoeducacional), que permite avaliar o desenvolvimento da criança, tendo em conta os seus pontos fortes e as suas maiores dificuldades, tornando possível a realização de um programa individualizado e personalizado.

Em síntese, o modelo TEACCH possibilita a criação de um ambiente bem estruturado e organizado, promovendo de padrões de referência, padrões esses que são tão importantes para uma crianças autista, como para uma crianças com dificuldades cognitivas e/ou comportamentais.

3.1 - Constituição, objetivos e recursos das unidades de ensino estruturado

Segundo a DAR Resposta - Associação (2014, p. 22) num estudo epidemiológico realizado por investigadores do Hospital Pediátrico de Coimbra e do Instituto Nacional Ricardo Jorge, “estima-se que, em Portugal, por cada mil crianças haja uma com PEA. A prevalência global estimada das PEA nas crianças em idade escolar é 0,92 por cada mil crianças em Portugal Continental e de 1,56 por cada mil nos Açores”.

A constituição de UEE obedeceu a um público-alvo específico, concretamente, para os alunos com PEA que, frequentando a turma de referência, podem usufruir da frequência destas UEE utilizando a metodologia de ensino estruturado do programa TEACCH. Com base de referência e orientação no constante do documento oficial das UEE para alunos com PEA (DGIDC, 2008b, p. 31):

“As UEEA não são, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das Unidades de Ensino Estruturado enquanto recurso pedagógico especializado das escolas ou agrupamentos de escolas. Estas constituem uma resposta educativa específica para alunos com perturbações do espectro do autismo e podem ser criadas em qualquer nível de ensino”.

O objetivo destas unidades tem como base uma dinâmica de trabalho articulado entre os pares de intervenção direta da unidade, em parceria e com os docentes das turmas onde estes alunos estão inseridos e com a família permitindo, desta forma, a prossecução dos objetivos estipulados. Segundo ainda a DGIDC (2008b, p.32) pretende-se:

“Criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas;
Proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;
Informar clara e objectivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas; Promover situações de ensino individualizado direccionadas para o desenvolvimento da comunicação, interacção e autonomia”.

Dada a tipologia muito especial destes alunos, a partir da utilização da pedagogia proposta por estas unidades tem-se como objetivo essencial a prática de um ensino estruturado, com um suporte relacional próximo, uma mais simplificada apropriação do

ambiente de trabalho e da organização de rotinas. Igualmente, as UEE, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no seu art. 25.º, favorecem um reforço sistemático das aprendizagens, num clima de estabilidade enquanto condição fundamental para potenciar as capacidades adaptativas e desempenhos destas crianças, com vista a que elas consigam atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.

De destacar o meticuloso trabalho de equipa, exigindo uma intervenção diferenciada para cada aluno, com défices numa ou em várias áreas de desenvolvimento (social, linguagem, comunicação, pensamento e comportamento), necessitando por parte do corpo docente uma presença e atenção constantes e consistentes.

Como considerandos mais pertinentes, quanto aos requisitos essenciais para a criação e constituição das UEE, é fundamental a existência de alunos com PEA nas escolas e que necessitem, objetivamente, de respostas educativas diferenciadas, sugerindo-se que o número de crianças apoiadas por cada unidade não seja superior a 6 alunos.

Como recomendações, as “Normas orientadoras para unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA”, (DGIDC, 2008b, p. 31), quanto à criação destas unidades, prescrevem que:

“As Unidades de Ensino Estruturado devem ser criadas em função: da diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a fornecer aos alunos com PEA; da concentração de alunos com PEA de um ou mais concelhos, de acordo com a sua localização e alternativas de transporte; da existência de um espaço físico (sala); da garantia da continuidade (processos de transição entre ciclos) ”.

Por sua vez, o mesmo documento, quanto à constituição das UEE refere que deve resultar de um trabalho de equipa que inclua, sempre que possível:

“As famílias dos alunos; os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas envolvidos na procura de respostas para atender a todos os alunos; os docentes de educação especial do agrupamento; os docentes do grupo, turma ou disciplina do aluno; outros técnicos (psicólogos, terapeutas,) pertencentes ao agrupamento ou a outros serviços; serviços da comunidade que se

considerem necessários para responder às necessidades individuais dos alunos com PEA” (DGIDC, 2008b, p. 32).

Face à finalidade da criação e critérios da constituição das UEE as mesmas devem nortear-se por determinados objetivos que, no fundo, sustentam o cariz próprio destas unidades, em termos de conteúdos programáticos especiais, práticas pedagógicas muito próprias e de teor individualizadas e atendendo, igualmente, a recursos humanos e materiais apropriados e adaptados a esta tipologia de alunos.

- **Recursos materiais e humanos**

De acordo com Dazzani (2010) é necessária a elaboração e construção de instrumentos e recursos pedagógicos que favoreçam o professor na sua prática quotidiana. Assim, deve haver uma maior atenção na implementação das políticas e sobre alguns aspetos que dificultam o processo de uma devida inclusão destes alunos com NEE nas escolas, caso das competências profissionais adequadas, falta de recursos humanos e materiais apropriados, barreiras arquitetónicas e físicas, entre outros (Goldberg, 2005).

- **Recursos humanos**

A atribuição dos recursos humanos deverá ter em conta o número de alunos, o seu nível funcional e o horário de funcionamento. Assim, considera-se conveniente, para um grupo de seis alunos, a atribuição dos seguintes recursos: dois docentes com formação especializada do quadro de EE do agrupamento, preferencialmente com experiência ou formação na área das PEA e ensino estruturado; duas auxiliares da ação educativa, do quadro do agrupamento com o intuito de garantir estabilidade e continuidade e, sempre que possível, familiarizadas com a problemática do autismo e do ensino estruturado.

Há a acrescentar a estes agentes educativos um psicólogo para a intervenção com a família e para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos assim como um terapeuta da fala de modo a contribuir para identificar, avaliar e intervir nas alterações da comunicação, linguagem e fala muito específicas desta perturbação, entre outros mais apoios a nível da intervenção na comunicação.

Relativamente ao trabalho desempenhado pelos técnicos referidos (terapeuta da fala e psicólogo), este deve ser feito em estreita e sistemática articulação com os restantes intervenientes no processo educativo, nomeadamente, família, docentes (professor de titular de turma/diretor de turma/conselho de turma) e auxiliares das UEE, atendendo aos objetivos definidos, aos diferentes domínios e respeitando sempre as dinâmicas de trabalho intrínsecas a cada área de intervenção.

- **Recursos materiais e estruturas físicas**

Conforme referido no documento da DGIDC (2008b, p. 33), “atendendo à forma diferenciada e específica de aprender dos alunos com PEA, é necessário elaborar e/ou adaptar material”, destacando-se como essencial nas UEEA “a existência de material informático (...), máquina de plastificar, material audiovisual, material didático, material de desgaste”.

Por sua vez, no respeitante à estruturação do espaço físico considera-se necessário, “existência de mobiliário que permita a criação de áreas com fronteiras bem definidas: estantes/armários; mesas de trabalho individual; mesas de trabalho de grupo; cadeiras; sofá e outros” (Idem, p.33). Por outro lado:

“A estrutura física consiste na forma de organizar e apresentar o espaço ou ambiente de ensino/aprendizagem. Este, deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens” (Ibidem, p.33).

De acordo com alguns autores, a estrutura visual da sala ajuda a criança com autismo a centrar a sua atenção nos aspetos mais relevantes das tarefas, e por essa razão a sala deve estar organizada por áreas, respeitantes a atividades específicas, determinadas pelo material existente nesse espaço. Por exemplo, se uma área da sala é sempre utilizada para a aprendizagem de tarefas, a criança saberá o que se espera dela quando vai para essa área.

Para Mesiboy, et al. (1994) as áreas curriculares básicas e as necessidades individuais das crianças serão os principais determinantes da estruturação da sala, que varia assim conforme a idade e desenvolvimento dos alunos. No caso de crianças mais novas, as áreas mais pertinentes são geralmente: a área de brincar, a área de trabalho individual (também chamada área de aprender ou de trabalho um para um), a área de trabalho independente, uma área de trabalho em grupo, uma área de refeições leves e a área para o treino da autonomia. Para alunos mais velhos deverão ser estabelecidas outras áreas adequadas às suas necessidades, por exemplo, a área de leitura e uma área de oficina.

Segundo os referidos autores, tanto num caso como no outro convém que exista uma área de transição, que é o local onde está colocado o horário com as atividades. A quantidade de estrutura física necessária para cada criança é gradualmente retirada, à medida que ela vai aprendendo a trabalhar de forma mais independente.

Assim se explica que numa UEE poder-se-á criar diferentes áreas das anteriormente estruturadas, para responder às necessidades prementes de cada aluno, desde que o professor assim o entenda.

A título de breve conclusão, segundo o artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, pode-se considerar pois as UEE como locatário privilegiado para a inclusão destes alunos, possibilitando excelentes momentos para perceção, na sua globalidade, da inclusão dos alunos com PEA.

De salientar, igualmente, o testemunho do modelo de trabalho de equipa, interdisciplinar e transdisciplinar, intervindo nas vertentes mais pertinentes apresentadas pelos alunos com PEA: comunicação, interações sociais, regulação emocional e imaginação.

De registar, finalmente, a implementação de projetos aferidos às UEE, tendo em consideração a sua estrutura e funcionamento, em respeito aos pressupostos inclusivos, assim como as grandes linhas condutoras, assentes numa intervenção educativa/pedagógica funcional, em termos de autonomia e inclusão escolar. (DGIDC, 2008b).

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4 - Problemática e questão de partida

O acompanhamento da pessoa com autismo é uma tarefa que engloba, entre outros intervenientes, a escola. Neste espírito, assume-se como de extrema importância o papel dos educadores, ao caber-lhes a possibilidade de favorecer o desenvolvimento de uma criança com PEA num ambiente com menos restrições, acrescido de recursos alternativos necessários à sua participação ativa.

Tal como afirma Jares (2007, p. 17), “não existe a possibilidade de viver sem conviver e, neste contexto, se compreenderá as perturbações do espectro do autismo nas crianças e a sua inclusão nos iniciais microssistemas em que vai desenvolvendo, com a família e a escola serem determinantes”.

Na verdade, a realidade de uma criança com PEA é detetada de uma maneira muito especial, a partir de específicos sinais e sintomas que afetam de forma complicada o seu desenvolvimento social. Como realçam Mota, et al. (2003), as crianças com autismo revelam dificuldades de aprendizagem muito específicas, por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação verbal e não-verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação e de fantasia.

Neste contexto, assume-se como de vital importância para a sua evolução a inclusão na escola regular, desafio enorme que se coloca ao educador/professor, levando-o a questionar-se acerca dos seus métodos de trabalho, das suas estratégias, dos recursos e dos conhecimentos que dispõe. Neste espírito há a realçar Duarte (1998) ao conceber uma escola inclusiva implicando uma mudança profunda nas estruturas pedagógicas já concebidas, como também a nível cultural; de igual forma, Pizarro e Leite (2003) ao defenderem que os docentes têm a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas às diversas necessidades dos alunos para que se possa falar de uma escola para todos e de uma educação não segregada.

Uma tarefa, portanto, extremamente exigente em termos emocionais, que pressupõe um trabalho de parceria, envolvendo a família da criança e um leque alargado de profissionais, uma equipa transdisciplinar, para que seja levada a cabo com um maior rigor processual, permitindo assim um desenvolvimento global e harmonioso de todas as potencialidades da criança.

Na revisão da literatura é perceptível que o processo de perceção da inclusão de alunos com PEA no ensino regular tem sido um processo complicado, pois as escolas, professores, auxiliares na maior parte das vezes não se encontram preparados, apetrechados com materiais e formação específica para trabalhar com estes alunos, sendo as percepções dos professores influenciadas por fatores institucionais (Pizarro e Leite, 2003).

Pelo exposto, a intervenção pedagógica constitui-se como um repto da escola atual, por um lado, pelas diferenças próprias de cada indivíduo que aprende de forma diferente, e, por outro lado, pela necessidade de mudança no ensino se pretende atender a essas diferenças.

Para Cadima et. al (1997, p. 13), “diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais”.

Segundo Roldão (2000, p. 39), diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”.

Diferenciar práticas pedagógicas é a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como: tarefas escolares, flexibilização na organização dos grupos de trabalho e avaliação e ajustamentos contínuos (Tomlinson, 2008).

Assim, a diferenciação pedagógica consiste na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p. 10).

Tendo por referência as opiniões dos anteriores autores, a diferenciação pedagógica constitui um desafio aos professores e, como tal, importará refletir acerca desse conceito, repensar as estratégias de implementação, passar da teoria à prática.

Pelo facto de ser uma problemática cada vez mais presente no meio escolar com repercussões no processo de ensino e de aprendizagem, os projetos de intervenção surgem, assim, no sentido de promoverem uma educação inclusiva, preparando a escola com meios e estratégias de forma a poder responder às necessidades e satisfazer estes alunos tão especiais.

O nosso sistema de ensino procura dar resposta a esta problemática através de legislação apropriada, como é o caso do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, referindo especificamente, no art.º 25.º, os princípios que devem reger a implementação das “Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo” no meio escolar, proporcionando uma melhor qualidade de vida a estas crianças através da sua inclusão no meio social e escolar.

Dado o acompanhamento da pessoa com autismo ser uma tarefa que engloba, entre outros intervenientes, a escola, neste espírito, assume-se como de extrema importância o papel dos educadores ao caber-lhes a possibilidade de favorecer o desenvolvimento de uma criança com autismo.

Nesta ordem de ideias, coloca-se como questão de partida:

- Que percepções têm os docentes do agrupamento de escolas em estudo, a partir de uma amostra de docentes de EE e do ensino regular com experiência docente junto de alunos com PEA, face à sua inclusão, nas turmas de ensino regular em que estão inseridos e nas UEE para si implementadas?

4.1 - Definição dos objetivos

Almeida e Feire (2000) referem que uma investigação não exige apenas um problema devidamente equacionado, mas também um plano definido para a sua concretização e, como tal, é importante que a recolha de dados se faça de forma a possibilitar a resposta ao problema levantado face ao tema de estudo.

Daqui se infere que uma investigação deve, pois, definir um plano de investigação e orientar-se segundo objetivos gerais e específicos.

Objetivo geral:

- Conhecer as percepções dos professores, com experiência docente de alunos com PEA no contexto educativo, sobre a inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular e inseridos em UEE.

Objetivos específicos:

- Caraterizar a perceção dos docentes envolvidos no âmbito da EE e docentes do ensino regular relativamente ao comportamento de alunos com PEA em turmas do ensino regular;
- Percecionar, sob o ponto de vista dos docentes, a promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA em turmas do ensino regular;
- Caraterizar a organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos em relação a alunos com PEA em turmas do ensino regular;
- Caraterizar o processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula;
- Caraterizar a perceção dos docentes envolvidos no âmbito da EE e docentes do ensino regular relativamente à inclusão de alunos com PEA em UEE.

4.2 - Estabelecimento de hipóteses

Nesta investigação empírica foram estabelecidas seis hipóteses, as quais se descrevem a seguir:

H1 - Existem diferenças de opinião relativamente ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula entre docentes de EE e docentes do ensino regular;

H2 - Existem diferentes perceções entre docentes de EE e docentes do ensino regular em relação ao desenvolvimento de estratégias inclusivas adequadas à problemática dos alunos com PEA por parte do agrupamento;

H3 - Existem diferentes perceções entre docentes de EE e docentes do ensino regular em relação à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos, direcionadas para alunos com PEA;

H4 - Existem diferentes opiniões entre docentes de EE e docentes do ensino regular em relação ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula;

H5 - Existem diferentes opiniões entre docentes de EE e docentes do ensino regular em relação à inclusão dos alunos com PEA em UEE.

4.3 - Opções metodológicas

O presente estudo tem um carácter sobretudo exploratório (descritivo) e assenta essencialmente numa metodologia quantitativa.

Com efeito, atendendo aos objetivos propostos e de forma a responder à questão de partida formulada, a opção metodológica que se utilizou é de natureza quantitativa, na medida em que “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 11).

Ao mesmo tempo, pode ser considerado como um estudo exploratório porque se procura estabelecer novas relações, pesquisando as informações pré-existentes e relacionando-as com as novas informações obtidas com a realização do presente estudo.

Na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos operacionais que vão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer.

Como tal, importa saber o que se vai fazer, quando e como vai ser feito, junto de quem e por quem vai ser levado a efeito e como vão ser os resultados avaliados.

A opção por uma determinada metodologia obriga, antes de mais, conhecer as várias opções possíveis, isto é, a responder à pertinente questão de que forma conhecemos o que conhecemos.

Sendo assim, a investigação desenvolvida neste trabalho fundamentou-se, essencialmente, pelo recurso a um inquérito por questionário sob o modelo de escala de Likert. Nesse sentido, recorreremos ao questionário para obter informações junto de docentes, dum agrupamento de escolas, com recolha de dados para respetiva análise e posterior discussão.

Este instrumento de recolha de informação de teor quantitativo caracteriza-se, segundo Gil (1991), por uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas, por escrito, às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

De referir que, no presente estudo inquirir-se-ão as percepções que os docentes de EE e docentes do ensino regular têm face à múltipla e diversificada problemática com que se deparam no exercício da sua atividade docente junto de alunos com PEA.

Neste espírito, vai-se ao encontro de Carmo e Ferreira (1998) quando refere que o inquérito por questionário além de quantificar a informação obtida é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa, de forma sistemática, de dados para responder a um determinado problema.

4.4 - Caraterização dos participantes

Para concretização do trabalho foi implementado um estudo empírico, com recurso a vários profissionais da educação em pleno exercício de funções docentes na educação pré-escolar e no ensino básico (1.º, 2.º, 3.º ciclos), no Agrupamento de Escolas Eng.º Fernando Pinto de Oliveira, sedado no concelho de Leça da Palmeira, lugar onde se encontram implementadas três UEE para autismo (duas no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico e uma com abrangência nos 2.º/3.º ciclos do ensino básico), num total de 76 docentes.

Pretendia-se inquirir como percecionam os docentes de EE e do ensino regular com experiência docente com alunos com PEA sobre a inclusão destes alunos, no contexto educativo, ou seja nas salas de aula do ensino regular e nas UEE existentes nas escolas do respetivo agrupamento. Na caraterização global da amostra as variáveis numéricas foram resumidas através da média, desvio padrão (DP), mínimo e máximo e são apresentadas no texto através da média \pm DP.

Assim, relativamente à caraterização dos participantes, na tabela 1 apresentam-se, globalmente, os dados sociodemográficos da amostra (género, idade, situação profissional no ensino regular, situação profissional na EE, tempo total de serviço, formação académica atual e nível/modalidade de ensino/educação que leciona) dos 76 sujeitos inquiridos.

Tabela 1 - Caraterização sociodemográfica dos docentes inquiridos

		N	%
Género	Masculino	18	23,7%
	Feminino	58	76,3%
Idade	Menos de 30 anos	1	1,3%
	De 31 a 40 anos	40	52,6%
	De 41 a 50 anos	24	31,6%
	De 51 a 60 anos	11	14,5%
	Mais de 61 anos	0	0,0%

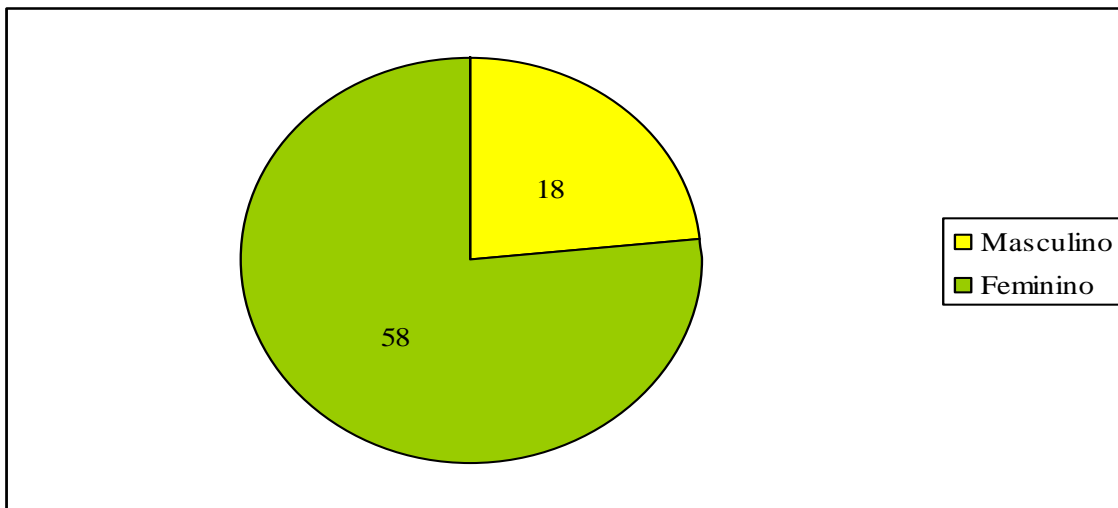
As percepções dos professores face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo nas turmas de ensino regular e em unidades de ensino estruturado

Situação profissional - Ensino Regular	Quadro de Agrupamento/Escola	25	40,3%
	Quadro de Zona Pedagógica	12	19,4%
	Contratado	18	29,0%
	Outra	7	11,3%
Situação profissional - Educação Especial	Quadro de Agrupamento/Escola	4	28,6%
	Quadro de Zona Pedagógica	1	7,1%
	Contratado	9	64,3%
Tempo total de serviço	Menos de 5 anos	5	6,6%
	De 5 a 10 anos	10	13,2%
	De 11 a 15 anos	26	34,2%
	De 16 a 20 anos	16	21,1%
	De 21 a 25 anos	7	9,2%
	De 26 a 30 anos	5	6,6%
	Mais de 31 anos	7	9,2%
Formação académica atual	Bacharelato	2	2,6%
	Licenciatura	41	53,9%
	Pós-graduação	8	10,5%
	Especialização	9	11,8%
	Mestrado	15	19,7%
	Doutoramento	1	1,3%
Nível / modalidade de ensino/educação que leciona	Pré-escolar	6	7,9%
	1º Ciclo	35	46,1%
	2º Ciclo	13	17,1%
	3º Ciclo	8	10,5%
	Educação Especial	14	18,4%

Dando sequência ao referido nos considerandos supracitados, relativamente à caracterização dos participantes, apresentamos os dados sociodemográficos dos participantes assim como análise dos resultados conforme testemunham os devidos gráficos, com objetivos dados respeitantes ao género, idade, situação profissional no

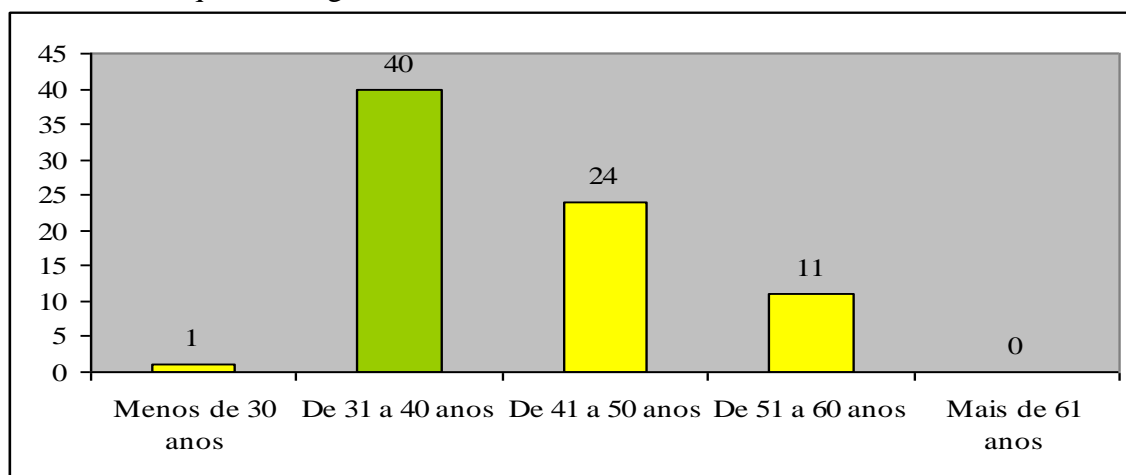
ensino regular, situação profissional na EE, tempo total de serviço, formação académica atual e nível/modalidade de ensino/educação que lecionam.

Gráfico 1 - Inquiridos segundo o género



De acordo com os dados apresentados no gráfico 1, verifica-se que 76,3% (58 docentes) dos sujeitos inquiridos pertencem ao género feminino e 23,7% (18 docentes) ao género masculino.

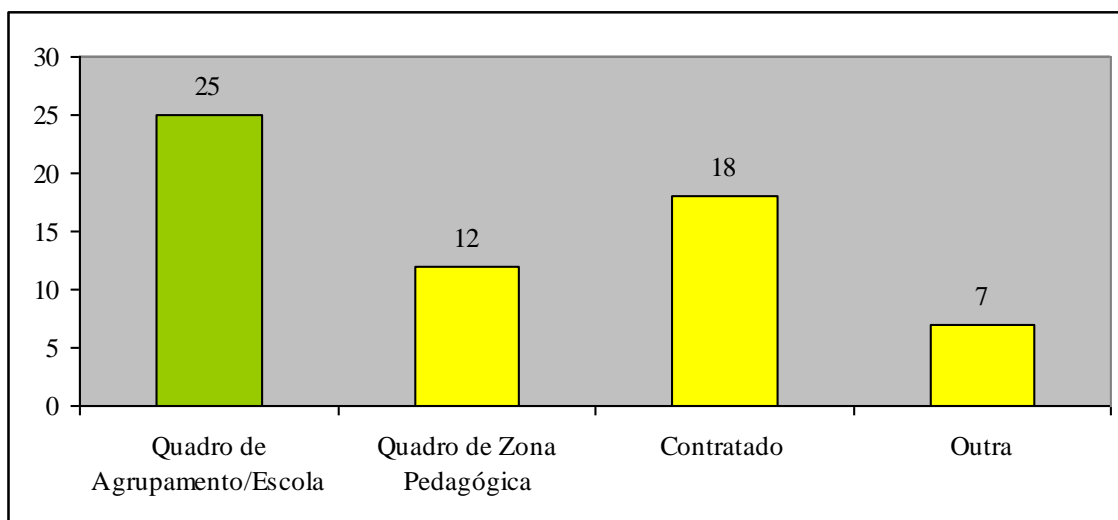
Gráfico 2 - Inquiridos segundo a idade



No que diz respeito à idade dos respondentes, conforme se pode constatar no gráfico 2, face aos dados apresentados, mais de metade dos docentes, 52,6% (40 docentes) encontram-se na faixa etária compreendida entre os 31 e 40 anos; 31,6% (24 docentes)

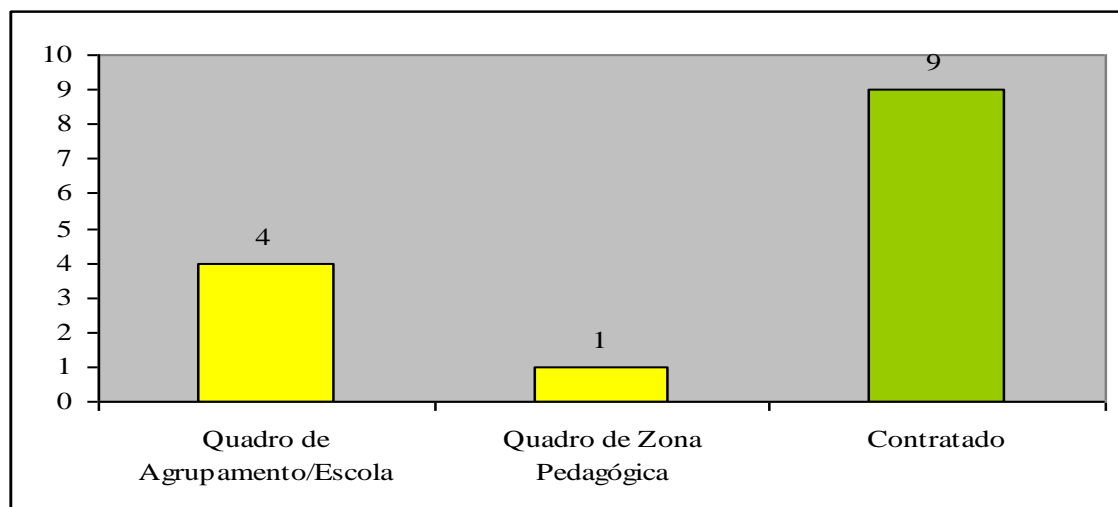
entre os 41 e 50 anos; 14,5% (11 docentes) entre os 51 e os 60 anos e apenas 1,3% (1 docente) tem menos de 30 anos. Os dados exprimem, assim, uma notória maturidade etária.

Gráfico 3 - Inquiridos do ensino regular segundo a situação profissional



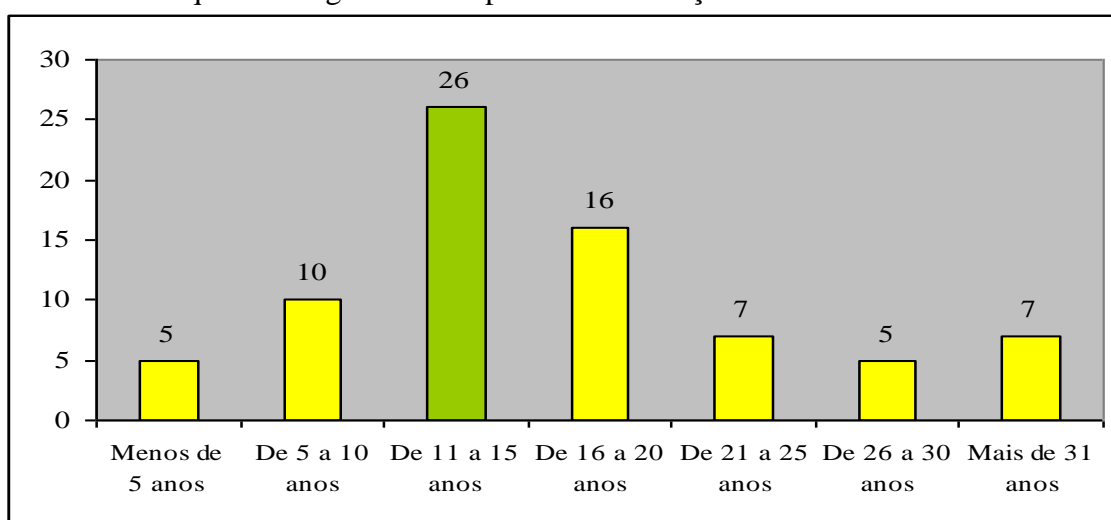
Quanto à situação profissional dos 76 inquiridos (cf. gráfico 3), a exercerem funções docentes no ensino regular, 40,3% (25 docentes) pertencem ao quadro de agrupamento/escola; 19,4% (12 docentes) ao quadro de zona pedagógica; 29% (18 dos docentes) contratados e 11,3% (7 docentes) noutra situação.

Gráfico 4 - Inquiridos da EE segundo a situação profissional



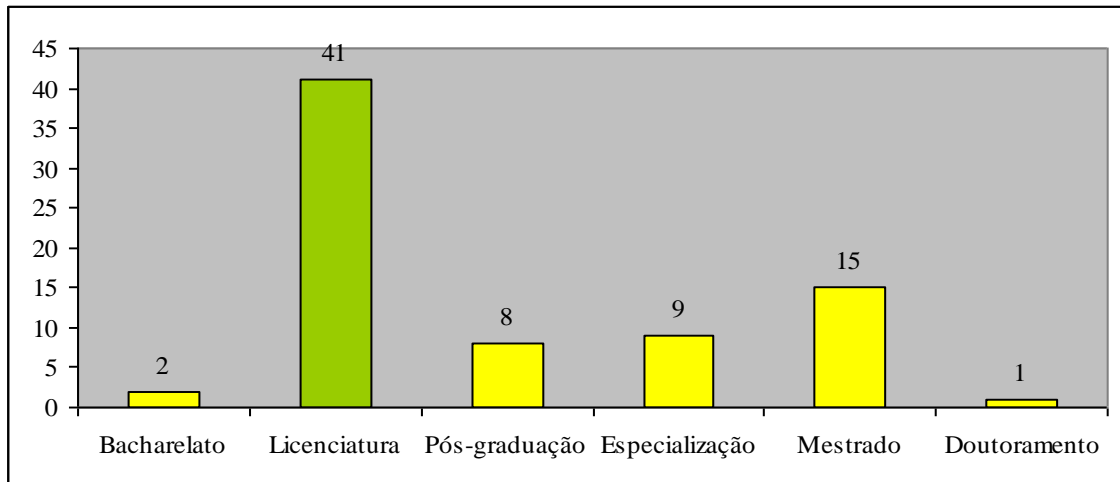
Segundo os dados apresentados sobre a situação profissional dos docentes de EE (cf. gráfico 4) constatou-se que, no total dos 14 dos docentes de EE inquiridos, em exercício de funções no agrupamento, 64,3% (9 docentes) eram contratados; 28,6% (4 docentes) do quadro de agrupamento/escola e somente 7,1% (1 docente) pertencente ao quadro de zona pedagógica. Como tal, evidencia-se o facto da maioria dos docentes inquiridos de EE se encontrarem na situação de contratados.

Gráfico 5 - Inquiridos segundo o tempo total de serviço



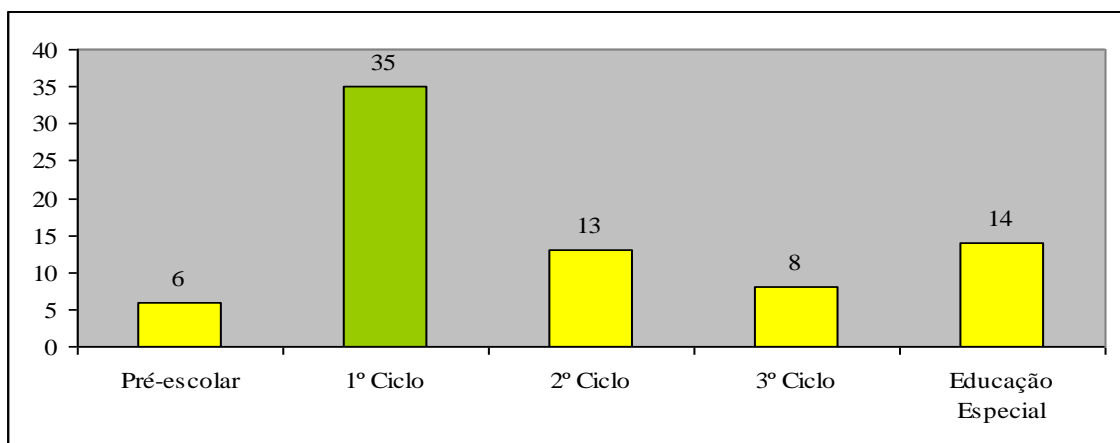
Relativamente ao tempo de serviço dos respondentes (cf. gráfico 5) pode verificar-se 34,2% (26 docentes) com tempo de serviço entre 11 e 15 anos de serviço; 21,1% (16 docentes) entre 16 e 20 anos; 13,2% (10 docentes) entre 5 e 10 anos de serviço; 9,2% (7 docentes) entre 21 e 25 anos; 9,2% (7 docentes) com mais de 31 anos; 6,6% (5 docentes) entre 26 e 30 anos e 6,6% (5 docentes), com menos de 5 anos de tempo de serviço. Pelo exposto, os dados evidenciam um corpo docente com razoável experiência profissional no ensino.

Gráfico 6 - Inquiridos segundo a formação académica atual



Quanto à formação académica (cf. gráfico 6), observa-se que a maioria dos sujeitos é detentor de uma licenciatura com 53,5% (41 docentes); por sua vez 19,7% (15 docentes) possui o grau de mestrado; 11,8% (9 docentes) possuem uma especialização; 10,5% (8 docentes) estão com uma pós-graduação; 2,6% (2 docentes) com formação académica de bacharelato e somente 1,3% (1 docente) detentor do grau de doutor.

Gráfico 7 - Inquiridos segundo o nível/modalidade de ensino/educação que leciona



Como se pode observar no gráfico 7, a maioria dos docentes inquiridos, na ordem de 46,1% (35 docentes), leciona no 1.º ciclo do ensino básico; por sua vez, 18,4% (14 docentes), leciona no grupo de EE; 17,1% (13 docentes) leciona no 2.º ciclo do ensino

básico; 10,5% (8 docentes) leciona no 3.º ciclo do ensino básico e 7,9% (6 docentes) são educadores de infância (educação pré-escolar).

4.5 - Instrumento

Como já foi referido, a recolha de dados realizou-se através de um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, sob o modelo de escala de Likert (**anexo A**). Desta forma, tentou dar-se cumprimento aos objetivos desta dissertação, através de uma análise quantitativa desses inquéritos.

O instrumento utilizado nesta investigação foi um inquérito por questionário, no qual se pretendia recolher informação acerca das percepções dos docentes com experiência no trabalho desenvolvido com alunos com PEA sobre a sua inclusão no contexto educativo, isto é, nas turmas do ensino regular e nas UEE, de um agrupamento de escolas onde estão implementadas unidades com abrangência educativa no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

A organização do questionário obedeceu a duas partes, sendo a primeira direcionada para a recolha de dados sociodemográficos dos docentes constitutivos da amostra, ou seja, as informações respeitantes ao género, idade, situação profissional (ensino regular e EE), tempo total de serviço, formação académica atual e nível/modalidade de ensino/educação que leciona.

Por sua vez, a segunda parte do questionário tinha o intuito de inquirir os docentes acerca de temas respeitantes à perceção sobre a inclusão dos alunos com PEA, no contexto educativo do agrupamento a quem se direciona o nosso estudo, nomeadamente nas turmas do ensino regular, em que estão inseridos, bem como nas UEE que frequentam. Esta parte subdivide-se em cinco grupos, cujas temáticas a inquirir são as seguintes:

- **Comportamento de alunos com PEA na sala de aula (7 itens)**

Conforme temática contemplada neste primeiro grupo pretende-se as opiniões dos professores face a um dos objetivos específicos definido: conhecer a perceção dos

docentes de EE e do ensino regular relativamente ao comportamento de alunos com PEA, em turmas do ensino regular. Assim, nos sete itens constantes neste primeiro grupo, indaga-se a percepção dos professores acerca da assiduidade e pontualidade dos alunos com PEA às aulas, a sua participação, ou não, nas atividades curriculares do ensino regular, bem como ainda do interesse em participar nas aulas. Pretende-se, igualmente, saber a opinião dos professores sobre se os referidos alunos se inibem ou se recusavam aquando da realização de atividades conjuntas com os alunos do ensino regular. Finalmente, a propósito da participação dos referidos alunos, a percepção acerca do possível prejuízo na aprendizagem dos alunos do ensino regular, com a inclusão dos alunos com PEA e participação, ainda, nas atividades realizadas fora da sala de aula.

- **Promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA (5 itens)**

Com este segundo grupo de questões perspetiva-se dar resposta ao objetivo estabelecido: “percecionar, sob o ponto de vista dos docentes, a promoção de inclusão por parte do agrupamento de escolas para alunos com PEA em turmas do ensino regular”. Como tal, as questões levantadas aos docentes constitutivos da amostra direcionam-se no sentido de sabermos quais as suas opiniões acerca do conhecimento da existência, por parte do agrupamento, de projetos respeitantes à inclusão dos alunos com PEA e da realização, por parte do mesmo, de ações de sensibilização para o corpo docente e não docente e para os pais / encarregados de educação dos alunos com PEA. Requer-se, ainda, averiguar sobre a percepção dos inquiridos acerca da política do agrupamento de escolas quanto às adaptações a vários níveis (espaços, materiais, equipamentos) para a inclusão dos alunos com PEA na escola, assim como da disponibilização de outros recursos necessários para um bom processo de inclusão destes alunos.

- **Organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos (6 itens)**

Indo ao encontro do objetivo específico estabelecido “caraterizar a organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos em relação a alunos com PEA em turmas do

ensino regular”, neste grupo de questões ambiciona-se conhecer a percepção dos docentes inquiridos sobre diversificada temática, não só quanto ao cuidado atempado no que concerne à preparação dos recursos humanos, como no tocante aos materiais (adaptação dos espaços físicos para estes alunos com PEA) e pedagógicos. Neste caso, pretende-se saber da existência de partilha de estratégias em lidar com alunos com PEA por parte do corpo docente e não docente; a adequação dos horários à participação e adaptações curriculares no sentido de possibilitar e facilitar o processo de inclusão destes alunos nas atividades planificadas e a serem realizadas.

- **Processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula (5 itens)**

A intenção e o propósito das questões presentes neste grupo obedecem ao objetivo definido “caraterizar o processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula” e, nesse sentido, é nosso desejo saber qual a percepção dos docentes inquiridos sobre diversificadas temáticas, caso de se sentirem preparados para a docência de alunos com PEA. Igualmente, tenta-se conhecer da existência da realização de atividades conjuntas de inclusão pelos docentes do ensino regular e EE, a planificação em equipa e a implementação de adaptações curriculares para estes alunos com PEA, no contexto de sala de aula. Em suma, pretende-se conhecer o nível de disposição e de motivação por parte dos docentes do ensino regular para trabalhar com alunos com PEA.

- **Inclusão dos alunos com PEA nas UEE (8 itens)**

Considerando a existência, em alguns agrupamentos de escolas, das UEE, pretende-se inquirir os docentes acerca do conhecimento das mesmas no seu agrupamento. De seguida, a opinião dos docentes se os alunos com PEA devem frequentar as UEE e quando, incluídos nas mesmas, se devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma. No respeitante à natureza e finalidades das UEE ausculta-se os docentes se conhecem o modelo TEACCH, como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA, bem como da existência de ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, e da partilha de estratégias de como lidar com este tipo de alunos nas UEE, por parte do corpo docente. Por último, deseja-se conceber a percepção dos docentes acerca da

existência de projetos das UEE com outras instituições educativas e do conhecimento da legislação que regulamenta, atualmente, a EE (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

4.6 - Procedimentos

Numa fase inicial elaborou-se uma proposta de inquérito por questionário, nos meses de janeiro e fevereiro de 2014, sempre em função da temática do estudo, da revisão da literatura existente e dos objetivos pretendidos na investigação empírica.

Seguidamente, no mês de março de 2014 remeteu-se o instrumento (inquérito por questionário) a uma equipa de professores especialistas, com o intuito de ser analisado e proceder à sua validação.

Posteriormente, foi reformulado o inquérito mediante as sugestões / informações sugeridas e propostas feitas pela equipa de docentes especialistas a quem foram enviados os inquéritos.

Já no mês de Abril de 2014, após vários contactos, o inquérito por questionário foi validado por um painel de 6 professores especialistas nessa área.

Posto isto, foi solicitada autorização institucional ao respetivo agrupamento de escolas para a entrega de um questionário aos seus educadores de infância e docentes dos 1.º / 2.º e 3.º ciclos (ensino básico) para participarem neste estudo (**anexo B**).

Os docentes participantes neste estudo preencheram a respetiva declaração de consentimento informado (**anexo C**) e, uma vez obtida essa anuência, foi autorizada a aplicação do inquérito por questionário, destinado a inquirir como percecionam os docentes a inclusão de alunos com PEA na escola do ensino regular e nas UEE existentes no respetivo agrupamento de escolas.

Numa fase posterior, os questionários foram entregues pessoalmente a cada uma das coordenadoras das UEE para distribuírem aos docentes participantes. Na escola do agrupamento de escolas em estudo, onde leciona a autora deste trabalho, esse procedimento foi feito pela própria, na qualidade de coordenadora da respetiva unidade.

Após a recolha de dados de todos os inquéritos pela autora deste trabalho, os resultados destes foram lançados, numa base de dados, em *software* estatístico SPSS (*Statistics Package for Social Sciences* - versão 22.0) para *Windows*.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5 – Resultados

Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, sob o modelo de escala de Likert, como já foi referido anteriormente (cf. ponto 4.5 do capítulo anterior).

O questionário encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte recolheu-se informação sobre os dados sociodemográficos dos sujeitos inquiridos e na segunda parte recolheram-se os dados referentes às percepções dos docentes (ensino regular e EE) sobre a inclusão de alunos com PEA no sistema educativo, mais concretamente, nas salas de aula do ensino regular e nas UEE.

Para as variáveis qualitativas existentes recorreu-se às frequências absolutas e relativas. Nos itens alusivos às escalas de comportamento de alunos com PEA na sala de aula, promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA, organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos, processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula e inclusão dos alunos com PEA nas UEE foram utilizados scores entre 1 e 5, em que um score inferior (1) implica discordância e um score máximo (5) está associado ao nível máximo concordância. Caso esses *scores* sejam inferiores a três implicam discordância e superiores a dois estão associados a concordância.

Para a análise das hipóteses do estudo foram utilizados o teste de Mann-Whitney, quando comparadas duas categorias, e o teste de Kruskal-Wallis, no caso em que eram comparadas três ou mais categorias. O nível de significância utilizado para os testes de hipóteses foi de $\alpha=0.05$.

Também como já foi referido, a análise estatística do estudo foi realizada com o software IBM SPSS - versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA).

5.1 - Comportamento de alunos com PEA na sala de aula

Após inserir os dados referentes aos participantes deste estudo, num total de 76 docentes, analisou-se a percepção dos docentes com experiência no trabalho desenvolvido com alunos com PEA relativamente à sua inclusão no sistema educativo, tal como foi proposto no objetivo geral, nos objetivos específicos e nas hipóteses correspondentes.

Assim, como objetivo específico pretendia-se caracterizar a percepção dos docentes envolvidos no âmbito da EE e docentes do ensino regular relativamente ao comportamento de alunos com PEA em turmas do ensino regular.

Na tabela 2 apresentam-se os resultados sobre os dados estatísticos descritivos dos itens alusivos ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula.

Tabela 2 - Comportamento de alunos com PEA na sala de aula

	Média	DP	Mínimo	Máximo
1.1 - Os alunos com PEA faltam às aulas frequentemente.	1,9	0,8	1	3
1.2 - Os alunos com PEA chegam atrasados às aulas constantemente.	2,0	0,8	1	4
1.3 - Os alunos com PEA revelam falta de interesse em participar nas aulas.	2,5	1,1	1	5
1.4 - Os alunos com PEA participam nas atividades curriculares do ensino regular.	3,7	1,0	1	5
1.5 - Os alunos com PEA inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades conjuntas.	2,8	1,0	1	5
1.6 - O relacionamento diferenciado dos alunos com espetro de autismo em sala de aula com os restantes colegas prejudica a aprendizagem dos alunos do ensino regular.	2,3	1,1	1	5
1.7 - Os alunos com PEA participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	4,0	1,0	1	5

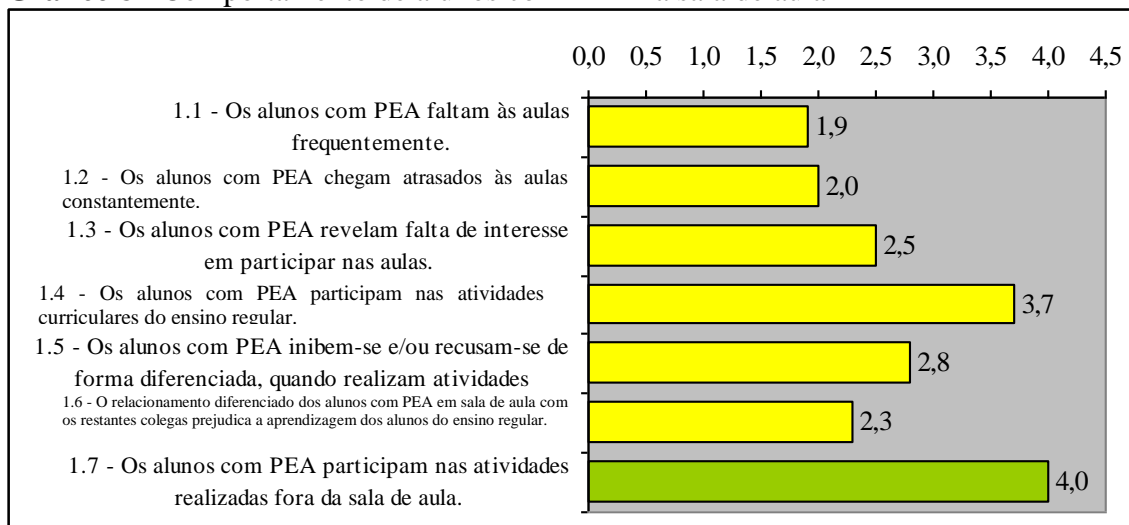
Como se pode observar através da sua leitura os níveis médios mais elevados de concordância são obtidos nos itens “Os alunos com PEA participam nas atividades realizadas fora da sala de aula” ($4,0 \pm 1,0$) e “Os alunos com PEA participam nas

atividades curriculares do ensino regular” ($3,7 \pm 1,0$) e os níveis médios mais baixos de concordância nos itens “Os alunos com PEA faltam às aulas frequentemente” ($1,9 \pm 0,8$) e “Os alunos com PEA chegam atrasados às aulas constantemente” ($2,0 \pm 0,8$).

Em termos gerais existe concordância com os itens relativos à participação dos alunos e discordância em relação aos itens de comportamentos negativos.

Para uma melhor compreensão da tabela 2, apresentamos o gráfico 8, que vem complementar o que foi dito anteriormente. A partir deste gráfico pode analisar-se, de forma mais clara, que os itens “Os alunos com PEA participam nas atividades realizadas fora da sala de aula e “Os alunos com PEA participam nas atividades curriculares do ensino regular apresentam *scores* mais elevados, comparativamente, com os itens “os alunos com PEA faltam às aulas frequentemente e “Os alunos com PEA chegam atrasados às aulas constantemente” que apresentam os níveis médios de concordância.

Gráfico 8 - Comportamento de alunos com PEA na sala de aula



H1 – Existem diferenças de opinião relativamente ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula entre docentes de EE e docentes do ensino regular.

Nesta primeira hipótese, tinha-se como objetivo específico na pesquisa comparar a posição dos docentes envolvidos no âmbito da EE e dos docentes do ensino regular em relação ao comportamento de alunos com PEA em turmas do ensino regular.

Na tabela apresenta-se a comparação entre os docentes de EE e os docentes de ensino regular dos itens alusivos ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula. Não se observaram diferenças com significância estatística ($p \geq 0,05$) nos níveis médios de concordância entre ambos os grupos de inquiridos.

Tabela 3 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula

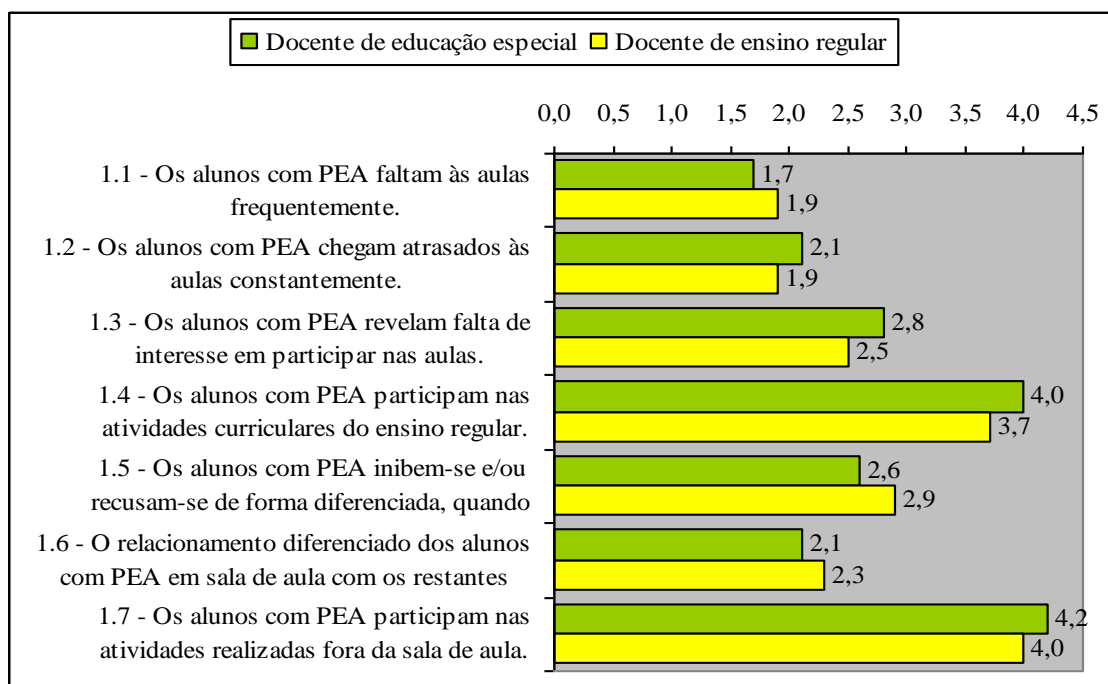
	Tipo de docente				p
	Docente de educação especial		Docente de ensino regular		
	Média	DP	Média	DP	
1.1 - Os alunos com PEA faltam às aulas frequentemente.	1,7	0,6	1,9	0,9	0,399
1.2 - Os alunos com PEA chegam atrasados às aulas constantemente.	2,1	0,7	1,9	0,8	0,546
1.3 - Os alunos com PEA revelam falta de interesse em participar nas aulas.	2,8	1,3	2,5	1,1	0,332
1.4 - Os alunos com PEA participam nas atividades curriculares do ensino regular.	4,0	1,2	3,7	1,0	0,290
1.5 - Os alunos com PEA inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades conjuntas.	2,6	1,1	2,9	1,0	0,322
1.6 - O relacionamento diferenciado dos alunos com PEA em sala de aula com os restantes colegas prejudica a aprendizagem dos alunos do ensino regular.	2,1	1,2	2,3	1,1	0,630
1.7 - Os alunos com PEA participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	4,2	0,7	4,0	1,0	0,460

Através da leitura da tabela 3 pode-se constatar que os dois grupos de docentes, EE e ensino regular, apresentam uma posição de concordância em todos os itens acima descritos, em termos percentuais com percepções positivas quase idênticas, quando confrontados se os alunos com PEA faltam às aulas frequentemente, se revelam falta de interesse em participar nas aulas inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades conjuntas, o relacionamento diferenciado dos alunos com

PEA em sala de aula com os restantes colegas prejudica a aprendizagem dos alunos do ensino regular (aspectos negativos).

Para uma melhor leitura dos resultados da tabela 3 optou-se pela apresentação do gráfico 9, onde se pode verificar que ambos os grupos de inquiridos, docentes de EE e docentes do ensino regular, revelam percepções positivas em todos os itens enumerados, mas com maior incidência quando referem que concordam que os alunos com PEA participam nas atividades curriculares do ensino regular e participam nas atividades realizadas fora da sala de aula (aspectos positivos).

Gráfico 9 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula



Os resultados obtidos através do tratamento estatístico relativamente aos itens alusivos ao comportamento dos alunos com PEA na sala de aula, os dois grupos de docentes apresentam níveis de concordância análogos, com apenas ligeiras diferenças percentuais, mas sem qualquer relevância em termos percetivos, pelo que não se poderá confirmar a hipótese 1.

5.2 - Promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA

Tinha-se como propósito neste estudo o objetivo específico de auscultar os inquiridos sobre a promoção de inclusão no agrupamento de escolas em estudo.

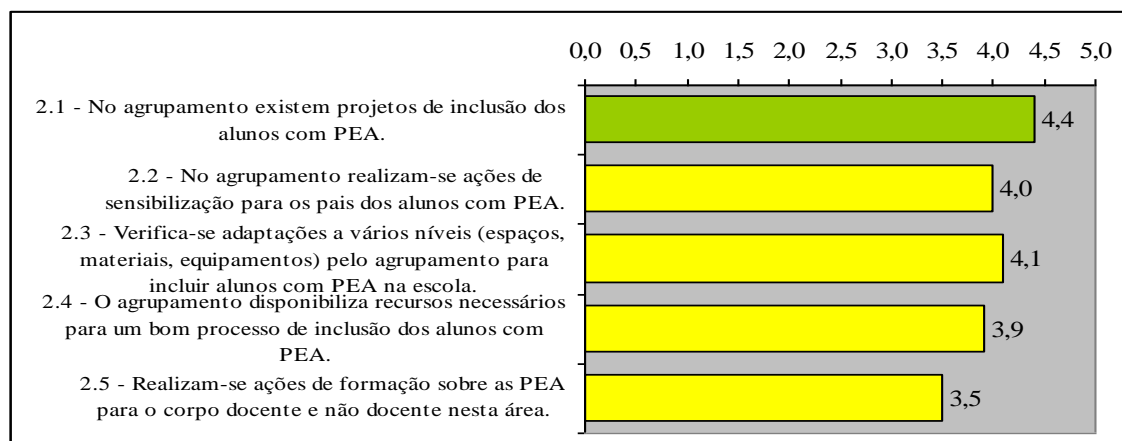
Quanto às estatísticas descritivas dos itens referentes à promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA (cf. tabela 4), constata-se que os níveis médios mais elevados de concordância são obtidos no item “No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com PEA” ($4,4 \pm 0,8$), enquanto os níveis médios mais baixos de concordância foram obtidos no item “Realizam-se ações de formação sobre as PEA para o corpo docente e não docente nesta área” ($3,5 \pm 1,0$).

Tabela 4 - Promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA

	Média	DP	Mínimo	Máximo
2.1 - No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com PEA.	4,4	0,8	1	5
2.2 - No agrupamento realizam-se ações de sensibilização para os pais dos alunos com PEA.	4,0	1,0	1	5
2.3 - Verifica-se adaptações a vários níveis (espaços, materiais, equipamentos) pelo agrupamento para incluir alunos com PEA na escola.	4,1	1,0	1	5
2.4 - O agrupamento disponibiliza recursos necessários para um bom processo de inclusão dos alunos com PEA.	3,9	0,9	1	5
2.5 - Realizam-se ações de formação sobre as PEA para o corpo docente e não docente nesta área.	3,5	1,0	2	5

Tendo em conta os resultados obtidos, através da leitura do gráfico 10 poder-se-á constatar que a maioria dos inquiridos, docentes de EE e do ensino regular, concorda com a existência de condições de promoção de inclusão por parte do agrupamento de escolas em estudo, para os alunos com PEA.

Gráfico 10 - Promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA



H2 - Existem diferentes perceções entre os docentes de EE e os docentes de ensino regular em relação ao desenvolvimento de estratégias inclusivas adequadas à problemática dos alunos com PEA por parte do agrupamento.

Na segunda hipótese, formulou-se o objetivo específico de saber as opiniões dos inquiridos sobre o desenvolvimento de estratégias inclusivas adequadas à problemática dos alunos com PEA por parte do agrupamento de escolas.

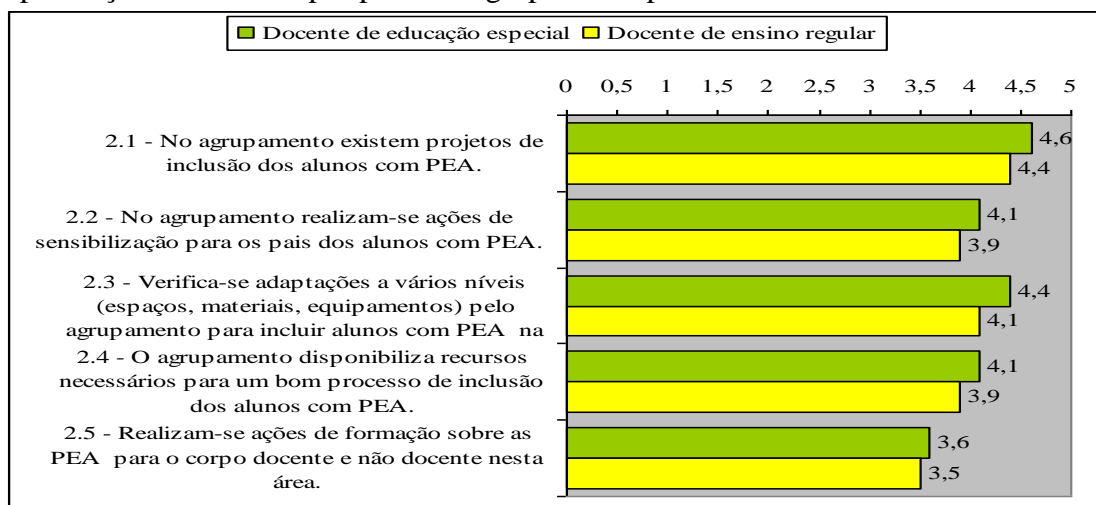
Tabela 5 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA

	Tipo de docente				P
	Docente de educação especial		Docente de ensino regular		
	Média	DP	Média	DP	
2.1 - No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com PEA.	4,6	0,8	4,4	0,8	0,493
2.2 - No agrupamento realizam-se ações de sensibilização para os pais dos alunos com PEA.	4,1	1,0	3,9	1,0	0,484
2.3 - Verifica-se adaptações a vários níveis (espaços, materiais, equipamentos) pelo agrupamento para incluir alunos com PEA na escola.	4,4	0,9	4,1	1,0	0,224
2.4 - O agrupamento disponibiliza recursos necessários para um bom processo de inclusão dos alunos com PEA.	4,1	0,8	3,9	1,0	0,443
2.5 - Realizam-se ações de formação sobre as PEA para o corpo docente e não docente nesta área.	3,6	1,0	3,5	1,1	0,683

Na tabela 5 observam-se os resultados referentes à comparação entre os inquiridos (docentes de EE e do ensino regular) dos itens alusivos à promoção de inclusão de alunos com PEA por parte do agrupamento de escolas.

A leitura da tabela revela que não se observaram diferenças com significância estatística ($p \geq 0,05$) nos níveis médios de concordância entre os dois grupos de respondentes. Porém, é percecionado pelos dois grupos de inquiridos que “No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com PEA”, “No agrupamento realizam-se ações de sensibilização para os pais dos alunos com PEA”, “Verifica-se adaptações a vários níveis (espaços, materiais, equipamentos) pelo agrupamento para incluir alunos com PEA na escola”, “O agrupamento disponibiliza recursos necessários para um bom processo de inclusão dos alunos com PEA” e “Realizam-se ações de formação sobre as PEA para o corpo docente e não docente nesta área”.

Gráfico 11 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA



O gráfico 11 permite uma melhor compreensão dos resultados obtidos na tabela anterior onde se pode confirmar que aos itens correspondentes à promoção da inclusão, por parte do agrupamento, nomeadamente aos alunos com PEA, não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos docentes de EE comparativamente com os docentes do ensino regular, pelo que não se pode confirmar a validação da hipótese 2.

5.3 - Organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos

No que respeita aos itens referentes à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos (cf. tabela 6), constata-se que os níveis médios mais elevados de concordância são obtidos no item “Verifica-se partilha de estratégias de como lidar com alunos com PEA, por parte do corpo docente e não docente” ($4,0 \pm 0,8$), sendo os níveis médios mais baixos de concordância obtidos no item “Há preparação atempada dos recursos humanos da escola para receber os alunos com PEA” ($3,6 \pm 1,0$).

Assim poderá afirmar-se que na globalidade os inquiridos concordam com a presença de organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos.

Tabela 6 - Organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos

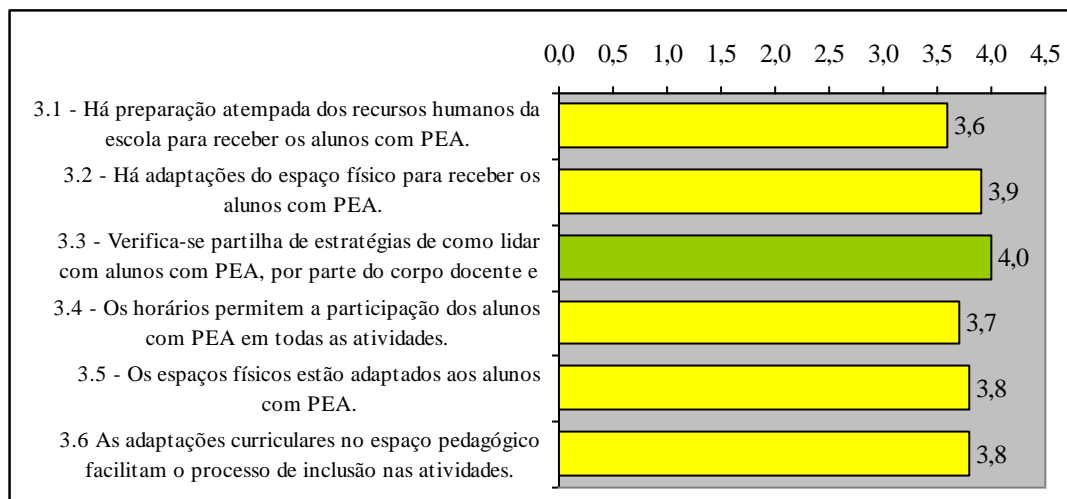
	Média	DP	Mínimo	Máximo
3.1 - Há preparação atempada dos recursos humanos da escola para receber os alunos com PEA.	3,6	1,0	1	5
3.2 - Há adaptações do espaço físico para receber os alunos com PEA.	3,9	0,8	1	5
3.3 - Verifica-se partilha de estratégias de como lidar com alunos com PEA, por parte do corpo docente e não docente.	4,0	0,8	1	5
3.4 - Os horários permitem a participação dos alunos com PEA em todas as atividades.	3,7	0,9	1	5
3.5 - Os espaços físicos estão adaptados aos alunos com PEA.	3,8	0,9	1	5
3.6 As adaptações curriculares no espaço pedagógico facilitam o processo de inclusão nas atividades.	3,8	0,9	1	5

A tabela 6 apresenta os dados estatísticos descritivos dos itens alusivos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula. Constata-se que os níveis médios mais elevados de concordância são alcançados no item “São realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores do ensino regular e EE” ($3,9 \pm 0,9$) e os níveis médios mais baixos de concordância no item “Considero-me preparado para apoiar um aluno com PEA” ($3,2 \pm 1,3$). Em geral existe concordância com os itens relativos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.

Para uma melhor percepção das informações expostas em relação à tabela 6, a partir da observação do gráfico 12 pode-se acrescentar que tanto os docentes de EE como os do ensino regular consideram que, no agrupamento de escolas onde exercem funções, há

uma boa partilha de estratégias ao lidar com alunos com PEA, por parte do corpo docente e não docente.

Gráfico 12 - Organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos



Os inquiridos consideram suficientes as adaptações curriculares no espaço pedagógico que facilitam o processo de inclusão nas atividades, assim como a adaptação dos espaços físicos adaptados aos alunos com PEA é satisfatória. São ainda de opinião que, os horários permitem satisfatoriamente a participação dos alunos com PEA em todas as atividades, a existência de adaptações do espaço físico para receber os alunos com PEA é suficiente e existe uma satisfatória preparação atempada dos recursos humanos da escola para receber os alunos com PEA.

H3 - Existem diferentes percepções entre docentes de EE e docentes do ensino regular em relação à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos, direcionadas para alunos com PEA.

Na terceira hipótese equacionou-se o objetivo específico de comparar a posição dos inquiridos em relação à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos.

Comparando os docentes de EE e os docentes de ensino regular em relação aos itens relativos à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos, direcionadas para alunos com PEA, não se observaram diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) nos níveis de concordância (cf. tabela 7).

Tabela 7 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos

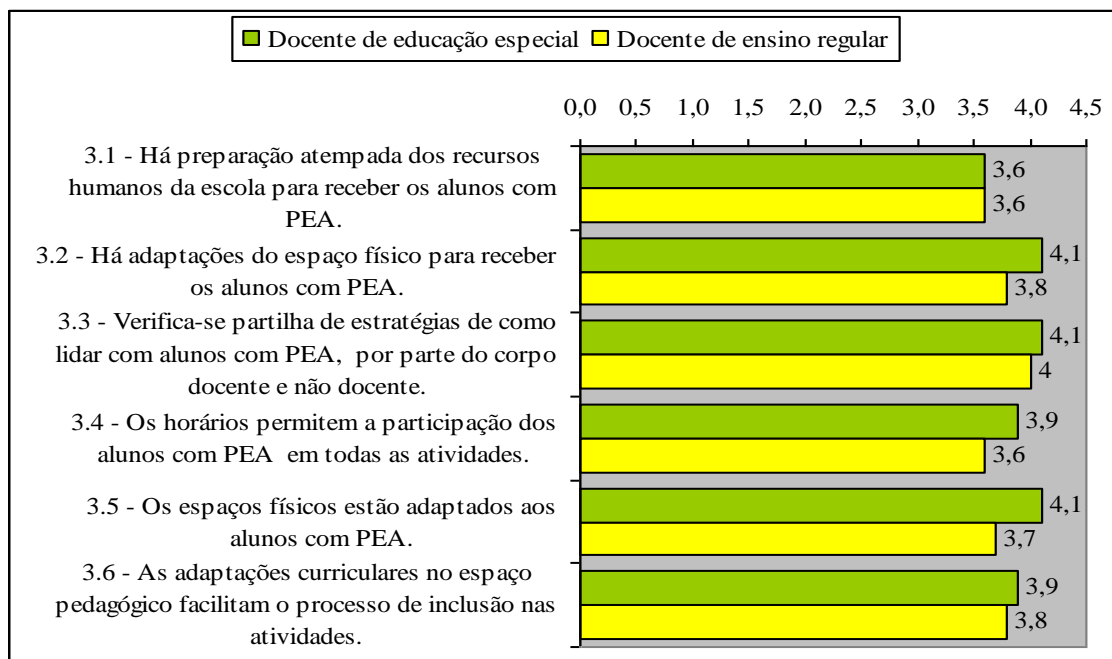
	Tipo de docente				p
	Docente de educação especial		Docente de ensino regular		
	Média	DP	Média	DP	
3.1 - Há preparação atempada dos recursos humanos da escola para receber os alunos com PEA.	3,6	0,9	3,6	1,0	0,930
3.2 - Há adaptações do espaço físico para receber os alunos com PEA.	4,1	0,5	3,8	0,9	0,130
3.3 - Verifica-se partilha de estratégias de como lidar com alunos com PEA, por parte do corpo docente e não docente.	4,1	0,5	4,0	0,8	0,492
3.4 - Os horários permitem a participação dos alunos com PEA em todas as atividades.	3,9	0,7	3,6	0,9	0,262
3.5 - Os espaços físicos estão adaptados aos alunos com PEA.	4,1	0,6	3,7	1,0	0,118
3.6 - As adaptações curriculares no espaço pedagógico facilitam o processo de inclusão nas atividades.	3,9	0,8	3,8	0,9	0,682

Ambos os docentes percecionam que “Há preparação atempada dos recursos humanos da escola para receber os alunos com PEA”, “Há adaptações do espaço físico para receber os alunos com PEA”, “Verifica-se partilha de estratégias de como lidar com alunos com PEA, por parte do corpo docente e não docente”, “Os horários permitem a participação dos alunos com PEA em todas as atividades”, “Os espaços físicos estão adaptados aos alunos com PEA” e “As adaptações curriculares no espaço pedagógico facilitam o processo de inclusão nas atividades”.

Contudo, para complementar as informações provenientes da tabela 7, apresentamos a seguir, as principais reflexões relativas aos dados do gráfico 13.

Tanto os docentes de EE como os docentes do ensino regular têm uma opinião satisfatória e com o mesmo nível de concordância em relação à preparação atempada dos recursos humanos da escola para receber os alunos com PEA, quanto à verificação da partilha de estratégias de como lidar com alunos com PEA, por parte do corpo docente e não docente e também no que respeita à existência de adaptações curriculares no espaço pedagógico, que facilitam o processo de inclusão nas atividades.

Gráfico 13 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos



Os docentes de EE consideram que há bastantes adaptações do espaço físico para receber os alunos com PEA; os espaços físicos estão bem adaptados aos alunos com PEA e os horários permitem bem a participação dos alunos com PEA em todas as atividades, posições ligeiramente mais favoráveis que a opinião dos docentes do ensino regular. Apesar da possibilidade de recolha de informações descritivas, a interpretação dos dados anteriores não permite considerar validada a hipótese 3.

5.4 - Processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula

Para uma melhor percepção dos inquiridos sobre este ponto, os dados da tabela 8 apresentam as estatísticas descritivas dos itens alusivos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.

Constata-se que os níveis médios mais elevados de concordância são alcançados no item “São realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores do ensino regular e EE” ($3,9 \pm 0,9$) e os níveis médios mais baixos de concordância no item “considero-me preparado para apoiar um aluno com perturbações do espectro do

autismo” ($3,2 \pm 1,3$). Assim, pode-se verificar que tanto os docentes da EE como os do ensino regular consideram de forma satisfatória que são realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores do ensino regular e EE e são implementadas adaptações curriculares para receber os alunos com PEA em contexto de sala de aula. No entanto, no que diz respeito ao item “Considero-me preparado para apoiar um aluno com PEA”, os resultados estatísticos mostram diferenças entre dois grupos de inquiridos, os docentes de EE evidenciam melhores resultados, comparativamente com os docentes do ensino regular. Em geral existe concordância com os itens relativos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.

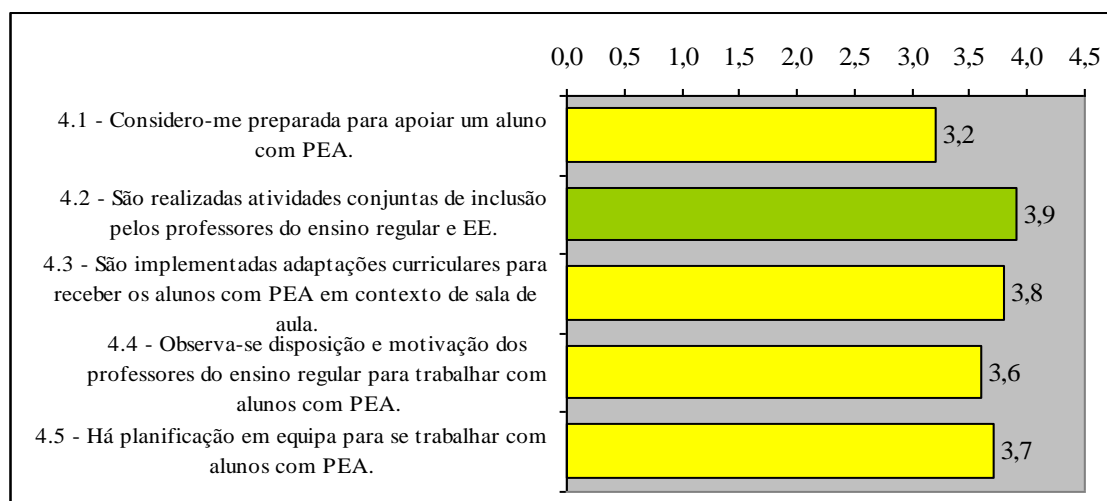
Tabela 8 - Processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula

	Média	DP	Mínimo	Máximo
4.1 - Considero-me preparada para apoiar um aluno com PEA.	3,2	1,3	1	5
4.2 - São realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores do ensino regular e EE.	3,9	0,9	1	5
4.3 - São implementadas adaptações curriculares para receber os alunos com PEA em contexto de sala de aula.	3,8	0,8	1	5
4.4 - Observa-se disposição e motivação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com PEA.	3,6	1,0	1	5
4.5 - Há planificação em equipa para se trabalhar com alunos com PEA.	3,7	0,9	1	5

Os inquiridos referem também que se observa uma disposição e motivação positiva dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com PEA e há um nível satisfatório de planificação em equipa para se trabalhar com alunos com PEA.

A leitura do gráfico 14 permite de uma forma explícita confirmar os resultados apresentados na tabela anterior.

Gráfico 14 - Processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula



H4 - Existem diferentes opiniões entre docentes de EE e docentes do ensino regular em relação ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.

Nesta hipótese pretendeu-se definir como objetivo específico, na pesquisa, qual a posição dos inquiridos sobre processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula. Na tabela 9 visualizam-se os resultados referentes à comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula, com vista à avaliação da H4

Tabela 9 - Comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula

	Tipo de docente				p
	Docente de educação especial		Docente de ensino regular		
	Média	DP	Média	DP	
4.1 - Considero-me preparado para apoiar um aluno com PEA.	4,1	0,7	3,0	1,3	0,000*
4.2 - São realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores do ensino regular e EE.	3,9	0,7	3,9	1,0	0,973
4.3 - São implementadas adaptações curriculares para receber os alunos com PEA em contexto de sala de aula.	4,1	0,6	3,8	0,9	0,203
4.4 - Observa-se disposição e motivação dos professores do	3,4	0,9	3,6	1,1	0,587

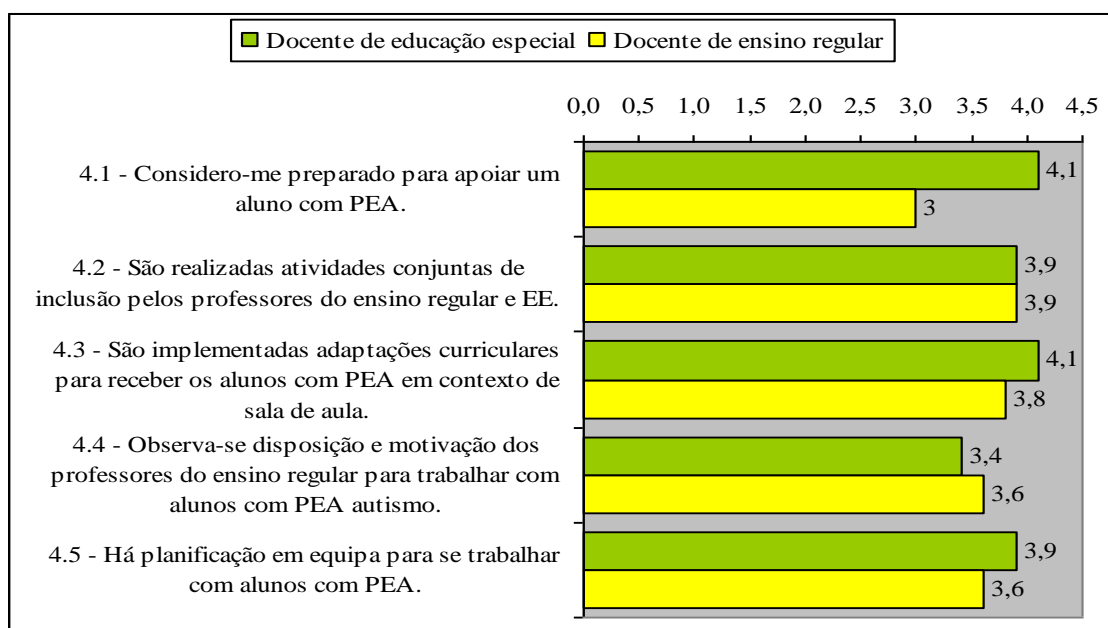
ensino regular para trabalhar com alunos com PEA autismo.					
4.5 - Há planificação em equipa para se trabalhar com alunos com PEA.	3,9	0,8	3,6	1,0	0,379

* p < 0,05

Segundo os dados da tabela, constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes de EE e os de ensino regular nos níveis médios de concordância do item “Considero-me preparado para apoiar um aluno com PEA” (EE: $4,1 \pm 0,7$; ensino regular: $3,0 \pm 1,3$).

No entanto, para complementar as informações resultantes da tabela 9, apresentamos a seguir, os dados do gráfico 15.

Gráfico 15 - Comparação entre os docentes da EE e do ensino regular dos itens alusivos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula



Apesar de haver uma concordância entre o grupo de inquiridos relativamente aos itens descritos no gráfico seguinte pode-se observar que os docentes de EE percecionam significativamente uma melhor preparação para apoiar alunos com PEA, comparativamente com os docentes do ensino regular. Estes docentes também se consideram mais preparados para implementar adaptações curriculares para receber os

alunos com PEA em contexto de sala de aula e percecionam que há mais planificação em equipa para se trabalhar com alunos com PEA.

Ao contrário, nos dois grupos de inquiridos, os docentes do ensino regular consideram, em termos médios, que têm mais disposição e motivação para trabalharem com alunos com PEA, comparativamente aos docentes de EE. Curiosamente, ambos os grupos percecionam da mesma forma (positivamente) que se realizam atividades conjuntas de inclusão pelos professores do ensino regular e EE. Para além da recolha de informações descritivas, a interpretação dos dados anteriores permite considerar como validada a hipótese 4.

5.5 - Inclusão dos alunos com PEA nas UEE

Neste estudo, pretendeu-se também saber qual o posicionamento dos inquiridos quanto à inclusão dos alunos com PEA nas UEE. Assim, em relação aos itens relativos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE (cf. tabela 10), observa-se que os níveis médios mais elevados de concordância são obtidos nos itens “O agrupamento onde exerce funções possui UEE que promovem a inclusão de alunos com PEA” ($4,6 \pm 0,8$) e “Os alunos com PEA, incluídos nas UEE, devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma” ($4,5 \pm 1,0$) e os níveis médios mais baixos de concordância no item “Os professores conhecem o modelo TEACCH como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA” ($3,0 \pm 0,9$). Globalmente existe concordância com os itens relativos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE.

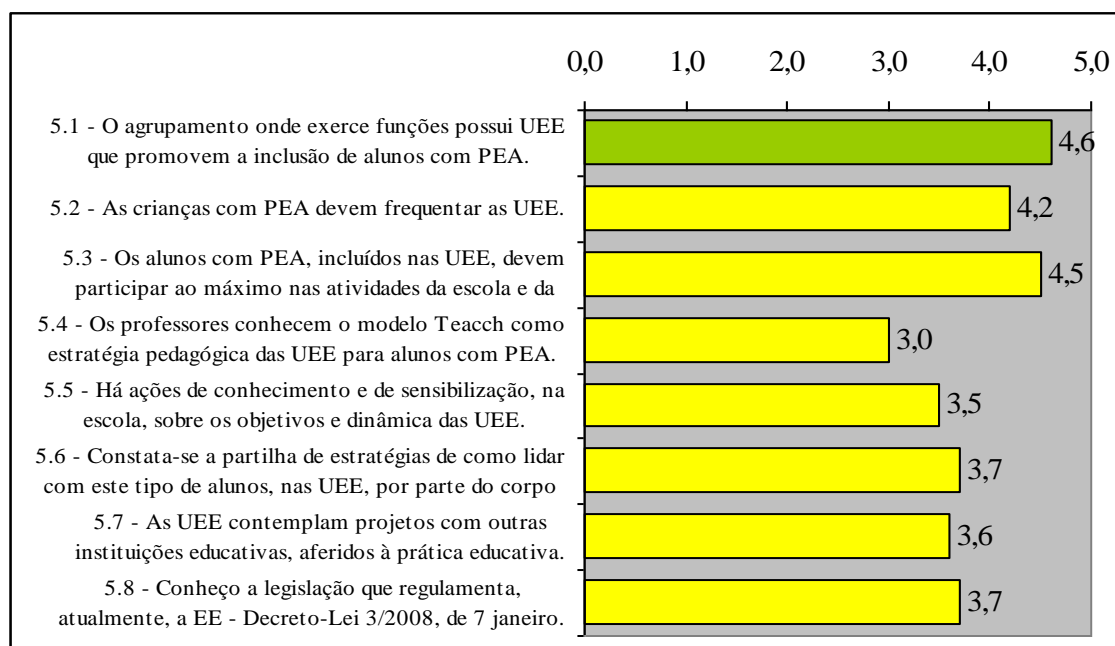
Tabela 10 - Inclusão dos alunos com PEA nas UEE

	Média	DP	Mínimo	Máximo
5.1 - O agrupamento onde exerce funções possui UEE que promovem a inclusão de alunos com PEA.	4,6	0,8	1	5
5.2 - As crianças com PEA devem frequentar as UEE.	4,2	1,0	1	5
5.3 - Os alunos com PEA, incluídos nas UEE, devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma.	4,5	1,0	1	5
5.4 - Os professores conhecem o modelo Teacch como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA.	3,0	0,9	1	5

5.5 - Há ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica das UEE.	3,5	1,0	1	5
5.6 - Constata-se a partilha de estratégias de como lidar com este tipo de alunos, nas UEE, por parte do corpo docente.	3,7	0,8	1	5
5.7 - As UEE contemplam projetos com outras instituições educativas, aferidos à prática educativa.	3,6	0,9	1	5
5.8 - Conheço a legislação que regulamenta, atualmente, a EE - Decreto-Lei 3/2008, de 7 janeiro.	3,7	1,2	1	5

Para uma melhor interpretação dos resultados obtidos na tabela 10, complementam-se com os dados expostos no gráfico 16. Como se pode observar, os inquiridos consideram que o agrupamento de escolas onde exercem funções possui as UEE que, de forma muito positiva, promovem a inclusão de alunos com PEA. Também defendem muito positivamente que os alunos com PEA, incluídos nas UEE, devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma. Por sua vez, defendem de forma significativa que as crianças com PEA devem frequentar as UEE.

Gráfico 16 - Inclusão dos alunos com PEA nas UEE



Os inquiridos manifestam uma opinião satisfatória em relação à existência de ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica das UEE e

no que se refere à partilha de estratégias de como lidar com este tipo de alunos, nas UEE, por parte do corpo docente.

Consideram ainda satisfatoriamente que as UEE contemplam projetos com outras instituições educativas, aferidos à prática educativa.

Os inquiridos demonstram algumas reservas em relação ao facto dos professores conhecerem o modelo TEACCH como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA e também no que se refere ao conhecimento da legislação que regulamenta, atualmente, a EE (DL n.º 3/2008, de 7 janeiro, na sua versão atual).

H5 - Existem diferentes opiniões entre docentes de EE e docentes do ensino regular em relação à inclusão dos alunos com PEA nas UEE.

Na última hipótese, quis-se auscultar os inquiridos sobre a existência de opiniões divergentes entre os docentes de EE e os docentes do ensino regular no que diz respeito à inclusão dos alunos com PEA nas UEE.

No que diz respeito à H5, na tabela 11 apresenta-se a comparação entre os docentes de EE e do ensino regular dos itens alusivos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE.

Tabela 11 - Comparação entre os docentes de EE e os docentes de ensino regular dos itens alusivos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE

	Tipo de docente				P
	Docente de educação especial		Docente de ensino regular		
	Média	DP	Média	DP	
5.1 - O agrupamento onde exerce funções possui UEE que promovem a inclusão de alunos com PEA.	4,6	0,9	4,6	0,8	0,970
5.2 - As crianças com PEA devem frequentar as UEE.	4,1	0,9	4,2	1,1	0,750
5.3 - Os alunos com PEA, incluídos nas UEE, devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma.	4,8	0,8	4,4	1,0	0,179
5.4 - Os professores conhecem o modelo Teacch como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA.	3,5	1,1	2,9	0,9	0,026*

5.5 - Há ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica das UEE.	3,9	0,9	3,4	1,0	0,172
5.6 - Constata-se a partilha de estratégias de como lidar com este tipo de alunos, nas UEE, por parte do corpo docente.	4,1	0,6	3,7	0,9	0,048*
5.7 - As UEE contemplam projetos com outras instituições educativas, aferidos à prática educativa.	3,6	0,8	3,6	0,9	0,908
5.8 - Conheço a legislação que regulamenta, atualmente, a EE – Decreto-Lei 3/2008, de 7 janeiro.	4,4	0,9	3,5	1,2	0,007*

* $p < 0,05$

Observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes de EE e os do ensino regular nos níveis médios de concordância dos itens “os professores conhecem o modelo TEACCH como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA” (EE: $3,5 \pm 1,1$; ensino regular: $2,9 \pm 0,9$), “constata-se a partilha de estratégias de como lidar com este tipo de alunos, nas UEE, por parte do corpo docente” (EE: $4,1 \pm 0,6$; ensino regular: $3,7 \pm 0,9$) e “conheço a legislação que regulamenta atualmente a EE, o Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro” (EE: $4,4 \pm 0,9$; ensino regular: $3,5 \pm 1,2$). Nestes itens os níveis médios de concordância eram significativamente mais elevados nos docentes de EE do que nos docentes de ensino regular.

Para uma melhor perceção dos resultados e informações expostas em relação à tabela 11, refere-se, especificamente, no gráfico 17 que os docentes de EE e do ensino regular posicionam-se muito favoravelmente e da mesma forma quanto à existência das UEE, no seu agrupamento de escolas, que promovem a inclusão de alunos com PEA. Os dois grupos de docentes consideram também, que as UEE contemplam de uma forma positiva projetos com outras instituições educativas, aferidas à prática educativa.

Os docentes de EE, posicionam-se de uma forma mais favorável comparativamente aos docentes do ensino regular quanto ao direito dos alunos com PEA, incluídos nas UEE, participarem ao máximo nas atividades da escola e da turma, assim como em relação à partilha de estratégias de como lidar com este tipo de alunos, nas UEE, por parte do corpo docente.

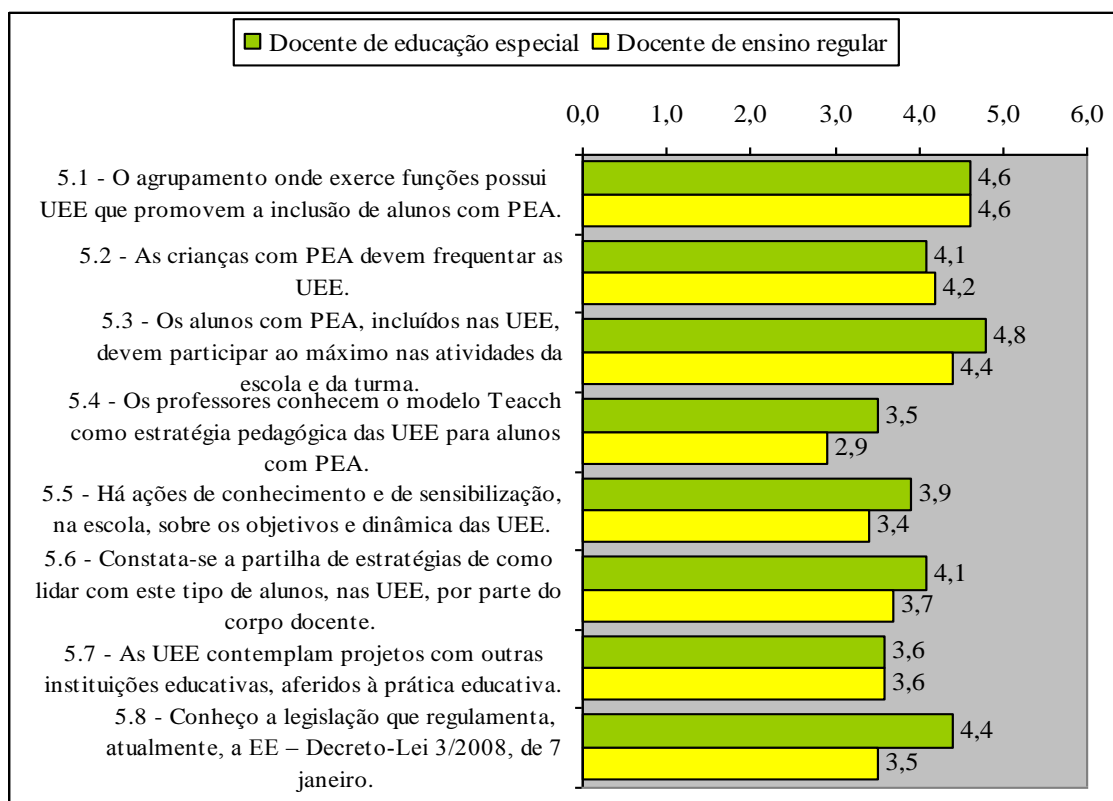
Os resultados mostram que os docentes de EE também se posicionam mais favoravelmente, comparativamente com os docentes do ensino regular, quanto à

existência de ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica das UEE.

Apesar de ambos os grupos concordarem com a necessidade das crianças com PEA frequentarem as UEE, os docentes do ensino regular apresentam níveis de concordância mais elevados, comparativamente com os docentes de EE.

Tal como era esperado, os docentes de EE conhecem melhor o modelo TEACCH como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA e também a legislação que regulamenta, atualmente, a EE (DL n.º 3/2008, de 7 janeiro, na sua versão atual).

Gráfico 17 - Comparação entre os docentes da EE e do ensino regular dos itens alusivos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE



Os resultados relativos à inclusão de alunos com PEA na UEE confirmam os níveis médios de concordância mais elevados entre os docentes de EE e ensino regular correspondentes ao itens “O agrupamento onde exerce funções possui UEE que

promovem a inclusão de alunos com PEA” e “Os alunos com PEA, incluídos nas UEE, devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma”.

No entanto, no que diz respeito aos itens “Os professores conhecem o modelo TEACCH como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA” “Constata-se a partilha de estratégias de como lidar com este tipo de alunos, nas UEE, por parte do corpo docente” e “Conheço a legislação que regulamenta atualmente a EE, o Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro” existem diferenças com relevância estatística entre os inquiridos, sendo os docentes de EE que apresentam os níveis médios de concordância significativamente mais elevados, comparativamente com os docentes do ensino regular. A interpretação destes dados permite considerar validada a hipótese 5.

CAPÍTULO VI - INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6 - Discussão dos resultados

O presente ponto tem como objetivo principal compreender melhor o significado e alcance dos resultados apresentados no ponto anterior, com discussão e síntese dos mesmos. Uma discussão que se contextualiza, também, tendo como suporte a reflexão de âmbito teórico realizado na primeira parte.

Há a considerar, antes de mais, os critérios seguidos na escolha e seriação da amostra, realçando o facto dos docentes constitutivos da mesma, submetidos à aplicação do inquérito por questionário, serem docentes de EE e docentes de ensino regular, com experiência profissional relativamente aos alunos que apresentam PEA. Deste modo, os participantes do presente estudo foram 76 docentes a lecionar no Agrupamento de Escolas Eng.º Fernando Pinto de Oliveira.

Acresce, conforme foi referido no capítulo IV (cf. ponto 4.6 - procedimentos) ter sido “solicitada a devida autorização ao respetivo agrupamento de escolas para a realização de um questionário aos docentes que iriam participar no estudo” e “preencherem a respetiva declaração de consentimento informado”.

Desta forma, os resultados a que se chegou, conforme mencionado no capítulo V merecem a credibilidade pretendida dado que todos estes docentes têm experiência de docência com alunos com PEA, seja enquanto docentes nas UEE, seja enquanto professores das turmas do ensino regular em que estes alunos estão inseridos. Igualmente há a destacar outros mais docentes que intervêm noutras áreas aferidas a áreas específicas de interdisciplinaridade e de apoio a estes alunos.

Na verdade, os resultados da caracterização sociodemográfica (cf. tabela 1), a partir da recolha de dados essenciais respeitantes à identidade pessoal e profissional dos docentes inquiridos, foram determinantes para uma melhor compreensão e reflexão sobre as suas percepções acerca da inclusão alunos com PEA nas salas de aula e nas UEE.

Tal constatação veio comprovar, que a percepção é uma função da pessoa, sofrendo influência das características pessoais, do contexto social e dos diversos microssistemas em que a pessoa está integrada.

Como dados mais relevantes, a partir da caracterização sociodemográfica da amostra, constituída por setenta e seis docentes - a análise dos resultados (cf. capítulo IV, ponto 4.4 - caracterização dos participantes) refere uma significativa maioria pertencer ao género feminino, nomeadamente, 58 docentes e apenas 18 sujeitos pertencer ao género masculino, realçando-se, em termos de idade, uma notória maturidade da maioria dos docentes inquiridos, com quarenta a situarem-se entre os 31 a 40 anos, vinte e quatro entre os 41 a 50 anos e onze entre os 51 a 60 anos (cf. gráficos 1-2).

Dá conta, igualmente, de uma razoável experiência profissional de docência por parte dos professores inquiridos, testemunhado pelo facto de vinte e cinco se encontrarem na situação profissional do quadro de agrupamento de escolas, embora no respeitante à situação profissional dos docentes de EE tal não acontecer, com nove a situarem-se nas situação profissional de contratados e apenas quatro pertencerem aos quadros de agrupamento de escolas (cf. gráficos 3-4).

Há a relevar, também, uma experiência profissional bastante solidificada por parte dos docentes, com vinte e seis dos inquiridos já a exercerem docência entre os 11 e 15 anos, dezasseis entre os 16 e 20 anos, cinco entre os 26 e 30 anos, dez entre os 5 e 10 anos, sete entre os 21 e 25 anos, sete com mais de 31 anos de exercício docente e, somente, cinco com menos de 5 anos (cf. gráfico 5).

De registar, por outro lado, no tocante à formação académica dos inquiridos, estarmos na presença de docentes com devidas habilitações, conforme expressam os resultados obtidos: quarenta e um docentes com o grau de licenciatura; quinze com mestrado; oito com a pós-graduação; dois com bacharelato; um com doutoramento e nove, ainda, com especialização (cf. gráfico 6).

Finalmente, em relação aos níveis de educação/ensino que lecionam, trinta e cinco docentes, no 1.º ciclo do ensino básico; treze no 2.º ciclo do ensino básico; oito no 3.º

ciclo do ensino básico; seis na educação pré-escolar e catorze na área da EE, níveis onde, por sinal, os alunos com PEA se situam por excelência (cf. gráfico 7).

De forma mais incisiva sobre a temática de estudo “conhecer as percepções dos docentes de EE e do ensino regular relativamente à inclusão de alunos com PEA em turmas do ensino regular e em UEE procedeu-se à apresentação e análise dos dados no capítulo V.

Pretendeu-se assim, caraterizar a percepção dos docentes envolvidos no âmbito da EE e docentes do ensino regular relativamente ao comportamento de alunos com PEA em turmas do ensino regular.

Na análise dos resultados obtidos constantes na tabela 2, comportamento de alunos com PEA na sala de aulas pôde-se constatar, desta forma, que os docentes percecionam de forma positiva a inclusão dos alunos, ao nortear-se pelos princípios gerais para a construção da escola inclusiva que, conforme referencia Correia (2003 p. 38):

“Pressupõe um sentido de pertença a um grupo onde a criança é aceite e apoiada. A diversidade assenta em sentimentos de partilha, participação e amizade. Numa escola inclusiva existe interligação entre professores, entre alunos e professores e entre alunos, há envolvimento dos pais e da comunidade escolar”.

Em termos gerais existe concordância com os itens relativos à participação dos alunos e discordância em relação aos itens de comportamentos negativos, nomeadamente, pelo facto de não faltarem com frequência às aulas e não chegarem constantemente atrasados. Postura também positiva dos alunos com PEA em não se inibirem e/ou recusarem de forma diferenciada que é, na verdade, um vetor interessante a ter-se em consideração quanto a uma normal inclusão destes alunos nas turmas do ensino regular.

No respeitante ao relacionamento diferenciado dos alunos com PEA na sala de aula com os restantes colegas e possíveis prejuízos para a aprendizagem dos alunos do ensino regular, os resultados obtidos revelam-se bastante positivos, o que vai ao encontro de Jordan (2000), ao realçar a necessidade de ajudar a criar canais de comunicação para a criança e para quem a rodeia, de modo a abrir a possibilidade de interação social,

perspetiva esta comungada por outros mais estudiosos, dos quais se destacam Antunes (2009), Marques (2000), Melo (2005) e Pereira (2005).

Em suma, podemos inferir, a partir da análise dos dados obtidos, uma percepção positiva, sob o ponto de vista dos docentes, acerca dos benefícios da inclusão de alunos com PEA em turmas do ensino regular, com o senão da pouca participação o que, obviamente, será uma postura natural, em termos de convivência, dos alunos com severas deficiências.

Por outras palavras, verifica-se que o nível de interesse destas crianças pelas outras pessoas e a vinculação que estabelecem com elas são qualitativamente distintos, tornando-se complicado para identificarem expressões que não estejam claramente definidas, ou que estejam subjacentes a outras, conforme referem Rogers & Bennetto, (2000); Marques (2000); Mota, et al. (2003) e Siegel (2008), entre outros.

Para perceber, sob o ponto de vista dos docentes, a promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA em turmas do ensino regular, na tabela 3 “estatísticas descritivas” encontra-se a análise dos dados sobre a temática pretendendo-se conhecer a percepção dos docentes sobre a política educativa por parte do agrupamento.

De forma mais concreta, a propósito da percepção dos inquiridos sobre essenciais temáticas sugeridas nas Normas Orientadoras para as UEE e para alunos com PEA (DGIDC, 2008b, p. 5), pode ler-se que:

“Atualmente, as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente. Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender”.

Em termos da promoção de inclusão por parte do agrupamento de escolas do nosso estudo para alunos com PEA, os inquiridos concordam com a existência de promoção de inclusão por parte do agrupamento.

Acerca das diversas questões levantadas sobre esta temática os dados fornecidos pelos docentes inquiridos proporcionaram uma imagem bastante positiva conforme análise dos resultados na referida tabela 4.

No que se refere à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos em relação a alunos com PEA em turmas do ensino regular, os inquiridos em geral concordam com a sua existência. Mais concretamente pode-se constatar que na sua globalidade os inquiridos concordam com a presença deste tipo de recursos.

Com efeito, a maioria dos professores confirmou a existência no agrupamento de projetos respeitante à inclusão dos alunos com PEA e da realização, também no agrupamento, de ações de sensibilização para os pais dos alunos.

No fundo, a prática duma educação inclusiva que, segundo Sanches e Teodoro (2006, p. 27), só pode haver quando:

“A heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas”

Por sua vez, em termos de intervenção pedagógica, grande parte dos inquiridos testemunharam a implementação de adaptações a vários níveis, processadas pelo agrupamento, para a inclusão destes na escola, assim como a disponibilização, por parte do agrupamento, dos recursos necessários para a sua inclusão, indo ao encontro de Marques (2000, p. 91) no sentido da boa utilização de alguns princípios fundamentais do modelo TEACCH, caso da “promoção da adaptação de cada criança melhorando as capacidades e desenvolvendo uma adaptação do meio às necessidades da criança autista”.

Ainda, sobre a realização de ações de formação sobre as PEA para o corpo docente e não docente nesta área, mais de metade dos docentes confirmaram tal política.

Finalmente e no que diz respeito à temática da organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos, a mesma é realçada por Serra, *cit in*. Dazzani (2010), ao

afirmar a necessidade da elaboração e construção de instrumentos e recursos pedagógicos que favoreçam o professor na sua prática quotidiana, os resultados obtidos e sua análise (conforme se observa na tabela 6) corroboraram com as percepções bastante positivas dos docentes, anteriormente expressas.

Relativamente à caracterização no processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula verifica-se, com efeito, uma generalizada concordância com os itens relativos ao processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula, embora tenhamos de ter presente uma grande percentagem de docentes não se pronunciar sobre as questões levantadas.

Assim, a propósito da existência da preparação atempada dos recursos humanos pela escola, para receber os alunos com PEA, quase metade dos inquiridos concordam com essa postura da escola.

Destaque-se, neste contexto, a importância relevada por Goldberg (2005) ao afirmar que deve haver uma maior atenção na implementação das políticas e sobre alguns aspetos que dificultam o processo de uma devida inclusão destes alunos com necessidades especiais nas escolas, é o caso das competências profissionais adequadas, falta de recursos humanos e materiais apropriados, barreiras arquitetónicas e físicas, entre outros mais. Tal sugestão é compartilhada por outros estudiosos, caso de Duarte (1998), Cortesão (2001), Costa (2006) e Correia (1999, 2000, 2003, 2005, 2007, 2008).

Há a relevar, também, grande parte das percepções positivas dos docentes inquiridos sobre a existência de adaptações do espaço físico para os alunos com PEA. Nesta linha de opinião positiva, em termos de intervenção pedagógica nesta área, podemos constatar a percepção da maioria esmagadora dos inquiridos ao estarem de acordo com a existência de partilha de estratégias entre o corpo docente e não docente, e igualmente de acordo com o facto de os horários permitirem aos alunos com PEA participarem em todas as atividades.

Finalmente, tendo em consideração a perspetiva de Mesibov et al. (1994) ao realçarem que as áreas curriculares básicas e as necessidades individuais das crianças serão os principais determinantes da estruturação da sala, que varia assim conforme a idade e

desenvolvimento dos alunos, pôde-se constatar resultados bastantes positivos sobre as percepções dos professores acerca dos espaços físicos adaptados para estes alunos e às adaptações curriculares, enquanto facilitadoras no processo de inclusão destes alunos.

Sobre o processo de inclusão dos alunos com PEA na sala de aula (conforme análise de dados constantes na tabela 8) verificou-se o facto da maioria de docentes inquiridos concordarem com a realização de atividades conjuntas de inclusão entre os docentes de EE e os docentes do ensino regular, assim como idêntica postura quanto à necessidade de implementação de adaptações curriculares, indo ao encontro do parecer de Marques (2000, p. 91), ao defender a “criação de um programa de intervenção personalizado feito consoante a avaliação de cada criança” e recorrendo ao “ensino estruturado (das atividades, dos espaços). A forma como é organizado o ambiente de trabalho de modo a que a criança perceba o que se pretende nessa zona”.

Quanto ao processo de inclusão nos itens referentes ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula, existe concordância com os itens relativos aos comportamentos positivos e discordância em relação aos itens de comportamentos negativos.

Observou-se, igualmente, posições positivas quanto à disposição e motivação dos professores do ensino regular para trabalharem com estes alunos e quanto à necessidade de planificações em equipa para se trabalhar com alunos com PEA.

Na caracterização da percepção dos docentes envolvidos no âmbito da EE e docentes do ensino regular relativamente à inclusão de alunos com PEA em turmas do ensino regular, na tabela 10 são apresentados os resultados estatísticos descritivos, respeitantes aos itens alusivos à temática da inclusão dos alunos com PEA nas UEE.

No que concerne aos itens alusivos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE, globalmente existe concordância com os esses mesmos itens.

Na verdade, o ensino estruturado é fundamental para o aluno autista pois, a partir da organização do ambiente espaço (físico) e do tempo, torna-se mais fácil para compreender o tipo de tarefa e compreender o que se espera dele, pois vai auxiliar a

perceber o tipo de trabalho a realizar em cada área, tornando-a mais autónoma (Alves, 2014; Cumine et al., 2006; DGIDC, 2008b).

Conforme os dados apresentados na referida tabela pôde-se verificar existir concordância com os itens relativos à inclusão dos alunos com PEA nas UEE. Com efeito, a quase totalidade dos inquiridos confirmou ter conhecimento da existência das UEE no agrupamento e que deviam frequentar as UEE e participar ao máximo nas atividades da escola e da turma.

De realçar, também, o facto da maioria dos inquiridos não responder quanto ao conhecimento do modelo TEACCH, com uma pequena percentagem com conhecimento deste modelo o que se nos afigura uma postura a ser corrigida pela maioria dos docentes dado que o modelo TEACCH assenta, entre outros princípios fundamentais, na promoção da adaptação de cada criança melhorando as capacidades e desenvolvendo uma adaptação do meio às necessidades da criança autista (Antunes, 2009; Dazzani, 2010; DGIDC, 2008b; Marques, 2000).

A título conclusivo, questionados sobre a existência de ações de conhecimento e de sensibilização na escola sobre as UEE, a maioria dos docentes inquiridos confirmaram, assim como idêntica postura no respeitante à existência de partilha de estratégias nas UEE, por parte do corpo docente, uma vez que: “é necessário que os profissionais que trabalham com crianças autistas recebam uma formação generalista, desenvolvendo desta forma capacidades para trabalhar da melhor forma com a família e a criança” (Marques, 2000, p. 91).

Finalmente, verificou-se uma elevada percentagem de inquiridos sem opinião sobre o facto de as UEE contemplarem projetos com outras instituições educativas, assim como a maioria dos docentes inquiridos revelaram desconhecimento da legislação atual sobre a EE, e sobretudo no que diz respeito aos alunos com PEA.

Tendo em conta os resultados obtidos pela análise estatística efetuada constatou-se que não se observaram diferenças com significância estatística nos níveis médios de concordância entre os docentes de EE e os docentes de ensino regular nos itens referentes *ao comportamento de alunos com PEA na sala de aula, à promoção de*

inclusão por parte do agrupamento para alunos com PEA e à organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos, direcionados para alunos com PEA, não sendo validadas as hipóteses H1, H2 e H3.

Em relação à hipótese H4, constatou-se que os docentes de EE percebem de forma significativa *uma melhor preparação para apoiar alunos com PEA* do que os docentes de ensino regular, sendo assim validada a hipótese H4.

Observou-se que os níveis médios de concordância eram significativamente mais elevados nos docentes de EE do que nos docentes de ensino regular no que respeita ao *conhecimento do modelo TEACCH como estratégia pedagógica das UEE para alunos com PEA e da legislação que regulamenta, atualmente, a educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), bem como à partilha de estratégias pelos docentes de como lidar com este tipo de alunos, nas UEE*, sendo assim, também validada a hipótese H5.

CONCLUSÃO

A PEA, pela sua enorme complexidade e variabilidade, é ainda um campo em permanente evolução, sendo necessária mais investigação e mais tempo para se conseguir compreender e otimizar a prestação de cuidados dirigidos a estes indivíduos, às suas famílias e à sociedade em geral. Em relação a estas crianças, com PEA, surgiram, no decorrer do tempo várias questões relativamente às variáveis que influenciam e originam a heterogeneidade encontrada no comportamento de apego, nomeadamente o subtipo de diagnóstico, o grau de desenvolvimento tanto da teoria da mente como da teoria da coerência central, a cognição, o QI, o desenvolvimento de linguagem e as suas características, o atraso mental, a sensibilidade materna, bem como as representações de vinculação dos próprios pais. Algumas destas variáveis demonstraram ser mais importantes do que outras, no que diz respeito à formação de laços de vinculação.

Nas reflexões finais sobre o presente trabalho convém referir, antes de mais, terem estado sempre presentes os objetivos direcionados, essencialmente, para o espírito que o norteou aquando da escolha do tema a ser objeto de investigação e reflexão: perceber se alunos com PEA, inseridos na escola do ensino regular, podem obter êxito e sucesso no seu processo de aprendizagem, através de metodologias de ensino eficazes e de qualidade, fomentada a equidade educativa em relação ao sucesso educativo de todas as crianças nas escolas.

Para a obtenção de tais objetivos, a partir da ação educativa dos docentes de EE, enquanto agentes por excelência no acompanhamento e intervenção pedagógica junto dos alunos com NEE, acrescido do trabalho colaborativo/cooperativo com os docentes do ensino regular, pretendeu-se auscultar uma amostra dos docentes do agrupamento acerca das suas percepções da inclusão desses alunos quer nas turmas do ensino regular, quer nas UEE.

Contextualizou-se assim, neste âmbito de estudo, a ação dos docentes de ensino regular e de EE, como primeiros a acolher a diferença e testemunhando novas e diferentes atitudes na percussão do ideal de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Como reflexões finais mais pertinentes [a partir da revisão de literatura escolhida e seriada na fundamentação teórica do trabalho] antes de mais, poder-se-á considerar uma área muito própria no mundo da educação face à especificidade e tipologia muito sensível dos alunos com PEA.

Por outro lado, esta é uma realidade conhecida da autora deste trabalho, com experiência profissional nesta área, pois exerce funções docentes há dois anos consecutivos no âmbito da EE, trabalhando diretamente com alunos que apresentam PEA, numa UEE.

Daí também, a necessidade de um conhecimento mais profundo e correto da área da EE, nomeadamente quanto aos docentes com formação nessa área, sua muito especial intervenção educativa em contexto escolar, contextualizada e percebida a nível da organização das escolas, em campos estruturais e funcionais.

Uma área que, face à referida especificidade das crianças/alunos que nela se inserem, levanta multifacetadas dificuldades, obstáculos e constrangimentos de toda a ordem, quer à escola, quer à atividade dos docentes.

Na verdade, a EE implica uma intervenção educativa mais exigente e responsável, não só pelo respeito e cumprimento dos currículos e orientações curriculares, bem como pelo recurso e utilização de diferentes e adequadas metodologias, estratégias e atividades aferidas a este específico público alvo.

Daí a pertinência deste estudo ao tentar-se conhecer a perceção dos docentes do agrupamento das escolas sobre a inclusão dos alunos com PEA, principais dificuldades sentidas não só pelos mesmos, como pelos docentes de EE na colaboração/cooperação com os docentes do ensino regular na sua prática educativa.

A segunda parte do trabalho pautou-se por um estudo empírico, tendo em consideração a investigação e reflexão sobre diversificadas temáticas na primeira parte do trabalho (fundamentação teórica), com a delimitação da questão de partida e definição dos objetivos a atingir e estabelecimento de hipóteses.

Posteriormente, com a aplicação do questionário, dirigido a uma amostra de docentes, recolheu-se informação sobre as percepções relacionadas com diversificadas vertentes da problemática em causa e, assim, um melhor conhecimento a partir das suas opiniões, merecedoras de devida discussão e reflexão.

Entre considerandos finais a reter, pode-se dizer que foram atingidos os objetivos estabelecidos, assim como relevar a percepção positiva dos docentes inquiridos quanto à maior parte dos itens questionados nas diversas temáticas abordadas.

Na verdade, conforme análise dos dados obtidos pelo inquérito e discussão dos mesmos, pode-se concluir, entre outros considerandos, uma generalizada percepção positiva dos docentes quanto à escola inclusiva, de que são testemunho as suas respostas aos diversos itens constantes nas temáticas propostas para a sua opinião.

Como tal, segundo a maioria dos docentes inquiridos, constata-se como efetiva realidade a inclusão dos alunos com PEA nas turmas do ensino regular e nas UEE, conforme objeto de reflexão da presente dissertação.

No entanto, para que as escolas se tornem mais inclusivas, nas palavras de Mendes (2013, p. 73):

“É necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que encarem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, utilizando uma linguagem acessível a todos”.

Antes de terminar há que referir uma limitação deste estudo e que se prende com a sua própria natureza quantitativa, aplicada a fenómenos de enorme complexidade e subjetividade. A diversidade de respostas e o elevado número de variáveis envolvidas dificultaram a interpretação e medição.

O segundo limite diz respeito à baixa representatividade geográfica da amostra, sendo que a realidade específica desses alunos, nesse agrupamento de escolas, poderá não ser

eventualmente a mesma dos alunos com PEA matriculados em outras escolas nacionais, pelo que a generalização dos resultados da investigação deverá ser cuidadosamente considerada e percebida nos contextos pesquisados.

Em termos de sugestões para futuros trabalhos, na sequência do espírito que norteou o presente, julga-se de máxima importância auscultar a percepção dos pais / encarregados de educação e também técnicos especializados exteriores à escola [que intervêm diretamente com estes alunos] acerca desta problemática, a partir da constatação do importante papel que desempenham, não só quanto ao envolvimento como, de forma especial, na participação ativa na escola.

No sentido de que muito ainda há para ser feito na inclusão das crianças/alunos com PEA, este estudo contribuiu para o aprofundamento de conhecimentos sobre a problemática em estudo, e possibilitou um maior enriquecimento da intervenção educativa e social.

Ao terminar este trabalho, com responsabilidade e determinação, senti que cresci não só a nível de investigação, mas também em dimensão pessoal e profissional.

Assim sendo, espera-se que este estudo constitua o ponto de partida para a concretização de novos projetos de investigação, que venham dar resposta a algumas questões que se foram colocando, e que favoreça também a análise, a reflexão e a partilha de informação, à procura de alternativas e avanços na inclusão de alunos com PEA nas turmas de ensino regular e em UEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, F. J. P. (2014). *Manual de Intervenção e Apoio à Educação Especial*. Livraria Bubok: Portugal.
- Alves-Pinto C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill
- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos - Da hiperatividade à síndrome de asperger, da dislexia às perturbações do sono. As respostas que procura*. Lisboa: Versos da Kapa.
- APA (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-IV* (4th ed.). Arlington: American Psychiatric Association. [Em linha]. Disponível em <<http://www.psych.org/Main Menu/Research/DSMIV.aspx>>. [Consultado em 03/09/2014].
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brennan, W. (1990). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: España Editores.
- Burgess, L. (2003). *Supporting Inclusion. Master Dissertation Present at Arts in Leadership and Training to Royal Roads University*. Spring: Canada.
- Cadima A. et. al (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadima, A. (1998). *Apoios educativos numa escola inclusiva*. Revista Apoios Educativos, 1, pp. 6 -7.
- Camisão (2004). *A Percepção dos Professores*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/> a 24 de Março de 2015.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, F. (2005). *Educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana – O caso particular das escolas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa)*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova – Lisboa.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares 1. Coleção: educação especial*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2000). Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Revista Inclusão*, 1, pp. 15-29.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas. [Em linha]. [Consultado em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000195&pid=S14136538200700020000200007&lng=en>]. [Consultado em 05/09/2014].
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 13 (2) pp. 155-172. [Em linha] Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000080&pid=S1413653820110000200004&lng=en>. [Consultado em 10/09/2014].
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para a educação com sucesso*. Coleção: impacto educacional. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2001). Gulliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação? In Stephen Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (org). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 10-45.

- Costa, A. M. B. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões. Debate Nacional sobre Educação. [Em linha]. Disponível em <<http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpII4.pdf>>. [Consultado em 04/102014].
- Costa, A. M. B., et alli. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.slideshare.net/sararaimundo6/promoo-da-educacaoinclusiva-em-portugal>>. [Consultado em 05/102014].
- Cumine, V. et al. (2006). *Compreender a síndrome de asperger – guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.
- DAR Resposta - Associação (2014). Perturbação do Espectro do Autismo: E Agora? Guia para as famílias após o diagnóstico. Lisboa: INR. [Em linha]. Disponível em <http://issuu.com/darresposta/docs/guia_dar_ebook>. [Consultado em 02/12/2014].
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (2), pp. 362-375. [Em linha]. Disponível em <www.scielo.com.br>. [Consultado em 10/10/2014].
- DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/08 - I série. ME.
- DL n.º 281/2009, de 6 de outubro. Diário da República n.º 193/09 - I série. ME.
- Duarte, M. C. (1998). A formação de professores: problemática e perspectivas. In: *Formação de Professores, 1998. Mesa redonda*. Universidade do Minho, pp. 1-18.
- DGIDC (2008a). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: ME.
- DGIDC (2008b). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Lisboa: ME.
- European Disability Forum (2002) The Madrid Declaration: Non-Discrimination Plus Positive Action Results in Social Inclusion. Brussels, Belgium. [Em linha]. Disponível em <<http://www.google.pt/url?url=http://portal.aereal.>>. [Consultado em 02/08/2014].

- Gil, C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Atlas Editora.
- Goldberg, K. (2005). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. (M. Serralheiro, Trad.) Porto: Profedições.
- Jordan, R. (1990). *As necessidades curriculares especiais das crianças autistas: capacidade de aprendizagem e raciocínio*. Lisboa: Edições Springhallow.
- Jordan, R.; Powell, S. (1996). *Understanding and Teaching Children with autism*. London: Wiley.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.
- Klinger, L. G., & Dawson, G. (1992). Facilitating early social and communicative development in children with autism. In S. F. Warren & J. Reichle (Orgs.), *Causes and effects in communication and language intervention*, pp. 157-186. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kupfer M. C. M. (2001). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1999). *Efficacy of special education and related services*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Lai, M. C., et alli. (2013). Subgrouping the autism spectrum: reflections on DSM-5. *Plos Biology*, 11(4), pp. 1-7.
- Malouf, D.; Schiller (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 61, p. 414-424.

- McPartland, J.C.; Reichow, B.; Volkmar F. (2012). Sensitivity and specificity of proposed: DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder. *Journal American Academy Child Adolescence Psychiatry*, 51, p. 368-383.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo - ensaio de uma intervenção construtivista. Desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Meijer, C. J. W. (ed.) (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula no 1.º ciclo*. Middelfart: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- Melo, A. M. (2005). *Autismo - Guia prático* (4th ed.). São Paulo: AMA - Associação dos amigos do autista. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/Alvesana/autismo-guia-pratico>>. [Consultado em 11/08/2014].
- Mendes, S. C. F. (2013). *As Percepções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar Público*. Tese de Mestrado em Educação Especial apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Porto.
- Mesibov, G. B, Schopler, E., & Hearsy, A. (1994). Structured teaching. E. Schopler & G. B. Mesibov (Orgs.), *Behavior issues in autism* (pp. 195-210). New York: Plenum Press.
- Mirenda, P., & Erickson, K. A. (2000). Augmentative communication and literacy. In A. M. Wertherby & B. M. Prizant (Orgs.), *Autism spectrum disorders: a transactional developmental perspective*, pp. 333-367. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. [Em linha]. Disponível em <<http://cie.ispa.pt/ficheiros/areasutilizador/user23/morgadoj.2009>>. [Consultado em 09/09/2014].

- Mota, C.; Carvalho, A.; Onofre, C. (2003). Autismo em inclusão na escola assegurar uma vida válida. *In atas da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo*, 7.º Congresso Internacional Autisme-Europe: Lisboa.
- Mucchielli, S. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Librairies Techniques.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- OMS (1993). International classification of diseases: ICD-10. [Em linha]. Disponível em <<http://www.who.int/classifications/icd/en/>>. [Consultado em 15/09/2014].
- Oliveira, G. et. al (2007). *Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions*. *Dev Med Child Neurol*, 49 (10), pp. 726-733.
- OMS (1993). *International classification of diseases: ICD-10*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.who.int/classifications/icd/en/>>. [Consultado em 05/09/2014].
- Pereira, M. M. (2004). *Inclusão Escolar: Um desafio entre o ideal e o real*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=13989>>. [Consultado em 12/09/2014].
- Pereira, M., (2005), *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gaialivro.
- Pires, E. & Rodrigues, D. (2006). Contributos para o estudo da Relação Escola-Família na Educação Pré-Escolar. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 95-109). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Pizarro, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Prizant, B., et alli. (2000). Communication intervention issues for children with autism spectrum disorders. In B. Prizant & A. Wetherby (Eds.), *Autism spectrum disorders*:

- a transactional developmental perspective* (3th. ed.), pp. 193-224. Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing Co.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva - Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, pp. 7-13.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva*, 1, pp. 11-16). Cruz Quebrada: FMH.
- Rogers, S. J., & Bennetto, L. (2000). Intersubjectivity in autism: The roles of imitation and executive function. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective*, pp. 79-107. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Roldão, M. C. (2000). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 8, pp. 63-83.
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*. São Paulo, Ano XII, março /abril 2009, pp. 10-16. [Em linha]. Disponível em <<http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao>>. [Consultado em 10/10/2014].
- Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington D.C: American Enterprise Institute for Public Research.

- Serra, D. (2008). *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares*. Tese de Doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo - Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. E. da. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.
- Sim-Sim, I. (2005). A aprendizagem da linguagem escrita pela criança surda. In I. Sim-Sim (Org.). *A criança surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Visconti, A. (2008) *Percepção*. Retirado em <http://www.coladaweb.com/psicologia/percepção.htm> a 24 de Março de 2015.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. *Revista inovação*, 7 (1), pp. 2-34.

ANEXOS

ANEXO A

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Inquérito por questionário

O presente inquérito - contextualizado numa dissertação de Mestrado em Educação Especial, que está a ser desenvolvida na Universidade Fernando Pessoa - “*As percepções dos professores face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo nas turmas de ensino regular e em unidades de ensino estruturado*”- tem por objetivo conhecer a opinião dos professores de educação especial e do ensino regular acerca das dificuldades da inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo nas escolas regulares e nas unidades de ensino estruturado aí existentes.

Os dados que nos fornecer têm como único e exclusivo objetivo a elaboração da dissertação, versando a temática supra referida, sendo os dados obtidos de natureza absolutamente confidenciais e anónimos.

Agradecemos a atenção e colaboração prestadas.

I

Complete, por favor, o seguinte questionário colocando uma cruz (X) nos espaços.

Dados sociodemográficos

1- Género

Masculino

Feminino

2 - Idade

Menos de 30 anos

De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos

De 51 a 60 anos

Mais de 61 anos

3 - Situação profissional

3.1 Ensino Regular

QA/ QE (Quadro de Agrupamento/Escola)

QZP (Quadro de Zona Pedagógica)

Contratado

Outra

3.2 Educação Especial

QA/ QE (Quadro de Agrupamento/Escola)

QZP (Quadro de Zona Pedagógica)

Contratado

Outra

4 - Tempo total de serviço

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

De 21 a 25 anos

De 26 a 30 anos

Mais de 31 anos

5 - Formação académica atual

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Especialização

Mestrado

Doutoramento

Outra

6 – Nível/modalidade de ensino/educação que leciona

- Pré-escolar
- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário
- Educação Especial

II

O código para responder às afirmações constantes em cada item (afirmação) é:

1- (TD) Totalmente em Desacordo; 2 - (D) Em Desacordo; 3 - (SO) Sem Opinião; 4 – (A) De Acordo; 5 – (TA) Totalmente de Acordo.

1 - Comportamento de alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula.

	1 (TD)	2 (D)	3 (SO)	4 (A)	5 (TA)
1.1 Os alunos com perturbações do espectro do autismo faltam às aulas frequentemente.					
1.2 Os alunos com perturbações do espectro do autismo chegam atrasados às aulas constantemente.					
1.3 Os alunos com perturbações do espectro do autismo revelam falta de interesse em participar nas aulas.					
1.4 Os alunos com perturbações do espectro do autismo participam nas atividades curriculares do ensino regular.					
1.5 Os alunos com perturbações de espectro de autismo inibem-se e/ou recusam-se de forma diferenciada, quando realizam atividades conjuntas.					

1.6 O relacionamento diferenciado dos alunos com espectro de autismo em sala de aula com os restantes colegas prejudica a aprendizagem dos alunos do ensino regular.					
1.7 Os alunos com perturbações do espectro do autismo participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.					

O código para responder às afirmações constantes em cada item (afirmação) é:

1- (TD) Totalmente em Desacordo; 2 - (D) Em Desacordo; 3 - (SO) Sem Opinião;
4 – (A) De Acordo; 5 – (TA) Totalmente de Acordo.

2 – Promoção de inclusão por parte do agrupamento para alunos com perturbações do espectro do autismo.

	1 (TD)	2 (D)	3 (SO)	4 (A)	5 (TA)
2.1 No agrupamento existem projetos de inclusão dos alunos com perturbações do espectro do autismo.					
2.2 No agrupamento realizam-se ações de sensibilização para os pais dos alunos com perturbações do espectro do autismo.					
2.4 O agrupamento disponibiliza recursos necessários para um bom processo de inclusão dos alunos com perturbações do espectro do autismo.					
2.5 Realizam-se ações de formação sobre as perturbações do espectro do autismo para o corpo docente e não docente nesta área.					

O código para responder às afirmações constantes em cada item (afirmação) é:

**1- (TD) Totalmente em Desacordo; 2 - (D) Em Desacordo; 3 - (SO) Sem Opinião;
4 – (A) De Acordo; 5 – (TA) Totalmente de Acordo.**

3 - Organização e gestão dos recursos humanos e pedagógicos.

	1 (TD)	2 (D)	3 (SO)	4 (A)	5 (TA)
3.1 Há preparação atempada dos recursos humanos da escola para receber os alunos com perturbações do espectro do autismo.					
3.2 Há adaptações do espaço físico para receber os alunos com perturbações do espectro do autismo.					
3.3 Verifica-se partilha de estratégias de como lidar com alunos com perturbações do espectro do autismo, por parte do corpo docente e não docente.					
3.5 Os espaços físicos estão adaptados aos alunos com perturbações do espectro do autismo.					
3.6 As adaptações curriculares no espaço pedagógico facilitam o processo de inclusão nas atividades.					

O código para responder às afirmações constantes em cada item (afirmação) é:

- 1- (TD) Totalmente em Desacordo; 2 - (D) Em Desacordo; 3 - (SO) Sem Opinião;
4 – (A) De Acordo; 5 – (TA) Totalmente de Acordo.

4 - Processo de inclusão dos alunos com perturbações do espectro do autismo na sala de aula.

	1 (TD)	2 (D)	3 (SO)	4 (A)	5 (TA)
4.1 Considero-me preparada para apoiar um aluno com perturbações do espectro do autismo.					
4.2 São realizadas atividades conjuntas de inclusão pelos professores do ensino regular e ensino especial.					
4.3 São implementadas adaptações curriculares para receber os alunos com perturbações do espectro do autismo em contexto de sala de aula.					
4.4 Observa-se disposição e motivação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com perturbações do espectro do autismo.					
4.5 Há planificação em equipa para se trabalhar com alunos com perturbações do espectro do autismo.					

O código para responder às afirmações constantes em cada item (afirmação) é:

1- (TD) Totalmente em Desacordo; 2 - (D) Em Desacordo; 3 - (SO) Sem Opinião; 4 – (A) De Acordo; 5 – (TA) Totalmente de Acordo.

5 - Inclusão dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas unidades de ensino estruturado.

	1	2	3	4	5
5.1 O agrupamento onde exerce funções possui unidades de ensino estruturado que promovem a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo.					
5.2 As crianças com perturbações do espectro do autismo devem frequentar as unidades de ensino estruturado.					
5.3 Os alunos com perturbações do espectro do autismo, incluídos nas unidades de ensino estruturado, devem participar ao máximo nas atividades da escola e da turma.					
5.4 Os professores conhecem o modelo Teacch como estratégia pedagógica das unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo.					
5.5 Há ações de conhecimento e de sensibilização, na escola, sobre os objetivos e dinâmica das unidades do ensino estruturado.					
5.6 Constata-se a partilha de estratégias de como lidar com este tipo de alunos, nas unidades de ensino estruturado, por parte do corpo docente.					
5.7 As unidades de ensino estruturado contemplam projetos com outras instituições educativas, aferidos à prática educativa.					
5.8 Conheço a legislação que regulamenta, atualmente, a Educação Especial - decreto 3/2008 de janeiro.					

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO B

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO

Exmo. Sr. Diretor do

Agrupamento de Escolas Engenheiro Fernando Pinto de Oliveira

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de um questionário aos professores do agrupamento.

Eu, Maria Manuela Ferreira da Conceição, aluna na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a Vossa Ex.^a, a autorização para a aplicação de um questionário, que estamos a desenvolver sobre a temática de alunos com PEA. O tema do estudo é “As perceções dos professores face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo nas turmas de ensino regular e em unidades de ensino estruturado”.

Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito do Trabalho de Projeto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica da Professora Leocádia Madeira.

Este trabalho pretende conhecer e compreender a opinião dos docentes de educação especial (EE) e do ensino regular acerca das dificuldades da inclusão de alunos com PEA na escola regular e nas UEE aí existentes.

Fica assegurado que estes registos serão utilizados para efeitos de investigação. Assim, será garantido o anonimato do questionário dos professores, sendo os resultados obtidos apenas para o estudo em questão.

Com os melhores cumprimentos.

Matosinhos, 4 de fevereiro de 2014



Maria Manuela Ferreira da Conceição

ANEXO C

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

“As perceções dos professores face à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo nas turmas de ensino regular e em unidades de ensino estruturado”.

Eu, abaixo-assinado (nome completo do participante no estudo)

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: / / 2014

Assinatura do responsável pelo participante no estudo

O investigador responsável: Maria Manuela Ferreira da Conceição

Assinatura: 

Contacto: 918700665

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa