



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Educação Especial**

**Perceções/representações e auto-estima profissional  
dos professores do ensino básico face à aprendizagem  
na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro  
do Autismo**

Ana Paula Alves Dias Gomes

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio  
Cognitivo e Motor

Orientadora:

Professora Doutora Maria Manuel Nunes, Professora Doutora convidada,

Instituto Superior de Ciências Educativas

Outubro, 2013





**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Educação Especial**

**Perceções/representações e auto-estima profissional dos  
professores do ensino básico face à aprendizagem na  
sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do  
Autismo**

Ana Paula Alves Dias Gomes

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo  
e Motor

Orientadora:

Professora Doutora Maria Manuel Nunes, Professora Doutora convidada,

Instituto Superior de Ciências Educativas

Outubro, 2013

## Agradecimentos

A realização desta dissertação só foi possível graças a um conjunto de pessoas que com a sua inestimável colaboração permitiram levá-la adiante, assim a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua elaboração o meu muito obrigado.

Pela presença ao longo deste trabalhoso percurso não posso deixar de agradecer em especial:

- à Professora Doutora Maria Manuel Nunes, minha orientadora, pela disponibilidade, rigor, sugestões, energia e humanidade.
- à Isabel Gomes, ser humano excepcional e amiga especial, de todo os momentos, que ao longo de todo este processo, sempre me apoiou e incentivou. Um grande obrigado pela sua amizade.
- à minha irmã, pelo apoio incondicional, nas boas e nas más horas.
- ao Carlos, ao João e ao Tiago, pela falta de tempo e de disponibilidade que este ano tive para lhes dedicar.
- e aos meus pais, pelos Valores que me transmitiram.

Bem-haja a todos.

Perceções/representações e autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

## RESUMO

Embora em Portugal as políticas educativas preconizem a inclusão como o caminho a seguir, ainda há muito a fazer na promoção do sucesso educativo de todos os alunos. A educação é um direito humano básico e cabe à escola proporcionar contextos que permitam a todos maximizar o seu potencial.

Esta investigação teve por objetivo averiguar se existem diferenças nas perceções/representações e na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) consoante as variáveis género, idade, nível de ensino lecionado, número de anos de experiência profissional e experiência com alunos com PEA.

As investigações têm mostrado que as perceções/representações e a autoestima dos professores influenciam os seus comportamentos e as suas práticas e, por isso, têm um papel crucial na aprendizagem e no sucesso educativo dos alunos. Daí a questão que norteou esta investigação: Será que as perceções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo variam consoante o nível de ensino que lecionam e o facto de terem experiência com alunos com esta síndrome comportamental?

Esta dissertação é constituída pelo quadro de referência teórico e pela investigação empírica, de carácter quase-experimental e comparativo, de ênfase quantitativo. A amostra foi composta por 77 professores que lecionavam no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Os dados foram recolhidos através de um questionário de caracterização da amostra e de duas escalas do Professor Doutor Ramos Leitão (2012).

Os resultados sugerem que os professores aceitam o paradigma da inclusão e que as suas perceções/representações face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com esta síndrome comportamental são influenciadas pelo nível de ensino que lecionam. Quanto à autoestima profissional dos professores não é influenciada, quer pelo nível de ensino lecionado, quer pelo facto de terem experiência com alunos com PEA.

Palavras-chave: Perceções/Representações; Autoestima profissional dos professores; Inclusão; Aprendizagem na sala de aula; Perturbação do Espectro do Autismo.

Basic education teachers' perceptions/representations and professional self-esteem towards the learning of students with autism spectrum disorder in the classroom

### **ABSTRACT**

Although Portuguese educational policies support inclusion, there's much to do in promoting the educational success for all students. Education is a basic right therefore school must provide contexts that allow all students to maximize their potential.

This research aimed to find out the differences in basic education teachers' perceptions/representations and professional self-esteem towards the learning of students with autism spectrum disorder (ASD), depending on the variables gender, age, grade level of teaching, years of teaching experience and experience with students with ASD.

Investigations have shown that these professionals' perceptions/representations and self-esteem influence their behaviors and practices. Therefore, each plays a role in increasing students' learning and educational success. Hence, the question that has guided this investigation: Do basic education teachers' perceptions/representations and professional self-esteem towards the learning in the classroom of students with ASD vary depending on the level of education taught and on the fact that each one are experienced with this behavioral syndrome?

This dissertation consists of the theoretical reference framework and the empirical research that is a quasi-experimental design, a comparative and quantitative research. The sample was composed of 77 teachers, teaching basic education (which comprises primary education [first stage of basic education] and lower secondary education [second stage]). In data collecting we used a questionnaire of biographical data and two scales by Ramos Leitão (2012).

The results suggest teachers' approval of the inclusion paradigm and their perceptions/representations concerning the learning in the classroom of students with this behavioral syndrome are influenced by the grade level of teaching. Regarding teachers professional self-esteem, it isn't influenced by the grade level of teaching or by their experience with students with ASD.

**Keywords:** perceptions/representations; teachers' professional self-esteem; inclusion; learning in the classroom; autism spectrum disorder.

## Índice

Agradecimentos.....	II
Resumo .....	III
Abstract.....	IV
Índice.....	V
Índice de Quadros .....	VIII
Índice de Figuras .....	X
Índice de Apêndices .....	XI
Índice dos Anexos .....	XII
I. Introdução.....	1
II. Formulação do Problema.....	4
1. Representações Sociais.....	4
1.1. Conceito de representações sociais. ....	5
1.2. Formação das representações sociais.....	7
1.3. Função das representações sociais. ....	11
1.4. As representações sociais no campo educativo. ....	12
1.5. As percepções no campo educativo.....	14
2. Autoestima .....	16
2.1. Conceito de autoestima.....	16
2.2. Autoestima profissional dos professores. ....	18
3. Da exclusão à inclusão, uma mudança de mentalidades.....	20

3.1.	Da exclusão à integração. ....	20
3.2.	A inclusão. ....	22
3.3.	Integração e inclusão – a realidade portuguesa. ....	29
4.	Aprendizagem na sala de aula .....	31
4.1.	Estilos de aprendizagem. ....	37
4.2.	Aprendizagem cooperativa na sala de aula.....	39
5.	Perturbação do Espectro do Autismo .....	41
5.1.	Definição.....	42
5.2.	Evolução do conceito. ....	42
5.3.	Etiologia.....	44
5.4.	Diagnóstico. ....	46
5.5.	Prevalência. ....	47
5.6.	Características. ....	48
6.	Objeto de Estudo .....	49
6.1.	Enunciação do Problema.....	49
6.2.	Objetivo do estudo.....	51
6.2.1.	objetivo geral.....	51
6.2.2.	objetivos específicos.....	51
6.3.	Definição das hipóteses. ....	52
6.4.	Relevância do estudo. ....	53
III.	Método .....	56
1.	Plano de Investigação.....	56



<b>2. Sujeitos .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1. Definição e seleção dos sujeitos. ....</b>	<b>57</b>
<b>2.2. Caracterização dos sujeitos.....</b>	<b>58</b>
<b>3. Medidas.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1. Definição e caracterização das variáveis.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2. Fundamentação dos sistemas de análise. ....</b>	<b>66</b>
<b>4. Procedimentos .....</b>	<b>69</b>
<b>5. Tratamento dos dados.....</b>	<b>70</b>
<b>IV. Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>71</b>
<b>1. Apresentação dos resultados .....</b>	<b>71</b>
<b>1.1. Análise descritiva das escalas.....</b>	<b>71</b>
<b>1.2. Testagem das hipóteses.....</b>	<b>83</b>
<b>2. Interpretação e discussão dos resultados .....</b>	<b>99</b>
<b>V. Conclusões .....</b>	<b>104</b>
<b>VI. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>107</b>
<b>Legislação .....</b>	<b>122</b>
<b>VII. Apêndices .....</b>	<b>1</b>
<b>VIII. Anexos.....</b>	<b>8</b>

## Índice de Quadros

<i>Quadro 1 - Análise descritiva do total das percepções/representações dos professores do ensino básico.....</i>	<i>72</i>
<i>Quadro 2 - Análise descritiva do total das percepções/representações dos professores do ensino básico.....</i>	<i>73</i>
<i>Quadro 3 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência aluno/aluno .....</i>	<i>74</i>
<i>Quadro 4 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/aluno .....</i>	<i>75</i>
<i>Quadro 5 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/aluno .....</i>	<i>76</i>
<i>Quadro 6 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à meta-aprendizagem .....</i>	<i>77</i>
<i>Quadro 7 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/professor .....</i>	<i>78</i>
<i>Quadro 8 - Análise descritiva do total da autoestima profissional dos professores do ensino básico.....</i>	<i>79</i>
<i>Quadro 9 - Análise descritiva do total da autoestima profissional dos professores do ensino básico.....</i>	<i>80</i>
<i>Quadro 10 - Análise descritiva do sentimento de competência e capacidade dos professores do ensino básico .....</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 11 - Análise descritiva da satisfação pessoal nas relações profissionais.....</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 12 - Análise descritiva da percepção do reconhecimento pelos outros .....</i>	<i>82</i>
<i>Quadro 13 - Análise descritiva da relação com os alunos.....</i>	<i>82</i>
<i>Quadro 14 - Análise dos resultados referentes à hipótese H01. ....</i>	<i>85</i>

<i>Quadro 15 - Análise dos resultados referentes à hipótese H01</i> .....	85
<i>Quadro 16 - Análise dos resultados referentes à hipótese H02</i> .....	87
<i>Quadro 17 - Análise dos resultados referentes à hipótese H03</i> .....	88
<i>Quadro 18 - Análise dos resultados referentes à hipótese H03</i> .....	89
<i>Quadro 19 - Análise dos resultados referentes à hipótese H04</i> .....	90
<i>Quadro 20 - Análise dos resultados referentes à hipótese H05</i> .....	92
<i>Quadro 21 - Análise dos resultados referentes à hipótese H06</i> .....	94
<i>Quadro 22 - Análise dos resultados referentes à hipótese H07</i> .....	95
<i>Quadro 23 - Análise dos resultados referentes à hipótese H08</i> .....	97
<i>Quadro 24 - Análise dos resultados referentes à hipótese H09</i> .....	98
<i>Quadro 25 - Análise dos resultados referentes à hipótese H010</i> .....	99

## Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável género.....	59
<i>Figura 2</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável idade .....	59
<i>Figura 3</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável habilitações literárias.....	60
<i>Figura 4</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável nível de ensino lecionado.....	60
<i>Figura 5</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável número de anos de experiência profissional .....	61
<i>Figura 6</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável tempo de serviço no agrupamento .....	61
<i>Figura 7</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável experiência de ensino com alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	62
<i>Figura 8</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável anos de experiência de ensino com alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	62
<i>Figura 9</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável experiência de ensino com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.....	63
<i>Figura 10</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável anos de experiência de ensino com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.....	63
<i>Figura 11</i> - Distribuição dos sujeitos segundo a variável contacto na infância/juventude com pessoas com deficiência .....	64

## Índice de Apêndices

**Apêndice A : Nota Metodológica ..... 2**

**Apêndice B: Quadros das variáveis ..... 3**

## Índice dos Anexos

<b>Anexo A: Questionário de caracterização .....</b>	<b>9</b>
<b>Anexo B: Escala As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula .....</b>	<b>11</b>
<b>Anexo C: Escala de Autoestima profissional .....</b>	<b>13</b>
<b>Anexo D: Valores e dimensões da escala As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula .....</b>	<b>14</b>
<b>Anexo E: Valores e dimensões da escala autoestima profissional.....</b>	<b>15</b>
<b>Anexo F: Declaração de orientação de tese de mestrado .....</b>	<b>16</b>
<b>Anexo G: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Entidade.....</b>	<b>17</b>
<b>Anexo H: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Entidade .....</b>	<b>18</b>
<b>Anexo I: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Inquérito .....</b>	<b>19</b>
<b>Anexo J: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0357500001</b>	<b>20</b>

## I. Introdução

O futuro de um país está na educação dos seus cidadãos e esta, em grande parte, depende do que foram os seus professores.

Alarcão (1998, p.46)

Com o surgimento do paradigma da inclusão - que preconiza que a escola deve educar todos os alunos, permitindo-lhes ter sucesso educativo e maximizando as suas potencialidades – ganhou, felizmente, força a ideia de que a organização social escolar, as interações, o ambiente na sala de aula e, em especial, os professores condicionam o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo, dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Passou a entender-se que as necessidades dos alunos são o resultado da interação de uma grande variedade de fatores, uns inerentes ao aluno, outros de natureza contextual, nomeadamente, as percepções e a autoestima profissional dos professores.

O grande desafio passou a ser tornar o meio ambiente adequado às necessidades e características de cada aluno, de modo a que todos aprendam juntos e possam atingir sucesso educativo Booth e Ainscow (2002), Correia e Serrano (2000) e Correia (2003b). Como salientam Ainscow e Ferreira (2003) falar deste paradigma implica falar em nome dos vulneráveis e de todos os que historicamente foram, até há pouco tempo, marginalizados ou segregados pela sociedade, sem oportunidades e sem voz. Contudo, realçam que este paradigma diz respeito à educação apropriada e ao sucesso educativo de todos os alunos e não apenas dos alunos com NEE.

Nesse sentido, Ainscow (1998) e Correia (2003b) consideram imprescindível que as escolas adotem e enalteçam as suas práticas e conhecimentos, encarem a diversidade como um desafio e uma oportunidade para a criação de boas práticas e consigam detetar o que impede a participação de todos os alunos. Advogam que só assim todos terão acesso a uma educação de qualidade, o que implica considerar cada aluno nos seus diversos níveis de desenvolvimento: pessoal, socio emocional e académico.

Cabe aos professores um papel fulcral neste processo. Como realça Rodrigues (1995) a mudança educacional depende em muito do que estes profissionais fazem e pensam e do modo como se sentem. Barros (1992) advoga que as representações sociais dos professores têm grande importância na aprendizagem e no sucesso escolar

dos alunos e Jesus (1995), Ferreira, Santos e Vieira (1996), Pedro e Peixoto (2006) e Seco (2002) destacam a influência que a autoestima profissional dos professores tem nas aprendizagens dos alunos. Pedro e Peixoto (2006), também, constataram que a autoestima dos professores e a sua satisfação profissional estão profundamente correlacionadas.

No mesmo sentido os resultados obtidos a partir da generalidade das investigações na área da educação sugerem que a implementação efetiva e o sucesso da educação inclusiva estão dependentes das ações evidenciadas pelos professores. Ações que são fortemente influenciadas, quer pela sua autoestima profissional, quer pelas suas percepções/representações Correia (2003b) e Correia e Serrano (2000). Os relatórios síntese, da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [EADSNE] (2003, 2005), também, salientam a importância do professor na implementação do paradigma da inclusão.

Deste modo, as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores assumem um papel nevrálgico em educação. Daí a pertinência de averiguar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA já que, venturosamente, os alunos com esta síndrome comportamental do desenvolvimento humano passaram a estar na sala de aula da escola do ensino básico em Portugal e não é possível deixar de ter presente que, como preconizam Correia e Martins (2000) e Rief e Heimburge (2002), para que a inclusão seja uma realidade é necessário que todos os professores efetivamente ensinem todos os alunos. Ou seja, é preciso que estejam disponíveis e preparados para lhes dar respostas adequadas. O mesmo é dizer que tenham uma boa autoestima profissional e percepções positivas sobre a aprendizagem dos seus alunos.

Só assim, como realça Rodrigues (1995), a escola será um lugar onde ser diferente é uma mais-valia e uma oportunidade de aprendizagem para todos os alunos.

Igualmente, Speece e Keogh (1996) postulam que as percepções dos professores são um elemento nevrálgico em qualquer mudança que se queira fazer em educação, já que a organização e gestão da sala de aula se baseiam em grande parte nelas. Como adverte Gilly (1989), o estudo das representações sociais no campo educativo pode ajudar a compreender e a diminuir a resistência destes profissionais à mudança das práticas educativas, imprescindíveis numa escola que se quer inclusiva. Assim como a questão da autoestima profissional dos professores, pois como destacam Mruk (1998) e Polaino-Lorente (2003) quer a autoestima seja positiva ou negativa reflete-se sempre nos



comportamentos e nas ações humanas. Daí ser necessário abordar a autoestima profissional dos professores se o objetivo é viabilizar o paradigma da inclusão.

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

Esta dissertação, em termos estruturais, é constituída por duas partes: pelo quadro de referência teórico, que a suporta, e pela parte empírica da investigação. Após a introdução foi elaborado o quadro de referência teórico, que resultou da revisão bibliográfica e que sustenta esta investigação. O que implicou analisar o conceito de representações sociais e o que as investigações têm revelado sobre as representações sociais e as percepções no campo educativo; abordar a autoestima profissional dos professores; fazer uma síntese dos aspetos mais significativos das distintas perspetivas como a humanidade tem encarado as pessoas com deficiência/diferença ao longo dos tempos até chegar ao paradigma da inclusão; explorar a importância da aprendizagem na sala de aula e as diferenças e estilos de aprendizagem e, por último, terminar com uma síntese sobre a temática das PEA, nomeadamente, definição, evolução do conceito, etiologia, diagnóstico e características.

Em resultado da revisão bibliográfica é enunciado o problema que está na base desta dissertação, os objetivos (gerais e específicos), a definição das hipóteses, fio condutor da investigação e a relevância desta investigação.

Na parte empírica apresenta-se a metodologia de trabalho adotada, ou seja, o plano de investigação, a definição, seleção e caracterização dos sujeitos, a definição e caracterização das variáveis, a fundamentação dos sistemas de análise/instrumentos, os procedimentos e o modo como foi efetuado o tratamento dos dados.

Em seguida, procede-se à apresentação, interpretação e discussão dos dados/resultados recolhidos sobre as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Por último, apresentam-se as conclusões mais relevantes obtidas através do cruzamento dos dados com o quadro de referência teórico e as hipóteses formuladas; as limitações desta investigação e apontam-se sugestões para possíveis investigações.

## II. Formulação do Problema

Uma investigação educativa parte sempre de uma situação problemática à qual o professor ou investigador não sabe dar resposta com os conhecimentos que sobre essa situação possui. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspeto do conhecimento constitui o problema de investigação, e o esforço posterior – desenvolvimento do processo de investigação – estará encaminhado a resolvê-lo.

Bravo, Pilar e Buendía (1998, p. 70).

Nos subcapítulos que se seguem proceder-se-á à formulação do problema abordando as seguintes temáticas: representações sociais; percepções; autoestima profissional dos professores; inclusão; aprendizagem na sala de aula e perturbação do espectro do autismo.

### 1. Representações Sociais

Nos anos sessenta e setenta, do século XX, tendo por base os trabalhos do psicólogo romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici, assistiu-se ao aparecimento e desenvolvimento do conceito de “representação social”, quer epistemológico, quer metodológico, aplicado em domínios tão diversos como o da economia, o da saúde e o da educação. Este autor desenvolveu este conceito a partir do conceito de representação coletiva, desenvolvido no século XIX, pelo sociólogo francês Durkheim, que valorizava a importância do pensamento social sobre o pensamento individual, como influenciador de condutas e de comportamentos.

Nos últimos anos, o conceito de representação social tem sido utilizado com bastante frequência em estudos relacionados com o contexto educativo. A investigação teórica na área das representações sociais pretende entender a forma como os seres humanos captam e apreendem o mundo envolvente, num esforço para o compreender e resolver os seus problemas. Deste modo, perceber as representações sociais dos professores do ensino básico contribui para ajudar a tornar as escolas mais inclusivas.

Dado o carácter desta investigação faz todo o sentido perceber o que são as representações sociais, como se formam e qual a sua função.

### **1.1. Conceito de representações sociais.**

Para compreender o verdadeiro significado das representações sociais é necessário definir representação, palavra derivada do latim *repraesentatione*, que segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (10ªed.) (2010) significa a forma como o objeto é percebida pelo espírito, isto é, a ação de tornar sensível qualquer coisa, através de um signo, figura ou símbolo.

A teoria das representações sociais surgiu com a tese de doutoramento “Psychanalyse: son image et son public” de Serge Moscovici, em 1961. Como consequência da grande difusão desta teoria no meio científico e devido à complexidade do fenómeno têm surgido diferentes conceções sobre representações sociais. No entanto, a sua tese continua a ser a referência basilar na teoria das representações sociais. Teoria que se assume como uma epistemologia do senso comum ao pretender ser uma estrutura da construção do pensamento social.

Moscovici (1986, 2005) advoga que as representações sociais são um corpus organizado de conhecimentos, graças às quais o ser humano torna inteligível a realidade física e social e se insere num grupo e numa ligação quotidiana de interações. Defende que são um conjunto de conceitos, proposições e explicações construídos no decorrer das comunicações interpessoais e da interpretação do mundo. Afirma que as representações sociais são uma forma de conhecimento do mundo que permite dar sentido a factos novos ou desconhecidos e formar um saber partilhado, geral e funcional para o ser humano, chamado senso comum, que lhe permite a ação. Entende que são uma modalidade de conhecimento particular que tem por função orientar os comportamentos e a comunicação entre os seres humanos. Ao afirmar isto provocou a reabilitação do senso comum, do saber popular e do conhecimento do quotidiano. Antes da sua teoria o saber popular era entendido como confuso e inconsistente.

Moscovici (1989) defende que as representações sociais são sempre complexas e de ordem cognitiva: articula as informações sobre o objeto de representação e as atitudes do ser humano relativas a ele. Afirma que são um guia para a ação e um modelo de interpretação da realidade, ou seja, são verdadeiras teorias do senso comum, ciências sui generis pelas quais se procede à interpretação e à construção da realidade social e que operam uma transformação do ser humano e do objeto, na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar o objeto.

Para Moscovici (2005) a subjetividade do ser humano e dos grupos onde se insere face a um mesmo objeto social ganha sentido quando explicada pela teoria das

representações sociais. Teoria que integra o ser humano, mais como sujeito ativo, construtor do mundo a partir das suas ideias, pensamentos, imagens e emoções na interação com os materiais que a sociedade fornece, e menos como objeto da estrutura social pré-determinada.

Moscovici (1986, 1989) realça que o fenómeno das representações sociais é próprio das sociedades pensantes e constitui uma forma de pensamento social que inclui as informações, experiências, conhecimentos e modelos que são recebidos e transmitidos através das tradições, da educação e da comunicação social. Ou seja, as representações sociais estão inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente, isto é, estão sempre dependentes, de sistemas de crenças ancorados em imagens, valores e tradições.

Segundo Jodelet (1989) na comunidade científica existe consenso em definir as representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado que tem como finalidade prática ser a realidade comum de um conjunto social. Para esta autora são um sistema de interpretação, teorias não oficiais e espontâneas, saber prático, de senso comum, que rege a relação do ser humano com o mundo, orienta e organiza a sua conduta, as comunicações e as relações sociais. São imagens que comportam de um conjunto de significações e sistemas de referência que permitem interpretar tudo o que chega ao conhecimento do ser humano. Jodelet (1985) entende que são processos cognitivos, interativos, criativos autónomos. Afirma que as relações determinam a dinâmica das representações que, na e pela relação, se modificam mutuamente, implicando uma construção e reconstrução permanentes.

Santiago (1989), também, entende que são uma forma de interpretar e pensar a realidade quotidiana, uma forma de conhecimento social, um investimento sóciocognitivo e socioafetivo, que se manifesta no grau de conhecimento dos objetos a representar e em posições positivas ou negativas que os sujeitos tomam em relação aos mesmos. Estas imagens são resultantes de influências e interações sociais de todo o contexto em que o ser humano se insere. Daí Vala (1986) defender que uma boa parte dos comportamentos de cada ser humano corresponde às representações sociais que interiorizou.

No mesmo sentido, Abric (1994) advoga que as representações sociais são um conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes relativas a um objeto, pessoa ou situação resultado de uma atividade mental através da qual o ser humano ou grupo reconstituem a realidade com que se confrontam. Santiago (1989) adverte que começam por ser individuais e exprimem posições e expectativas do sujeito individual,

depois adquirem o seu carácter social pela interação, através da reestruturação, da confirmação e da partilha social dos seus conteúdos assim como das funções que vão desempenhar na comunicação.

Negreiros (1995) salienta que o conceito de representação social é híbrido e cruza noções de origem sociológica, tais como cultura, ideologia, norma, valor, e noções de origem psicológica, como sentimento, opinião, imagem, pensamento e atitude. Para Negreiros (1995), Vala e Monteiro (1993) e Doise (1986) este conceito implica que o ser humano, através da interação social, constrói teorias sobre os objetos sociais que tornam possível a comunicação e a organização dos comportamentos.

## **1.2. Formação das representações sociais.**

Moscovici (1989, 2005) entende que o universo de pensamento consensual é o senso comum e encontra-se na interativa diária, onde se constroem as representações sociais através das pressões do dia-a-dia. Defende que as representações sociais resultam das experiências, das recordações que foram preservadas e das suas categorias culturais, das trocas de informação e das crenças presentes na vida quotidiana. Salienta que são engendradas apenas no decurso de trocas, de atos de cooperação e que todas as interações humanas, quer ocorram entre dois seres humanos ou grupos, pressupõem representações sociais.

Igualmente Jodelet (1989) considera que as representações sociais resultam das informações, das imagens, das crenças, dos valores, das opiniões, dos elementos culturais e dos ideológicos, entre outros. Daí defender que devem ser estudadas nas vertentes afetiva, cognitiva e social, articulando esses elementos e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que as afetam e a realidade material, social e das ideias sobre a qual elas vão intervir.

No entender de Moscovici (2005) falar de sociedade pensante significa rejeitar a ideia de que o ser humano efetua meras recolhas de informação e que está sempre, e completamente, sob o efeito da ideologia dominante. Ressalta que o ser humano e os grupos pensam por si, produzem e comunicam incessantemente as suas próprias e específicas representações e soluções às questões que colocam a si próprios, formam filosofias espontâneas, não oficiais que têm um impacto importante nas suas escolhas, nas suas ações e nas suas relações sociais.

Moscovici (1986, 2005) advoga que as representações sociais dependem de mecanismos cognitivos, das características individuais do assunto e da realidade social.

Na sua opinião o que evidencia a principal constituição social da representação social é o facto de resultar da atividade cognitiva e simbólica de um grupo social. Afirma que é preciso articular os processos cognitivos e os fenómenos da realidade social, pois as representações sociais são construções que incorporam autonomia, criação individual e coletiva, constituindo-se como organizadores das relações entre os diferentes atores sociais.

Moscovici (2005) para explicar como se forma uma representação social refere o sistema de valores, as noções e as práticas que conferem ao ser humano a orientação e o domínio do meio social, permitindo a interação entre os elementos de uma comunidade.

Igualmente Negreiros (1995) defende que as representações sociais se constroem a partir de vários materiais com origens diversas sendo, uma parte significativa, o resultado de uma base cultural acumulada na sociedade no decorrer do seu processo histórico. Base comum que circula e transpõe a sociedade, através da partilha de crenças, valores éticos, referências históricas e culturais que constituem a memória coletiva e a identidade da própria sociedade. Preconiza que é nessa base que se modela a mentalidade de cada época e que se constroem as categorias básicas que estruturam as representações sociais.

Esta autora entende que as representações sociais são produto de realidades externas, pensamentos que se consolidam em dado conteúdo – informações, opiniões, valores, imagens, atitudes, em relação a um determinado objeto, mas também resultam da apropriação da realidade e da elaboração psicológica e social dessa realidade – são as representações sociais de um ser humano, grupo, família ou classe. Na sua visão representar socialmente é re-apresentar. Assim, se por um lado as representações sociais têm uma parte de reconstrução de interpretação do objeto, por outro, são formas expressivas do ser humano.

Jodelet (1989) adverte que o ser humano precisa de se situar no meio onde está inserido, precisa de se ajustar, de se conduzir, de dominá-lo física e/ou inteletualmente, de identificá-lo e de resolver os problemas que ele lhe apresenta. Por isso, as representações sociais formam-se num ambiente social concreto, junto de outros seres humanos, concordando-se, ou não, com eles e apoiando-se neles, para compreender o ambiente, administrá-lo ou afrontá-lo. Como cada ser humano é um todo, são indissociáveis o singular e a totalidade social, isto implica que ao elaborar e comunicar as suas representações recorre a significados socialmente constituídos e de sentidos pessoais decorrentes das suas experiências cognitivas e afetivas.

Moscovici (1989, 2005) e Jodelet (1985) afirmam que os processos constitutivos das representações sociais são a ancoragem e a objetivação, que estão relacionados com a formação e o funcionamento das mesmas, estão intrinsecamente ligados e são delineados por fatores sociais. No mesmo sentido vão Vala (1993) e Cabecinhas (2004) quando dizem que o processo de ancoragem por um lado precede a objetivação e, por outro lado, situa-se na sua sequência. Defendem ainda que a ancoragem como precedente necessita de pontos de referência para tratar a informação e como sequente refere-se à função social, ou seja, permite compreender de que forma os elementos que estão representados contribuem para construir as relações sociais. Também Negreiros (1995) entende que a ancoragem e a objetivação são processos concomitantes e interrelacionados e não processos sucessivos.

Quanto ao processo de objetivação Moscovici (2005) destaca que é direcionado para fora, daí tira conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, ou seja, tornar as coisas desconhecidas conhecidas a partir do que já é conhecido. Segundo Vala (1993) a nova mensagem é uma nova estrutura capaz de explicar e avaliar.

Vala (1993) e Negreiros (1995) afirmam que a objetivação corresponde ao processo de associar uma imagem ou ideia não-familiar a um conceito, processo que fica concluído quando as diferenças entre a imagem ou ideia não familiar e a realidade deixem de existir e o conceito se torna numa cópia da realidade. No entender de Vala (1993) a objetivação permite compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos se transformam em coisas, em realidades exteriores aos seres humanos.

Moscovici (2005) e Negreiros (1995) advogam que a ancoragem é o processo de base na formação das representações sociais, é responsável pela inserção do que de novo aparece nos sistemas cognitivos já existentes. O “processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo” Vala (1993, p.363). Na perspetiva deste autor o processo de ancoragem só é possível porque quando cada ser humano pensa um objeto ou pessoa o seu universo mental não é tábua rasa, muito pelo contrário, é por referência a experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos que algo de novo é pensado.

Para Moscovici (2005) ancorar significa inserir um objeto desconhecido, socialmente valorizado e que desperta a nossa curiosidade, numa hierarquia de valores e menciona que a ancoragem obriga a memória a manter-se em movimento, ou seja, está sempre a colocar e a retirar objetos, pessoas e acontecimentos, que classifica de acordo com um tipo e rotula com um nome. Assim ancorar é classificar e dar nome a algo estranho ou a alguma coisa que se conhece pouco, aproximando-o de algo que já se conhece. O

principal objetivo de classificar e dar nome é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações dos seres humanos. Trata-se de fazer um julgamento e de dizer se está ou não conforme com a norma.

Vala e Monteiro (1993) também argumentam que através do processo de ancoragem o ser humano utiliza as categorias internas do seu sistema de pensamento pré-existente, para interpretar e dar sentido aos novos objetos que aparecem no campo social, possibilitando, face a algo que é (era) estranho, comparar com o que é já considerado típico dessa categoria ou transformá-lo numa nova categoria, ou seja, o processo de ancoragem inclui a integração do objeto representado num sistema de pensamento pré-existente e as transformações resultantes dessa integração, tanto ao nível do próprio objeto como ao nível do sistema em que ele é integrado.

O estudo de Jodelet (1985) sobre as representações sociais que os habitantes de uma aldeia francesa tinham dos doentes mentais aí existentes demonstrou que eram avaliados e comparados pelos habitantes da aldeia, a categorias convencionais e designados com nomes familiares, ex: idiotas, imbecis, etc. No mesmo sentido vai Vala (1993) quando diz que classificar um ser humano como neurótico, pobre ou liberal não é constatar um facto mas atribuir uma posição num sistema de categorias que decorre de representações sociais sobre a doença mental e a natureza humana.

Doise (1986) adverte que se a objetivação torna concreto o que era abstrato, a ancoragem torna-o familiar ao incorporar novos elementos de saber numa rede de categorias mais familiares. Salaria que quando o objeto é representado, o sistema de categorias pré-existente intervém no processo e que através da objetivação e da ancoragem, opera-se sempre uma reestruturação nesse mesmo sistema de categorias.

Na visão de Jodelet (1985) outro elemento essencial, pelo qual se formam, veiculam e transformam as representações sociais, é a comunicação social. Afirma que a comunicação e a linguagem, nas suas diversas formas, conteúdos e modos, têm um papel fundamental nas trocas e interações de informações, valores, opiniões, crenças e modelos de conduta. E considera que, um terceiro elemento essencial (e não menos importante) na sua construção, é a inserção social dos seres humanos, uma vez que a posição, estatuto, função social, etc., produzem experiências pessoais diversificadas que condicionam a relação com o objeto representado, bem como a natureza do conhecimento que se alcança sobre ele.



### **1.3. Função das representações sociais.**

Para Moscovici (1989) e Jodelet (1985, 1989) as representações sociais têm um carácter utilitário e a sua principal função é tornar familiar algo novo. Percebe-se, assim, a sua importância como fonte de segurança para o ser humano, na medida em que representar o novo permite manter o sentimento de estabilidade diante de algo estranho e sem significado.

Na perspectiva de Moscovici (2005) as representações sociais assumem um importante valor funcional, contribuindo para os processos de orientação da comunicação entre os seres humanos e orientação dos seus comportamentos. Entende que têm basicamente duas funções: convencionar objetos, pessoas e acontecimentos e prescrever ações.

Jodelet (1985, 1989) considera que as representações sociais têm três funções básicas: a cognitiva de integração da novidade; a interpretativa da realidade e a orientadora de condutas. Destaca que dar sentido à realidade complexa, por forma a lidar eficazmente com ela, constitui genericamente a razão pela qual o ser humano torna familiar o que é estranho, ou seja, porque constrói as representações sociais. Assim, são sistemas de interpretação que orientam o comportamento do ser humano, regulam a sua relação com o outro e permitem compreender de um modo mais correto o comportamento dos seres humanos. Esta autora salienta que no dia-a-dia, funcionam como guias ao definirem e permitirem interpretar diferentes aspetos da realidade e contribuem para tomar posição perante a realidade que ajudaram a perceber.

Do mesmo modo Doise (1986) defende que a posição ou inserção social dos seres humanos e grupos é o principal determinante das representações, a partir do qual os princípios geradores vão levar o ser humano a tomadas de posição. De acordo com Vala e Monteiro (1993) correspondem a um saber funcional que justifica os comportamentos e as avaliações dos seres humanos.

Moscovici (2005) afirma que as representações sociais encadeiam ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais que são: tornar o não-familiar conhecido, possibilitar a comunicação, obter controlo sobre o meio em que se vive e compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem. Na sua perspectiva desempenham um papel vital na comunicação e são fatores produtores de realidade, determinando a forma como o ser humano interpreta a situação e como lhe responde. Também, Jodelet (1985) advoga que são um saber funcional, têm um objetivo prático e contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Servem como guias de ação,

regem as relações do ser humano com o mundo e com os outros e orientam o seu comportamento. Orientam o ser humano para a compreensão e comunicação, refletem-se diretamente no comportamento social e justificam os comportamentos.

Abric (1994, 1998) atribui quatro funções essenciais às representações sociais:

- de saber ou cognitiva, permite compreender e explicar a realidade, permite aos seres humanos adquirir conhecimentos e integrá-los num quadro assimilável e compreensível, em coerência com o seu funcionamento cognitivo e os seus valores e são condição indispensável à comunicação;
- identitária, define a identidade e permite a salvaguarda da especificidade dos grupo, situa os grupos e os seres humanos no campo social, possibilitando e permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com os sistemas de normas e de valores sociais historicamente determinados;
- de orientação, guia os comportamentos e as práticas, intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim a priori o tipo de relações pertinentes para o ser humano;
- justificatória, permite justificar as tomadas de posição e os comportamentos.

Vala (1986) também atribui quatro funções às representações sociais:

- a organização significativa do real em que se atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, ou seja, são um sistema de interpretação que torna o meio envolvente coerente e familiar;
- suporte básico da comunicação, ou seja, nos atos comunicativos o ser humano descreve, avalia e explica;
- suporte de comportamentos, uma vez que de forma inconsciente ou consciente, controlada ou automática, um grande número dos comportamentos do ser humano correspondem às representações sociais que tem;
- suporte de diferenciação social relacionada com a identidade social – a especificidade de cada grupo contribui para a formação das suas representações sociais, e estas, por sua vez, determinam as diferenças entre os grupos.

#### **1.4. As representações sociais no campo educativo.**

Gilly (1989) que fez uma vasta pesquisa sobre as investigações existentes sobre representações sociais na área da educação concluiu que existem poucas onde esta

temática assuma um papel central. Contudo, entende como muito pertinente a abordagem das representações sociais nesta área porque adverte que não é possível ignorar que, quando os professores chegam à escola já trazem um conjunto de representações enraizadas nas crenças, valores, imagens e costumes do meio social a que pertencem e que influenciam fortemente a interação educativa professor/aluno. Afirma: “os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentemente dos seus laços com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais elas são dependentes” (1989, p. 382).

No mesmo sentido Alves-Mazotti (1994) advoga que em virtude das relações que as representações sociais têm com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, sobretudo, devido ao seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, constituem elementos indispensáveis para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo que os investigadores não devem descurar. Esta autora salienta que este conceito tem um interesse especial na área da educação pelo contributo que pode dar na compreensão de assuntos com ela relacionados e na explicação dos mecanismos sobre os quais os fenómenos sociais agem e influenciam o processo educativo, por isso, defende que não pode ser negligenciado.

Na perspetiva de Figueira (2008) as investigações na área da educação relacionadas com professores têm mostrado a existência de termos diferentes (tais como perspetivas, sistemas conceptuais, conceções teóricas, ideologias, etc.) que, em rigor, remetem/encerram conteúdos bem próximos ou similares. No entanto, para Zabalza (1994) não se trata de aceções sinónimas para os mesmos conteúdos, se bem que todas se movam numa área não muito diferenciada de componentes do universo mental dos professores. Figueira (2008) entende que se trata de termos diferentes que designam um mesmo conteúdo semântico e todos denunciam denominadores comuns: são um conjunto de conceitos (reconstruções, sínteses pessoais de conhecimentos e de experiências) que compõem a visão que o ser humano tem do mundo e que orientam a sua ação.

Figueira (2008) menciona que, nos últimos anos, têm sido efetuadas várias investigações relacionadas com as relações entre pensamento e ação ou decisão. Esta autora considera-as muito pertinentes e justifica que este tipo de investigação em educação, embora ainda escasso, se tem centrado, sobretudo, no estudo dos pensamentos, crenças, conceções, ou seja, no universo interno dos professores e na sua influência nas decisões tomadas no decurso da sua atividade profissional. Entende que esta linha de investigação tem como premissa a ideia de que os comportamentos dos professores são influenciados pelos seus pensamentos.

Neste âmbito Gilly (1989) destaca que são muitas as potencialidades da aplicação do conceito de representações sociais no campo educacional. Entende que este conceito faculta uma explicação dos mecanismos pelos quais os fatores sociais atuam sobre o processo educativo e influenciam os resultados e permite um cruzamento dos dados da psicologia da educação com os da sociologia da educação. Na sua opinião possibilita o estudo da relação entre a pertença a um grupo social, a posição face à escola, os fenómenos comunicativos na aula e os processos de construção do saber. Vai ainda mais longe quando diz que estes estudos proporcionam a compreensão dos objetos estudados, tanto numa perspetiva diacrónica, ou seja, mostrando o esquema dominante em diferentes momentos da evolução da escola, como numa perspetiva sincrónica, isto é, expondo os elementos contraditórios que caracterizam um determinado momento e o modo como se organizam em torno de esquemas justificadores das práticas.

Gilly (1980) considera que em educação as representações sociais e comportamentos são, simultaneamente, causas e conseqüências, na medida em que as representações sociais se reconstroem em função das experiências vividas, geram tomadas de posição e, simultaneamente, influenciam os comportamentos e são por eles influenciadas. Salaria a influência das distorções de toda a representação do outro sobre os aspetos diferenciais do processo educativo e sobre as hipóteses de sucesso educativo.

### **1.5. As percepções no campo educativo.**

Tendo como paradigma que a escola inclusiva pretende proporcionar a todos os alunos as condições necessárias para atingir sucesso educativo, independentemente de possuírem NEE ou outras necessidades educativas que possam constituir uma barreira à sua aprendizagem, torna-se por conseguinte indispensável que todos os professores lhes facultem um conjunto de estratégias e atividades que lhes permitam atingir esse objetivo, ou seja, é necessário que respeitem e valorizem a sua individualidade.

Face a este paradigma não é possível ignorar as percepções dos professores porque têm grande influência na natureza e qualidade da relação pedagógica e no sucesso educativo de todos os alunos, com ou sem NEE. Como afirmam Speece e Keogh (1996) as escolas, dadas as suas características relacionais e de aprendizagem, consubstanciam em si um universo próprio de percepções.

A palavra percepção deriva do latim *perceptio-ōnis*. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (10ªed.) (2010) refere-se à ação ou resultado de perceber, assim, é uma

representação mental de acontecimentos ou objetos, que resulta de uma ou de múltiplas impressões sensoriais. O que implica que as percepções dos professores se referem às representações mentais que estes profissionais organizam/elaboram sobre a realidade educativa onde intervêm.

No entender de Alves (2003) a percepção “é o meio da informação, mediante a qual damos significado ao que ocorre à nossa volta” ou seja, são realidades sentidas ou percebidas por um ser humano e dependem por isso do ponto de vista de cada um (2003, p. 233).

Na perspetiva de Locke (2004) e de Speece e Keogh (1996) as percepções dos professores são um elemento nevrálgico em qualquer mudança que se queira fazer em educação. Afirmam que percepção designa entidades mentais: ideias, sensações, impressões que não existem no mundo real, mas na mente de cada ser humano o que torna difícil a tarefa de investigá-las, isto é, a sua natureza, o seu estado, a sua existência e o seu papel nas funções e na constituição da mente.

As percepções são processos que envolvem o reconhecimento e a interpretação de estímulos registados pelos sentidos. São vulneráveis porque a realidade que cada ser humano edifica é povoada por múltiplos fatores, que têm origem no meio onde está inserido e passa também pela comunidade onde desempenha a sua prática profissional Baliza (2002). Daí Barbosa e Souza (2010) preconizarem que investigar as percepções e a vivência dos professores é crucial porque são elementos decisivos em educação que não podem ser descurados.

Falar da percepção dos professores significa atender à representação mental da realidade educativa de cada profissional, o que envolve um julgamento assente em emoções, ideias, opiniões, crenças e pensamentos que fazem parte das ideias de cada um e por consequência condicionam as suas ações e as suas respostas. Os professores têm uma intervenção educativa, influenciada ou condicionada por aquilo que são enquanto seres humanos e pelas realidades em que se inserem, isto é, pelas suas considerações internas. O resultado desta interação estará patente em todas e cada uma das ações que cada professor desenvolve enquanto ator da realidade educativa Baliza (2002). Como destacam Sprinthall e Sprinthall (1993) as dimensões percepção do professor face à aprendizagem e face aos alunos influenciam a forma como cada professor ensina e como se relaciona com os seus alunos.

Moscovici (1986, 1989) defende que as representações sociais implicam fenómenos psicológicos como a percepção, que entende como um fenómeno dependentemente do

que é percebido, pensado ou aprendido na sociedade/cultura em que acontece. Advoga que as percepções estão ligadas às representações sociais, que os dois conceitos se interligam e que ambos implicam a representação mental da realidade do ser humano, baseando-se o primeiro conceito no segundo. Assim, para o ser humano representar mentalmente a realidade educativa tem de percecioná-la com toda a carga de estímulos que lhe está associada, ou seja, as representações sociais orientam as percepções.

Vala (1993) menciona que as percepções devem ser entendidas como o resultado da ação de fatores autótonos, que têm a ver com as características do estímulo, a estrutura da informação e com fatores comportamentais que têm origem nos aspetos sociais, emocionais e motivacionais de cada ser humano. No mesmo sentido, Baliza (2002) entende por percepção o processo de organização e interpretação dos estímulos sensoriais que resulta da ação entre os fatores referidos por Vala.

Rodrigues Dias (1989) considera que o processo de percepção é a base da cognição, ou seja, o ser humano, após apreensão do objeto, efetua informação que resulta em construção do conhecimento sob a forma de representação do real. O conhecimento resultante deste processo é conservado pela memória e desenvolve, posteriormente, a construção de ideias, juízos e raciocínios, que dão origem a representações sociais.

## **2. Autoestima**

Autoestima é a disposição para experimentar a si mesmo como alguém competente para lidar com os desafios básicos da vida e merecedor de felicidade.

Branden (1998, p.50)

Tendo presente que a autoestima profissional dos professores tem influencia no processo de aprendizagem de todos os alunos não é possível deixar de abordar o conceito de autoestima.

### **2.1. Conceito de autoestima.**

Rosenberg (1965) defende que autoestima tem, sobretudo, a ver com a aceitação do eu, sendo de natureza fundamentalmente afetiva. No seu entender engloba as crenças, as opiniões, as atitudes, os valores e os sentimentos que cada ser humano tem a

respeito de si próprio e, por isso, entende-a como a autoavaliação global que o ser humano faz/tem em relação a si próprio, a qual implica um sentimento de valor. Afirma que é uma característica avaliadora do processo formador das cognições, afetos e comportamentos. Ressalta que pode ser positiva ou negativa relativamente ao eu. Na sua opinião uma autoestima positiva significa uma atitude global favorável do ser humano em relação a si próprio. No entanto, adverte que isto não implica que se sinta superior aos outros, mas sim que se percebe como um ser humano de valor, merecedor de respeito. Afirma que uma autoestima positiva é compatível com o reconhecimento pessoal das próprias limitações de cada ser humano, ou seja, esse reconhecimento insere-se num quadro global favorável, em que a pessoa gosta de si própria.

Jardim e Pereira (2006) entendem que a autoestima é a “capacidade de conseguir fazer uma avaliação valorativa e afetiva positiva de si mesmo, em termos de acontecimentos passados, capacidades atuais e perspectivas de futuro” (2006, p.76). Já Ferreira et al. (1996) definem-na como a maneira como cada ser humano se avalia ou sente em relação a si próprio.

Segundo Battle (1981, cit. por Ferreira et al. 1996) a autoestima pode ser definida como a percepção que cada ser humano possui do seu valor. Percepção que progressivamente evolui e se vai tornando mais diferenciada à medida que cada ser humano se desenvolve e interage. Também Pedro e Peixoto (2006) afirmam que é um traço importante do ser humano que se constrói na relação com os outros.

Polaino-Lorente (2003) define-a como a estima que cada ser humano tem de si próprio. Defende que todos os seres humanos têm muitas qualidades mas nem todos têm consciência das suas o que, conseqüentemente, provoca baixa autoestima.

Castelo-Branco e Pereira (2001) advertem que a autoestima é a componente avaliativa do autoconceito e refere-se ao modo como cada um se avalia e se sente em relação a si mesmo. Por isso, segundo estas autoras, tem forte influencia nos comportamentos e nas ações humanas.

Mruk (1998) advoga que compreendê-la é crucial para entender a complexa interação entre a personalidade, o envolvimento social, o desenvolvimento pessoal, as escolhas individuais e a ação de cada ser humano. Salaria que se trata de um fenómeno muito complexo. No seu entender é na complexidade de relações e construções que ocorre o desenvolvimento da personalidade de cada um, num caminho que perpassa o social, a experiência de trocas de sentimentos e de considerações sobre os outros.

Mosquera e Stobäus (2006) afirmam que a autoestima é o quanto cada ser humano gosta de si próprio, do quanto se ama e se aprecia. Defendem que não é estática e varia de acordo com os acontecimentos sociais, emocionais e psicossomáticos. Advogam que é um processo em contínua atualização na interação em grupo, ou seja, é uma interinfluência constante que leva o ser humano a entender-se a si próprio e a entender os outros, do modo mais real possível.

Branden (1998) afirma que a autoestima está relacionada com a racionalidade, a intuição, a criatividade, a flexibilidade, a capacidade para lidar com mudanças e a disponibilidade para admitir e corrigir os erros e adverte que a realização do potencial de cada ser humano só é possível com uma autoestima positiva.

Jardim e Pereira (2006) salientam que uma autoestima positiva elevada provoca bem-estar psicológico, boa integração social e sucesso profissional.

Branden (1998) defende que a autoestima tem um papel fundamental na vida dos seres humanos, porque basicamente é responsável pelo seu equilíbrio emocional. Justifica esta afirmação dizendo que quando mais positiva for a autoestima de um ser humano mais elevada será o seu sentimento de valor, competência, autorespeito, autenticidade e integridade. No seu entender os seres humanos com uma boa autoestima estão voltados para o seu crescimento e sentem prazer com as suas próprias emoções. Destaca que quanto mais negativa for a autoestima de uma pessoa mais compromete o seu desempenho intelectual, familiar e profissional.

Oliveira (2000) nas suas investigações concluiu que as pessoas com autoestima positiva têm consciência das suas capacidades e dos seus limites. Procuram resolver os problemas causados pelos seus limites e, sempre que se justifica, tomam decisões.

Branden (1998) afirma que as pessoas com uma boa autoestima desenvolvem interações sociais com uma dose de benevolência, respeito e dignidade muito superior à média, tendem a apoiar o crescimento dos outros, sentem prazer em que os outros usufruam de boas emoções, falam com sinceridade e apreciam a sinceridade daqueles com quem falam e respeitam o direito de cada um dizer sim ou não, de acordo com o que pensa e sente, ou seja, ajudam a construir uma sociedade melhor.

## **2.2. Autoestima profissional dos professores.**

Face ao papel determinante do professor no processo de aprendizagem dos alunos Jesus (1995), Ferreira et al. (1996) e Seco (2002) salientam a importância que a



autoestima destes profissionais tem na sua ação e, conseqüentemente, no sucesso educativo dos alunos, ou seja, a percepção que estes profissionais têm do seu próprio valor e do modo como se sentem em relação a si próprios. Jesus (1995) vai mais longe e afirma que os grandes beneficiários de uma boa autoestima profissional por parte dos professores são os alunos.

No entender de Seco (2002) a autoestima é uma variável mediadora da satisfação profissional e define-a como a avaliação geral que cada professor faz de si próprio. Castelo-Branco e Pereira (2001) no seu estudo concluíram que os professores que revelaram maior motivação para a profissão e maior autoestima eram igualmente os que revelavam maior índice de satisfação e bem-estar profissionais e advertem que a autoestima é um importante e fiável indicador, de um elevado ou reduzido desempenho na aprendizagem, no desempenho profissional, na realização cognitiva, no bem-estar e no ajustamento pessoal.

A investigação levada a cabo por Pedro e Peixoto (2006) constatou que a autoestima dos professores e a sua satisfação profissional estão profundamente correlacionadas, afetam o clima da sala de aula e o processo de aprendizagem dos alunos. Também Branden (1998) advoga que a autoestima dos professores é um fator relevante no sistema educacional e salienta que um professor com baixa autoestima quase sempre é rígido na sua atuação educativa, tem uma postura defensiva, apresenta resistência às mudanças e tende a centrar-se nos erros e nas limitações dos seus alunos.

Igualmente Beck e Hillmar (citados por Marques, 2003, pp 84-85) defendem que os professores com melhor autoestima, isto é, com sentimentos valorativos mais positivos sobre si, apresentam uma maior capacidade para compreender e valorizar os seus alunos o que vai de encontro ao defendido por Monteiro (2000) que argumenta que uma autoestima positiva implica, entre outras coisas, gostar de ser quem se é; fazer o melhor que se pode (e com gosto) e influenciar o empenho e o envolvimento.

Branden (1998) adverte que a baixa autoestima dos professores interfere no processo de aprendizagem dos alunos e afirma que os professores com uma boa autoestima têm um melhor desempenho profissional, ou seja, respeitam os seus alunos, promovem o seu desenvolvimento integral, enfrentam melhor os problemas com que se confrontam no processo educativo e focam-se na procura de soluções quando se defrontam com novos desafios profissionais.

As investigações efetuadas por Chaplain (1995) e Cordeiro-Alves (1994) concluíram que eram os professores situados a meio da carreira que apresentavam menor

autoestima profissional e que, simultaneamente, os professores mais novos e os mais velhos revelavam maior autoestima. Também Lopes (2001) concluiu que a satisfação profissional dos professores mais velhos e com mais anos de experiência profissional tende a ser mais elevada, o que se reflete na sua autoestima. De igual modo, Kyriacou e Sutcliffe (1978) nas suas investigações concluíram que a autoestima profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes.

Jesus (1995) defende que a baixa autoestima nos professores é motivo para, na sua prática diária, estes profissionais apresentarem comportamentos de inibição perante a realização de tarefas relacionadas com a sua profissão o que prejudica a aprendizagem dos alunos e, por isso, considera essencial combatê-la.

### **3. Da exclusão à inclusão, uma mudança de mentalidades**

Quanto não teríamos ganho todos nós se a igualdade de oportunidades e o respeito pela diferença tivessem prevalecido sempre sobre a intolerância, a marginalização e o medo?

Vieira e Pereira (2007, p.172)

#### **3.1. Da exclusão à integração.**

A história da Humanidade mostra-nos que o ser humano tem tido dificuldade em lidar com a diferença/deficiência, quer ela seja de ordem física, sensorial ou psíquica, o que implicou que as pessoas portadoras de deficiência fossem, durante muito tempo, alvo de todo o tipo de ações discriminatórias Leitão (2003), Sasaki (1999) e Silva (2009). Fonseca (1989) salienta que ao longo dos tempos tem-se assistido a distintas perspetivas na maneira como a sociedade, em geral, encara essas pessoas, consequência da mudança de mentalidades.

Até finais do século XVIII, início do século XIX, as pessoas portadoras de deficiência eram, geralmente, excluídas da sociedade, quer pela família, quer pela comunidade, e tratadas com negligência e sem direito a qualquer educação Jiménez (1997), Leitão (2003) e Sasaki (1999).

Durante o século XIX e, sobretudo, na primeira metade do século XX, começaram a surgir instituições de cariz, essencialmente, assistencialista onde eram colocadas, porque a sociedade começou a tomar consciência da necessidade de lhes prestar algum apoio. Estas instituições ficavam localizadas, geralmente, longe das povoações e sem contacto

com o mundo exterior Fonseca (1989), Jiménez (1997) e Silva (2009). Nesta fase foram criadas muitas escolas especiais para pessoas portadoras de deficiência e, em resultado de inúmeros estudos de médicos e educadores, começou a defender-se que as causas da deficiência eram de ordem psicológica e fisiológica e não, como no passado, de origem divina ou demoníaca. O que permitiu um grande passo em frente já que implicou que a abordagem à problemática da deficiência passasse a ser da competência dos médicos, psicólogos e educadores (Sasaki, 1999; Silva, 2009).

Contudo, apesar da crescente preocupação com a educação das pessoas portadoras de deficiência, cuja intervenção resultava de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, com o objetivo de reabilitar, o processo de institucionalizá-las continuava a ser muito segregador (Leitão, 2006; Silva, 2009).

A 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, as transformações que provocou e o aparecimento do paradigma dos direitos humanos contribuíram para que nos anos sessenta e setenta, do século XX, em muitos países, a legislação começasse a ir no sentido de acabar com o profundo isolamento a que até aí as pessoas com problemáticas diversas estavam votadas, particularmente as que apresentavam problemas mentais e estavam institucionalizadas. Incentivou a criação de condições que lhes permitissem alguma assistência e educação, separando-as o menos possível da sociedade. Foi o início do movimento da integração escolar (Jiménez, 1997; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

Num primeiro momento, o conceito de “integração”, referia-se apenas ao aspeto físico, ou seja, o espaço físico era o da escola regular onde existiam classes especiais, com professores especiais. Era aqui que os alunos com NEE recebiam apoios específicos, de acordo com as suas necessidades. Com os professores de educação especial constituíam um sistema dentro de outro sistema, isto é, no mesmo espaço físico coexistiam educação especial e educação regular. O isolamento era, em termos académicos, total e, em termos sociais, predominante (Silva, 2009).

A filosofia da integração defendia que o ensino dos alunos com NEE à parte na escola regular era mais positivo para os mesmos e que só em áreas específicas como Educação Musical se deviam juntar aos restantes alunos. Acreditava que a melhor maneira de lhes dar um conjunto de competências, quer académicas, quer sociais, que os aproximasse dos outros alunos era facultar-lhes um conjunto de modalidades de atendimento de acordo com a problemática de cada um (Silva, 2009).

No modelo da integração escolar o professor do ensino regular assumia um papel muito reduzido ou mesmo nulo junto dos alunos com NEE. Os modelos de ensino-

aprendizagem centravam-se no currículo, já que a integração visava a normalização dos alunos, e havia um distanciamento académico e social entre alunos com e sem NEE. A educação especial era um sistema paralelo ao ensino regular, na escola regular (Correia, 2003b; Jiménez, 1997; Silva, 2009).

Em todo este processo as ideias defendidas no relatório Warnock (1978) que além de introduzir o conceito de NEE, conceito que veio substituir a categorização médica das crianças e jovens portadores de deficiência, reafirmou o direito das crianças com NEE a terem um educação adaptada e fornecida em escolas regulares tiveram um papel crucial. A partir deste relatório começaram a impor-se as seguintes ideias: era da responsabilidade da escola regular o percurso educativo de todas as crianças em idade escolar e cabia-lhe criar mecanismos de resposta de modo a dar atendimento adequado à heterogeneidade dos alunos (Correia, 2003b; Jiménez, 1997; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

Correia (2003a) destaca como positivo da fase da integração: o acréscimo de programas de recuperação; a formação de professores especializados e o aumento do número de centros de investigação sobre NEE.

### **3.2. A inclusão.**

Sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem o seu potencial humano.

Ratzka (1999, p.21)

O aparecimento do conceito de "inclusão" decorreu, essencialmente, das críticas que foram surgindo ao modelo da integração e às práticas educativas que legitimou. Em 1986, a Secretária de Estado para a Educação Especial, do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, Madeleine Will, leu um discurso em que pedia mudanças profundas no atendimento dos alunos, quer em risco educacional, quer com NEE e defendia que era necessário procurar novas estratégias capazes de promover o seu sucesso escolar (Correia, 2003b; Madureira & Leite, 2003; Sanches & Teodoro, 2006).

Em virtude deste discurso e da tomada de consciência da sua importância nasceu, nos Estados Unidos da América [EUA], o movimento Regular Education Initiative, que deu origem ao conceito de inclusão. Este movimento defendia que a resposta às NEE implicava a adaptação da classe regular a todos os alunos e diversificação de estratégias, para atender todos os alunos Correia (2003b). No entender de Jesus e Martins (2000), Leitão (2003) e Sanches e Teodoro (2006) esta tentativa de democratizar o ensino e de facultar o acesso à escolaridade a todas as crianças foi uma das alterações primordiais socioeducativas ocorridas nas últimas décadas.

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

Assim, no final dos anos 80, do século XX, ganhou cada vez mais força o conceito de inclusão, ou seja, a responsabilização da escola regular na educação de todos os alunos com todos os alunos, no desenvolvimento de estratégias de adaptação para acolher alunos com necessidades educativas diferentes, para responder às suas necessidades e permitir-lhes ter sucesso (Ainscow, 1997; Correia, 2003b).

Foi o início de uma fase de rutura com os valores da educação e ensino tradicionais Correia (2003b) e Rodrigues (2000). Na opinião de Baptista (1998) e Silva (2002, 2007) implicou, também, uma mudança das crenças dos professores e versatilidade e disponibilidade dos mesmos para aceitar ensinar jovens que até há pouco tempo não estavam na escola regular.

Este novo conceito pressupõe rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar e implica que todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos Rodrigues (2000, 2006c). Neste sentido, Kugelmass (2001) postula o desenvolvimento de estruturas educativas inclusivas como elemento vital no combate a mecanismos de discriminação e exclusão e que devem privilegiar e incluir as diferentes experiências e capacidades dos alunos, quer com, quer sem NEE, e permitir-lhes ter sucesso educativo.

É necessário referir que nem sempre são claras as distinções entre integração e inclusão. Para as distinguir, Porter (1997) afirma que enquanto a integração é focada no aluno, a inclusão é focada nas condições de sala de aula e Correia (2003b) defende que enquanto a integração procura a normalização dos alunos, a inclusão preconiza que a

diversidade na sala de aula é uma mais-valia que tem de ser atendida. No entanto, Ainscow (2009) adverte que não há uma definição única e consensual de inclusão, que este conceito pode ser definido de várias maneiras consoante os contextos e as pessoas defende que é, sobretudo, um conjunto de princípios.

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Tailândia, 1990), a Conferência Mundial Sobre NEE (Salamanca, 1994), o Congresso Internacional Sobre Educação Especial (Inglaterra, 1995) e o Congresso Europeu Sobre Deficiência (Madrid, 2003), contribuíram fortemente para a sensibilização e para a mudança de atitudes e de práticas relativamente à problemática da pessoa com NEE (González, 2003).

A Conferência Mundial Sobre NEE, em Salamanca, em 1994, organizada pelo governo espanhol, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] - com mais de 300 participantes, representativos de 92 governos e 25 organizações internacionais - consagrou o conceito de inclusão e perspetivou a necessidade de mudança dos sistemas educativos, no sentido de criarem escolas capazes de acolherem qualquer aluno e de lhe dar meios para o seu máximo desenvolvimento e sucesso (González, 2003; Leitão, 2003; Silva, 2009).

A Declaração de Salamanca representa o reconhecimento de que a escola é um instrumento fundamental na luta contra a discriminação e a marginalização que no respeito pela diferença deve fornecer uma educação que atende às diferenças individuais, sejam elas quais forem. Preconiza que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam, e que a escola deve satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir qualidade e sucesso para todos Leitão (2003). Trata-se de um novo discurso educacional que defende o direito das crianças (que de alguma forma se afastam dos padrões ditos normais) a terem acesso à educação, ao usufruto da escola e a oportunidades educativas de qualidade Costa (1998b), Ruela (2000) e Silva (2009). Pressupõe uma organização dos recursos da própria escola, no sentido da viabilização do processo de inclusão, o envolvimento de todos os intervenientes e implica que os professores se relacionam e colaboram entre si e com outros profissionais (Correia, 2003b; Porter, 1997; Silva, 2009).

Para além da universalidade de acesso e frequência escolar de todos os alunos, o grande compromisso educativo presente na educação para todos é o direito de todos à aprendizagem. Tal implica que é da responsabilidade da escola conseguir que todos, não obstante a severidade da sua problemática, tenham uma educação apropriada, de

qualidade, pública e gratuita, de acordo com as suas características, diversidade e necessidades, ou seja, a escola deve adaptar-se a cada aluno (Correia, 2003a, 2003b).

Como dizem Ainscow (1997), Carvalho e Peixoto (2000), Sanches e Teodoro (2006) e Ruela (2000) o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos sejam únicos e pertençam a uma comunidade educacional que valide e valorize a sua individualidade, o que implica que a escola tem de atender todos os seus alunos, mesmo os que apresentam problemáticas mais severas.

Ora sendo assim, Sanches (2001, 2005) afirma que como todos os alunos são diferentes tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagem e Ainscow (1998) salienta que o desafio consiste em ter em conta as necessidades de aprendizagem de cada aluno e procurar garantir a igualdade de acesso à educação a todos, com e sem NEE. Por isso Leitão (2003) defende que os problemas de aprendizagem devem ser vistos, sobretudo, na ótica da natureza contextual (política, cultura e práticas da escola).

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

Face a este desígnio todos os profissionais envolvidos neste processo deverão alterar as suas práticas e os professores, em especial, deverão aceitar a responsabilidade de educar todos os alunos de acordo com a sua problemática. Isto pressupõe uma pedagogia centrada no aluno Correia (2003c) e Morgado (2003a, 2003b) e exige que os professores trabalhem em equipa, colaborando no sentido de se tornarem solucionadores de problemas (Porter, 1997).

Para Costa (1998b) a inclusão é um processo, um objetivo com diversos caminhos e com ritmos diferentes. Por isso, Sanches e Teodoro (2006) defendem que “a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros” (2006,p.89) permitirá alcançar mais depressa esse objetivo.

Avramidis e Norwich (2002), Carvalho e Peixoto (2000), Casal e Nunes (2003); Castro Silva e Morgado (2004), Correia (2003a), Correia e Martins (2000), Ribeiro (2008), Ross-Hill (2009) e Scruggs e Mastropieri (1996) referem investigações que concluíram que a maioria dos professores aceita o princípio da inclusão e considera que tem benefícios para todos os alunos, em especial para os alunos com NEE. Contudo,

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

Leitão (2006) argumenta que para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas é indispensável a existência de nove dimensões que considera determinantes:

- os direitos, ou seja, os alunos com NEE têm o mesmo direito de frequentar a escola da sua comunidade, tal como os vizinhos, amigos ou irmãos;
- a qualidade, isto é, todos os alunos devem ter uma educação de qualidade. Por isso, entende que é indispensável reconhecer que todos os alunos devem aprender em conjunto, que a heterogeneidade e a diversidade são valores e que as situações de aprendizagem, mesmo na sala de aula, têm por objetivo minimizar as barreiras que se colocam à sua aprendizagem, participação e desenvolvimento;
- a diferenciação, processo através do qual se reconhece e responde às necessidades individuais, promovendo oportunidades de cooperação, de participação social e de valorização dos procedimentos interativos e contextos de aprendizagem na sala de aula;
- a liderança pedagógica assumida pelos órgãos de direção. Condição nevrálgica na construção de uma cultura inclusiva. Liderança que deverá ter por base a partilha, a participação, a solidariedade e a ajuda mútua alargada a toda a comunidade escolar;
- a cooperação entre professores que assume um papel crucial na promoção da educação inclusiva, já que as relações de confiança mútua, a partilha de objetivos e projetos, a planificação conjunta dirigida a toda a turma e a organização de parcerias pedagógicas, são facilitadores da construção de contextos de aprendizagem diversificados e adaptados às necessidades específicas de cada aluno;
- a cooperação entre os alunos, ou seja, desenvolver a interdependência positiva entre alunos e entre grupos de aprendizagem, as interações face-a-face e a responsabilidade individual no seio do grupo, com o intuito de otimizar a participação construtiva e ativa de todos os alunos, no processo de construção do seu próprio desenvolvimento;
- a valorização profissional dos professores, indispensável para o desenvolvimento profissional dos mesmos (o que implica formação de base, contínua e adoção de práticas inclusivas e cooperativas, associadas à necessidade de procura colaborativa de melhores soluções para os problemas mais complexos);



- os Valores, questão imprescindível numa escola que se pretende inclusiva. Afirma que a escola inclusiva contribui para a implementação na sociedade de valores como: solidariedade, ajuda mútua, aceitação e respeito pela diferença.

Scruggs e Mastropieri (1996) fizeram um levantamento das investigações efetuadas na área da inclusão, entre 1958 e 1995, tendo concluído que 65% dos sujeitos inquiridos aceitava e defendia os valores e pressupostos do paradigma da inclusão. Segundo Conaster, Block e Lepore (2000), Keith e Ross (1998), Minke, Bear, Deemer e Griffin (1996) e Villa, Thousand, Meyers e Nevin (1996) resultados idênticos têm sido obtidos em vários estudos. Também Avramidis e Norwich (2002), Castro Silva e Morgado (2004), Cook, Cameron e Tankersley (2007) e Ribeiro (2008) salientam que as mais recentes investigações na área da educação têm concluído que a aceitação deste paradigma por parte dos professores é cada vez maior.

No entanto, Benavente (1990) argumenta que só se pode falar de verdadeira inclusão se houver uma transformação nas escolas, quer ao nível estrutural, quer ao nível dos conteúdos e práticas, na qual os professores têm um papel decisivo. Por isso, considera que estes profissionais devem adaptar as suas práticas às necessidades e características de cada aluno, de modo a encontrar caminhos de facilitação das aprendizagens para todos. Entende que o combate à discriminação-exclusão escolar e social deve ser a bandeira da inclusão o que implica que os professores procurem respostas de acordo com as necessidades de cada aluno, o que beneficia todos, em geral.

No que diz respeito ao número de anos de experiência profissional Avramidis e Norwich (2002) e Conaster et. al. (2000) referem que diversas investigações têm mostrado que os professores com menos anos de experiência profissional apresentam percepções/representações mais positivas face à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Já Rodrigues (2005) advoga que os professores que possuem mais anos de experiência profissional são mais favoráveis e têm percepções/representações mais positivas. Garcia e Alonso (1985) e Villa et al. (1996) constataram nas suas investigações que não existiam diferenças significativas face a esta temática relativamente à variável número de anos de experiência profissional.

Dupoux, Wolmam e Estrada (2005), após entrevistarem 152 professores do ensino básico no Haiti e 216 nos EUA sobre esta temática, concluíram que o número de anos de experiência profissional tinha uma correlação positiva com o movimento da inclusão de alunos com NEE, bem como a investigação de Ross-Hill (2009) efetuada no estado do Louisiana.

No que concerne à variável idade Avramidis e Norwich (2002), Conaster et. al. (2000) e Garcia e Alonso (1985) verificaram que, embora não existam evidências consistentes, as investigações têm mostrado que, tendencialmente, são os professores mais novos e menos conservadores que se revelam mais favoráveis. Contudo, Parasuram (2006) na sua investigação constatou que os professores nas faixas etárias entre vinte e trinta anos e entre cinquenta e sessenta anos são mais favoráveis.

Alahbabi (2009), Avramidis e Norwich (2002), Conaster et. al. (2000) e Kowalski e Rizzo (1996) mencionam que os professores do 1º ciclo são mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE que os professores dos outros níveis de ensino. No mesmo sentido, Garcia e Alonso (1985), Hannah e Pliner (1983) e Larrivee e Cook (1979) nas suas investigações verificaram diferenças significativas entre os professores dos diferentes níveis de ensino e concluíram que os dos níveis de ensino mais baixos tendiam a ser mais favoráveis. Concluíram que à medida que o nível de ensino que os professores exercem vai sendo mais elevado, a aceitação dos alunos NEE na escola regular tende a diminuir, ou seja, o nível de ensino influencia a aceitação da inclusão. Salvia e Munson (1986) justificam este resultado afirmando que os professores dos níveis de ensino mais elevados tendem a centrar as suas preocupações na área académica.

Relativamente à variável género Garcia e Alonso (1985) na sua investigação concluíram que entre os professores não existiam diferenças significativas face à percepção da inclusão de alunos com NEE no ensino regular. No entanto, Al-Zyoudi (2006) e Leyser e Tappendorf (2001) nas suas investigações concluíram que os professores do género feminino tinham percepções mais favoráveis. Avramidis e Norwich (2002), Conaster et al. (2000) e Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen e Krampf (1999) também mencionam que as investigações nesta área têm revelado idênticos resultados. Contudo, Avramidis e Norwich (2002) e Verderber, Rizzo e Sherril (2003) referem que existem outros estudos que não encontraram diferenças significativas face à variável género.

Al-Zoudi (2006), Koutroba, Vamvakari e Theodoropoulos (2008), Minke et al. (1996) e Rodrigues (2005, 2006c) defendem que os professores que possuem experiência com alunos com NEE são mais favoráveis à inclusão. Também Conaster et al. (2000), Folsom-Meek e Rizzo (2002) e Leyser, Kapperman e Keller (1994) apontam os professores com mais experiência com alunos com NEE como sendo mais entusiastas e defensores deste paradigma. Hegarty (2001, 2006) e Rodrigues (2005) justificam esta posição dizendo que os professores, ao lidarem com alunos com NEE, adquirem

conhecimentos e têm a possibilidade de modificar a sua forma de ensinar e de responder de forma adequada às necessidades dos alunos.

Minke et al. (1996) e Mulvihill, Shearer e Van Horn (2002) reforçam estas ideias quando afirmam que o treino e o trabalho com alunos com NEE estão correlacionados com a percepção positiva da inclusão por parte dos professores. Avramidis e Norwich (2002) e Castro Silva e Morgado (2004) também têm a mesma perspetiva quando dizem que a experiência e a prática em contextos inclusivos desenvolvem nos professores novas competências profissionais, a percepção destas competências e uma maior aceitação do paradigma da inclusão. Contudo, existem investigações em que os resultados obtidos não apontam qualquer correlação estatística significativa entre o facto de terem ou não experiência com NEE e o facto de terem percepções mais ou menos favoráveis à inclusão destes alunos nas escolas do ensino regular (Stephens & Braun, 1980).

### **3.3. Integração e inclusão – a realidade portuguesa.**

Em 1986, com a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo a filosofia da integração passou a ser o modelo do sistema educativo português. Esta lei introduziu o conceito de NEE permanentes ou temporárias e responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos, com e sem NEE, em contexto de sala de aula. A normalidade e a reabilitação eram os objetivos a atingir (Silva, 2009).

Na década de 90, ocorreram avanços acentuados no plano legislativo, ao estabelecer-se a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade para todos os alunos, incluindo as crianças portadoras de deficiência, ao nível da escolaridade básica, da gratuitidade do ensino e da responsabilização da escola por todos os alunos (Correia, 2003b).

Em 1991, com a publicação do Decreto-Lei n.º 319, de 23 de agosto, as escolas regulares passaram a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que concerne aos alunos com NEE. A escola regular passou a ser responsável pela procura de respostas educativas eficazes e consagrou-se o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para todos (Silva, 2009). Estabeleceu-se a individualização de intervenção educativa através dos Planos Educativos Individuais (PEI) e dos Programas Educativos (PE) de modo a responder às necessidades educativas dos alunos e introduziu-se o conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos, e o

conceito de Meio Menos Restritivo Possível Correia (2003b). Este conceito implica que os alunos, com e sem NEE, devem ser educados juntos.

Com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, nasceu, verdadeiramente, em Portugal, o espírito da escola inclusiva. O direito de todos à educação já aparecia consignado em declarações e princípios assumidos internacionalmente, contudo, ganhou um novo alento. A concretização da inclusão, ou seja, deste direito assenta na universalidade do acesso à educação e na promoção de condições de aprendizagem de qualidade para todos, eliminando assimetrias e disparidades que podem ser obstáculo ao sucesso educativo. No entanto, isto pressupõe a implementação de políticas educativas que definam, sustentem e ponham em prática macro-diretivas sobre os grandes objetivos da educação básica e um empenho particular na criação de condições que visem grupos minoritários mais suscetíveis ao fracasso e ao abandono escolar (Vaz, 2007; Mattos, 2004).

As medidas consagradas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, e regulamentadas pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de outubro, possibilitaram a chegada à escola regular de um grande número de alunos com várias problemáticas e implicaram um aumento significativo de alunos com NEE (Correia, 2003b).

Em 1997, o Despacho Conjunto n.º 105, de 1 de julho, deu um novo enquadramento normativo aos apoios educativos, procurando dar resposta à lacuna deixada pelo Decreto-Lei n.º 319/91 no que concerne às condições de reordenamento e reafetação dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo português, e indispensáveis à aplicação das medidas aí preconizadas (Silva, 2009).

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

Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário 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 (2008, p.155)

**Este Decreto-Lei define, também, o objetivo da educação especial:**

A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas. (2008, p. 155).

Com este Decreto-Lei vinga a ideia de que é necessário existir adequação do processo de ensino e de aprendizagem visando promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, o paradigma de uma pedagogia centrada nos alunos, onde as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades e capacidades de cada um de modo a obter sucesso educativo e social.

No entanto, na perspetiva de Silva (2002, 2007) e de Rodrigues (2006c) em Portugal, a evolução da legislação no sentido da inclusão não tem sido acompanhada de formação adequada dos professores e embora a legislação e o discurso dos professores se tenham tornado rapidamente inclusivos, as suas práticas nem sempre correspondem a esses discursos.

Marchesi (2001) e Nóvoa (1988, 1995) postulam que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são decisivos para que as escolas tenham de facto práticas inclusivas. Processo que será mais ágil consoante as perceções/representações que os professores constroem do seu papel e das políticas inclusivas, com repercussões na sua atuação face aos alunos. Fuller (1969, citado por Pereira, 1996, p. 51) defende: “...as representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento pode influenciar a sua disponibilidade para as aprender e para as utilizar.”

Costa (1996, 1998b) e Nóvoa (1988, 1995) realçam que existe uma falta generalizada de formação dos professores, o que dificulta o funcionamento das escolas e as aprendizagens de todos os alunos, com e sem NEE. Nielsen (1999) postula que só através do conhecimento é possível mudar as práticas destes profissionais e fazer com que se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com NEE.

#### **4. Aprendizagem na sala de aula**

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Freire (1996, p.25)

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

O grande desafio passou a ser tornar o meio adequado às necessidades e características de cada aluno, de modo a que todos aprendam juntos e tenham sucesso educativo e social, o que implica uma mudança na maneira de encarar a sala de aula Ainscow (1997), Correia e Serrano (2000), Correia (2003b) e Silva (2009). A sala de aula passou a ser entendida como um espaço onde todos têm direito à aprendizagem. Aprendizagem que segundo Claxton (2005) faz parte da natureza humana e é uma característica antiquíssima que a acompanha enquanto espécie.

Ora tendo em conta que a aprendizagem é um processo que ocorre quando o ser humano, em consequência de determinadas experiências, onde se incluem as relações com o contexto, produz novas respostas ou modifica as que já adquiriu, a aspetos novos do contexto, faz todo o sentido que o centro da mudança passe a ser a sala de aula e as condições que devem facilitar a aprendizagem de todos os alunos (Gagné, 1971; Pereira, 1999; Porter, 1997).

A escola inclusiva implica aprendizagem na multiplicidade porque se preconiza que todos são diferentes, quer no que diz respeito aos estilos e ritmos de aprendizagem, quer no que diz respeito ao processo de aprendizagem e de construção do saber. Isto implica grandes mudanças na maneira de entender a aprendizagem e os alunos (Madureira & Leite, 2003; Marchesi, 2001).

Segundo Silva (2009) o pressuposto passou a ser: “todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se” (2009, p.148). Deste modo os alunos passaram a ser vistos como agentes ativos na construção da sua aprendizagem, o que levou à crença de que era preciso passar a recorrer a uma pedagogia diferenciada, ou seja, uma pedagogia preocupada em atender às diferenças e às especificidades de cada aluno, de acordo com as suas necessidades e características, oferecendo a todos condições e situações de aprendizagem de modo a terem iguais oportunidades de sucesso. Tendo como lema a ideia de que se deve olhar para a diferença de cada aluno como uma mais-valia porque ela serve para o enriquecimento de todos e de cada um em particular (Jesus & Martins, 2000; Madureira & Leite, 2003; Pereira, 1999; Porter, 1997).

Corroborando este ponto de vista, Jesus e Martins (2000) consideram determinante para o sucesso dos alunos que os professores - em vez de se centrarem numa pedagogia de ensino-expositiva, focalizada na transmissão de conteúdos - se concentrem em conhecer e compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem. Daí defenderem que estes profissionais devem adquirir conhecimentos que lhes permitam

dominar os mais atuais e diversificados métodos e técnicas de aprendizagem, de modo a saber adaptá-los aos diferentes alunos. Como diz Ainscow (1998) a inclusão implica a presença dos alunos com NEE nas escolas, mas, essencialmente, a sua participação em todas as atividades aprendendo e desenvolvendo as suas capacidades.

Igualmente Silva (2009) salienta que os valores que norteiam a inclusão são os que aceitam e valorizam a diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade. Defende que só assim será possível criar uma sociedade que de fato inclua as pessoas com necessidades especiais. Por isso, Rodrigues (2006a) e Sanches e Teodoro (2006) advogam que a escola inclusiva implica educação conjunta e cooperativa de todos os alunos, eliminação das barreiras à aprendizagem e sucesso de todos.

No entanto, Leitão (2010) adverte que muito ainda há a fazer, nomeadamente, ao nível da organização das relações socioeducativas no contexto da sala de aula, já que investigações efetuadas nesta área têm verificado insistentemente que os professores se centram, essencialmente, no método expositivo, muito embora nos últimos anos se tenha feito um grande investimento no sentido de criar modelos e formas de intervenção que reduzam esta tendência e permitam uma maior diferenciação pedagógica.

Correia (2003a, 2003b, 2003c) corrobora estes resultados e defende que todos os alunos só podem de fato aprender e desenvolver as suas capacidades na sala de aula se os professores e os restantes profissionais que constituem a comunidade educativa tiverem formação adequada, de forma a permitir-lhes ter outra percepção da inclusão, adquirir conhecimento sobre as problemáticas que os alunos manifestam e conhecer as estratégias e as metodologias que devem ser adotadas para dar resposta a cada caso.

Sim-Sim (2005) adverte que uma escola para todos significa, em primeiro lugar, um espaço físico e temporal em que cada aluno encontra os meios necessários que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida. Espaço físico que deve ter em conta a totalidade dos alunos, respeitar os seus diferentes estilos de aprendizagem, acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos (Correia, 2003b).

No entanto, Costa (1998b) chama a atenção para o facto de a inclusão não ser, nem um local, nem um método de ensino, mas uma filosofia de apoio à aprendizagem dos alunos que se baseia na crença de que todos podem aprender. O que justifica o recurso a uma pedagogia de aprendizagem em que os alunos sejam co-responsáveis

pela sua própria aprendizagem e onde as oportunidades de aprendizagem a utilizar devem proporcionar a todos o desenvolvimento das suas capacidades.

Leitão (2010) igualmente entende que as escolas devem fornecer “o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde a diferença é um valor” (2010, p. 21).

Wang (1997) refere que efetuou um estudo em conjunto com Haertel e Walberg, em 1993, sobre aprendizagem com o objetivo de responder à questão: O que é que ajuda os alunos a aprender? onde foram identificadas vinte e oito variáveis que influenciavam a aprendizagem. As variáveis mais influentes e decisivas identificadas foram: a capacidade cognitiva do aluno; a motivação; o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interações aluno/professor; a quantidade e a qualidade do ensino; o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem em casa.

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

No mesmo sentido Madureira e Leite (2003) argumentam que só se pode falar de estratégias de aprendizagem inclusivas se os alunos trabalharem em grupos com apoio na heterogeneidade das suas capacidades e estas autoras acrescentam: “Os alunos são co-responsáveis pela sua própria progressão escolar, bem como pelo desempenho do grupo em que estão inseridos” (2003, p.99).

Para que este modelo de aprendizagem vingue é necessário que o professor do ensino regular crie condições de aprendizagem adequadas a cada aluno, pensando, como diz Costa (1998) “na forma como poderá interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projectos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem” (1998, p. 64).

Tal só será possível, na opinião de Ainscow (1997,1998), se cada professor se alicerçar na colaboração e na partilha de experiências e de saberes com outros profissionais e passar a ter uma ação orientada pelo desejo de, ao longo da sua carreira, continuar sempre, a adquirir novas competências. E isto porque a aprendizagem no modelo inclusivo requer planificação e orientação permanente por parte dos professores.



Requer que cada professor estabeleça objetivos adequados ao desenvolvimento de cada um dos seus alunos; informe corretamente os alunos para o desenrolar da atividade, controle os tempos de desenvolvimento das atividades e dê sugestões com o objetivo de possibilitar a aquisição de saberes a todos, independentemente da sua problemática (Correia, 2003b; Costa, 1998, 1998b; Madureira & Leite, 2003; Porter, 1997; Sim-Sim, 2005).

De acordo com Leitão (2006) cabe aos professores estruturar “um contexto social em que ocorra o processo de aprendizagem para que os alunos desenvolvam as atitudes e as competências que, no respeito pelas diferenças, lhes permitam interagir e cooperar uns com os outros” (2006, p.32).

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

O relatório Warnock (1978) já defendia que os professores tinham de alterar as suas práticas, dominar técnicas de trabalho de grupo, prestar ajudas específicas, utilizar novos materiais, novas estratégias de modo a responder a cada aluno e desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros profissionais.

Na perspetiva de Morgado (2003a, 2003b, 2004) e de Porter (1997) os professores do ensino regular são o recurso mais importante no processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Afirmam que se estes profissionais se sentirem pouco competentes para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE, terão tendência para desenvolver percepções mais negativas que resultarão numa menor interação, numa menor atenção e logo com repercussões nas suas aprendizagens.

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

Marchesi (2001) postula que a flexibilidade organizacional e a formação dos professores são fundamentais para que todos os alunos participem no processo de aprendizagem com todos os colegas. Esta ideia é subscrita por Ainscow (1998) e Nóvoa (1995) quando advogam que só é possível melhorar a aprendizagem de todos os alunos, com e sem NEE, se houver investimento na formação de professores.

De igual modo Leitão (2006) defende que na escola inclusiva cabe ao professor estruturar um contexto social em que ocorra aprendizagem, para que todos os alunos desenvolvam atitudes e competências académicas e sociais que, no respeito pelas diferenças, lhes permitam interagir e cooperar entre si, numa comunidade cooperativa e inclusiva, imbuída de aceitação, apoio e ajuda mútua. Madureira e Leite (2003) argumentam que nas salas de aula, onde se promove a inclusão, os alunos são responsáveis pela gestão dos recursos e pelo espaço de trabalho, apoiam-se uns aos outros e demonstram respeito pela opinião dos seus colegas.

Nielsen (1999) e Ruela (2000) expressam a mesma opinião quando consideram que os professores do ensino regular têm a responsabilidade de promover experiências de aprendizagem que sejam bem-sucedidas junto de todos os alunos. Advogam que todos os alunos com NEE devem ser colocados em meios educativos inclusivos, ou seja, deve ser-lhes dada oportunidade de interagir com alunos sem NEE, o que resulta numa melhor preparação de todos para a vida em sociedade e para a construção de uma sociedade mais humanizada. Estes autores salientam que os professores do ensino regular devem possuir informações sobre as competências dos alunos com NEE que têm nas suas sala de aula, os objetivos estabelecidos para os mesmos, os seus pontos fortes e fracos e recorrer a múltiplas e variadas estratégias.

Segundo Sanches (2001, 2005) a escola só será inclusiva se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas às quais os professores habitualmente recorrem, dirigidas à diversidade de alunos que aí se encontra e se se tiver em atenção os seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Torna-se, também, indispensável que cada aluno seja visto como um todo, isto, é, nos seus diferentes níveis de desenvolvimento: académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2003a).

Ainscow (1997) defende que “as abordagens educativas com a ênfase colocada na aprendizagem ativa e no trabalho cooperativo de grupo podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem” (1997, p.20).

Morgado (2003a, 2004) salienta que os professores elevam a qualidade da sua prática quando promovem a autonomia dos alunos, estabelecem climas positivos na sala de aula, demonstram expectativas positivas, organizam o trabalho de forma consistente em função do grupo e das opções metodológicas ajustadas ao clima de sala de aula, regulam o processo de aprendizagem, reforçando os sucessos e os esforços de cada um, estimulam-nos para o trabalho em cooperação, diferenciam metodologias de ensino e diversificam estratégias de ensino e situações de aprendizagem, ou seja, assim contribuem para a qualidade dos processos educativos.

Como refere Perrenoud (1995) “a característica principal das atividades suscetíveis de gerarem aprendizagens [nos alunos] é que exigem trabalho, esforços, interesse, implicação pessoal do aluno e não um simples conformismo de superfície” (1995, p.52).

#### **4.1. Estilos de aprendizagem.**

Almeida e Grubisich (2011) defendem que aprendizagem é a relação que o aluno estabelece com o conhecimento. Argumentam que é de cunho singular, portanto, ocorre de maneira diferente em cada aluno e consideram que não há uma relação direta entre ensino e aprendizagem, ou seja, o professor pode desenvolver o ensino mas o aluno pode não aprender. Advogam que embora a finalidade de ensinar seja a aprendizagem nem sempre são concedidas aos alunos as melhores condições para aprenderem.

Sendo assim, o grande desafio que se coloca aos professores para que a escola seja de facto inclusiva é criar condições para que os alunos aprendam, ou seja, têm de deslocar o enfoque do ensino para a aprendizagem Marchesi (2001). A sua eficácia depende da sua capacidade de efetivamente responder aos diferentes estilos de aprendizagem e modos de funcionamento cognitivo de cada um dos seus alunos Rief e Heimburge (2000). Na ótica destas autoras se a sociedade quiser ter adultos tolerantes, que aceitem e respeitem a diferença, capazes de ter empatia com o outro, é vital ensinar-lhes na escola que cada ser humano é um ser singular, com diferentes estilos de aprendizagem e modos de funcionamento cognitivo que devem ser respeitados.

Ora sendo a aprendizagem um processo de interação entre o aprendiz e o currículo (no qual cabe ao professor ser mediador) e estando condicionada pelo ambiente em que se desenvolve é nevrálgico que a gestão curricular tenha em atenção e respeite a heterogeneidade e a diversidade que existe nas salas de aula do ensino básico. É indispensável que cada professor, como mediador, tenha uma conceção dinâmica do currículo que assegure uma verdadeira igualdade de oportunidades educativas entre todos os alunos e isso implica que sejam respeitadas as suas características e necessidades (Marchesi & Martin, 1998).

Por conseguinte é crucial que o professor parta da diversidade, programando e atuando de acordo com o grupo heterogéneo que tem na sala de aula Sanches (2005). Esta autora adverte que só haverá salas de aula em aprendizagem inclusiva se cada professor na sua ação pedagógica começar por conhecer e compreender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem que aí encontra. Correia (2003a) também postula a

necessidade dos professores respeitarem os diferentes estilos de aprendizagem para que todos possam aprender e ter sucesso.

Logo é de toda a pertinência definir o que se entende por “estilo da aprendizagem”:  
“O estilo de aprendizagem traduz-se num conjunto de características pessoais, biologicamente estabelecidas, que leva a que um mesmo método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros” (Dunn, Beaudry & Klavas, 1989, citados por Rief & Heimburge, 2000).

Segundo Rief e Heimburge (2000) é importante que todos os professores tenham formação nesta área porque os estilos de aprendizagem influenciam a forma de pensar e de processar a informação, o comportamento e a aprendizagem de todo o ser humano. Salientam que identificar e conhecer o seu próprio estilo de aprendizagem permitiria aos professores serem mais eficazes no trabalho com a diversidade e heterogeneidade que existe nas suas salas de aula porque isso “conduz a uma maior consciência dos nossos próprios estilos de ensino” (2000, p.18). Estas autoras argumentam que todos os alunos terão sucesso educativo se cada professor tratar cada um de acordo com a sua forma única de aprender.

Na ótica de Dunn, Beaudry e Klavas (1989, citados por Rief & Heimburge, 2000) ao analisar o estilo de aprendizagem de cada aluno o professor toma consciência de quais os sentidos que cada um utiliza para registar com mais facilidade informação menos acessível e deve ter isso em consideração quando planifica as suas aulas.

Dunn e Dunn (1978, citados por Rief & Heimburge, 2000) e Tomlinson e Allan (2002) defendem que o estilo de aprendizagem de cada ser humano compreende um número de elementos específicos, que dividem em quatro categorias: de natureza ambiental, sociológica, emocional e física. Nos fatores de natureza ambiental destacam o som, a luz, a temperatura e o design; nos de natureza sociológica destacam o trabalhar sozinho, a pares, em grupo ou sob autoridade; nos de natureza emocional destacam a motivação, a responsabilidade e a persistência e, finalmente, nos de natureza física a hora do dia em que ocorre a aprendizagem, o grau de mobilidade, pontos fortes a nível perceptivo/modalidade de aprendizagem (auditiva, visual, táctil-cinestésica).

Dunn, Beaudry e Klavas (1989, citados por Rief & Heimburge, 2000) e Tomlinson e Allan (2002) advogam que se cada professor conhecer os diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos organizará a sala de aula de acordo com as suas necessidades individuais, tais como a organização dos lugares e a intensidade da luz. Deste modo minimizarão as barreiras que se colocam à aprendizagem dos alunos na

sala de aula, quer com, quer sem NEE, e contribuem para a existência de salas de aula de facto inclusivas.

#### **4.2. Aprendizagem cooperativa na sala de aula.**

Para que as salas de aula sejam de facto inclusivas é indispensável, também, que os professores desenvolvam aí ambientes de interajuda entre os alunos. Interajuda que se operacionaliza através de aprendizagem cooperativa. Segundo Lopes e Silva (2009) trata-se de uma metodologia que permite aos alunos ajudarem-se no processo de aprendizagem, como parceiros entre si (e com o professor) com o objetivo de adquirir conhecimentos. Na ótica de Leitão (2006) é uma metodologia que permite desenvolver relações de colaboração e partilha entre alunos. Parte da premissa que todos os alunos são capazes de se apoiarem mutuamente no processo de aprendizagem. Correia (2003b) afirma que, felizmente, o tipo de abordagens prescrito por esta metodologia tem aumentado bastante nos últimos anos.

A aprendizagem cooperativa não é uma ideia nova em educação, data dos anos trinta do século passado e é um modelo centrado no aluno. No entanto, ainda são poucos os professores que a utilizam regularmente como estratégia na sala de aula (Arends, 1995; Freitas & Freitas, 2003).

Os modelos de ensino centrados nos alunos têm por base as teorias cognitivas e construtivistas da aprendizagem que advogam que o conhecimento é pessoal, social e cultural e que se constrói através da experiência, por isso, incentivam a interação professor/aluno e aluno/aluno na sala de aula. As investigações de Vygotsky deram um grande contributo para estes modelos ao revelaram que a interação/cooperação dos alunos com colegas mais competentes promove o seu desenvolvimento e permiti-lhes fazer novas aprendizagens (Arends, 1995; Lopes & Silva, 2009).

Segundo Arends (1995) neste modelo os alunos são “encorajados e/ou obrigados a trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa” (1995, p. 345). Este método de trabalho é uma estratégia centrada no aluno, na partilha e no trabalho colaborativo em pequenos grupos e que lhe permite desenvolver estratégias de reflexão e de raciocínio (Leitão, 2006; Sanches, 2005).

Booth e Ainscow (2002) advertem que a utilização do potencial de cada aluno como recurso mútuo na sala de aula é uma estratégia poderosa na aprendizagem de todos os alunos. No mesmo sentido, Sanches (2005) afirma que só teremos salas de aula

verdadeiramente inclusivas se nesse espaço físico houver recurso a diferenciação pedagógica inclusiva e explica que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (2005, p.133).

Bessa e Fontaine (2002) definem a aprendizagem cooperativa como uma aprendizagem que recorre ao trabalho de pares como recurso crucial do trabalho pedagógico. Pode apresentar três formas: a aprendizagem cooperativa, no sentido restrito, ou seja, pequenos grupos de trabalho com diferentes níveis de competência; a explicação de pares, cabendo a um dos dois elementos a função de tutor, neste caso ao mais competente, e a colaboração entre pares, isto é, dois alunos como mesmo nível de competência que se entrem ajudam.

Os objetivos da aprendizagem cooperativa são: ajudar a melhorar o potencial de todos os alunos, aceitar a diversidade, respeitar o outro e desenvolver competências sociais (Arend, 1995; Lopes & Silva, 2009; Niza, 2009).

Sanches (2005) considera que a organização do trabalho em pequenos grupos, implicando a co-responsabilização de todos os seus elementos, diversidade de tarefas e de materiais, permite que cada um saiba o que tem de fazer e o que espera que os outros façam. Além disso desenvolve dentro do grupo um clima favorável à aceitação da diversidade e à criação de igualdade de oportunidades para todos. Esta autora afirma que se os vários elementos do grupo assumirem que dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçarão para ter um bom desempenho e, conseqüentemente, isso implicará aprendizagens mais significativas para todos os alunos.

No mesmo sentido, Lopes e Silva (2009) argumentam que a aprendizagem cooperativa se caracteriza pela interdependência positiva entre todos os elementos do grupo porque todos têm de trabalhar em conjunto para atingir os objetivos a que o grupo se propôs. Ou seja, os objetivos só são possíveis com o esforço de todos; pela responsabilidade individual dentro de grupo e dentro do grupo; pelo desenvolvimento das competências sociais consequência da interação aluno/aluno. Além disso, segundo estes autores, desenvolve a aptidão cognitiva e a capacidade de trabalho de todos os envolvidos.

Bessa e Fontaine (2002) e Leitão (2006) entendem que é um trabalho centrado em pequenos grupos, organizados segundo a heterogeneidades de competências dos seus

elementos, apelando à diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, tendo como grande objetivo ajudar todos os alunos, de forma ativa, solidária e crítica, a construir/ aprofundar o seu conhecimento e a desenvolver as suas capacidades.

Segundo Correia (2003b) e Sanches (2005) este tipo de aprendizagem tem muitas vantagens, tais como: estimular a cooperação entre alunos, promover a sua autonomia, a sua responsabilidade, modificar as atitudes académicas, melhorar o desempenho escolar, a interação e as competências sociais e permitir ao professor ficar com mais tempo para dar respostas aos alunos que delas têm necessidade e para monitorizar a eficácia da aprendizagem cooperativa.

Freitas e Freitas (2003) advertem que ainda existe grande resistência, por parte das escolas e dos professores, à utilização da aprendizagem cooperativa e que esta metodologia implica uma grande mudança no papel do professor que deverá aprender a gerir a diferença dentro da sala de aula e, como diz Sanches (2005), “ajudar a aprender os mais e os menos capazes” (2005, p.136).

Se a escola quiser ser verdadeiramente inclusiva e ajudar a criar uma sociedade mais justa e democrática tem de recorrer a metodologias ativas que concedam a todos os alunos, com e sem NEE, a oportunidade de fazer, de pensar, de agir coletivamente, de partilhar diferentes perspetivas, de adquirir valores sociais e de ter sucesso educativo e social. Só assim a sociedade terá adultos capazes de exercer a sua cidadania na sua plenitude (Bessa & Fontaine, 2002; Sim-Sim, 2005).

## **5. Perturbação do Espectro do Autismo**

A água nunca discute com os obstáculos, mas contorna-os.

Cury (2003, p.71)

A Perturbação do Espectro do Autismo é uma síndrome comportamental do desenvolvimento humano estudada pela ciência há mais de seis décadas que ainda continua a surpreender pela diversidade de características que pode apresentar. No entanto, entre os investigadores da problemática continuam a existir muitas divergências e grandes questões por responder. O autismo é a forma mais conhecida do grupo de perturbações designada por Perturbações do Espectro do Autismo seguida da Síndrome de Asperger (Klin, 2006; Pereira & Serra, 2006; Siegel, 2008).

### **5.1. Definição.**

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma síndrome comportamental, com etiologias múltiplas, em consequência de uma perturbação global de desenvolvimento. Perturbação do desenvolvimento que influencia o modo como o portador desta síndrome vê o mundo e interage com ele (Frith, 1999; Pereira, 1996,1999; Siegel, 2008).

Hoje em dia existem três entidades aceites universalmente que, de forma independente, chegaram a um consenso quanto a esta síndrome tão complexa: Autism Society of America [ASA]; Organização Mundial de Saúde [OMS] e American Psychiatric Association [APA].

A APA no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-IV-TR] (1996) define a PEA como uma Perturbação Global do Desenvolvimento, que se caracteriza por um défice acentuado nas competências sociais e de comunicação; os comportamentos, interesses e atividades são estereotipados e, normalmente, os primeiros sinais aparecem até aos 36 meses. Segundo este manual fazem parte deste grupo as seguintes perturbações: Autística; de Rett; Desintegrativa da Segunda Infância; de Asperger e a Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (onde se inclui o Autismo Atípico).

Para a APA (1996), Garcia e Rodriguez (1997), Nielsen (1999) e Pereira (1999) a principal característica desta perturbação é a falha na comunicação verbal, no comportamento e na interação social. Segundo a OMS (1991) esta perturbação afeta a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento.

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

### **5.2. Evolução do conceito.**

O termo “autismo” foi utilizado, pela primeira vez, em 1906, por Eugene Bleuler, psiquiatra suíço, para descrever o comportamento de certos pacientes esquizofrénicos que se centravam em si mesmos, como se estivessem fora da realidade, vivendo de uma forma relativa ou absoluta as suas vidas interiores (Coll, Palacios & Marchesi, 1995; Doron & Parot, 2001; Pereira, 1996, 1999).



A palavra autismo provém do grego *Autos* que significa eu/próprio e *ismo*, ou seja, em sentido lato, significa o estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio (Marques, 2000; Pereira, 1996).

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra infantil, de nacionalidade austríaca, residente nos EUA, deu um grande impulso para o conhecimento desta síndrome ao fornecer relatos sistemáticos dos casos clínicos que acompanhava e ao realçar que a característica que mais se destacava nesses pacientes era a incapacidade de se relacionarem com as outras pessoas Coll et al. (1995), Fávero e Vieira (2007), Hewitt (2006) e Klin (2006). Estes autores relatam que Kanner analisou de forma inteligente e descreveu, com rigor, onze casos de crianças que mostravam um panorama de distúrbio de desenvolvimento que tinha como características: a inabilidade de criar relações com as outras pessoas, grandes alterações e/ou atrasos na aquisição e uso da linguagem e tendência obsessiva para rotinas, atividades repetitivas e ritualizadas.

Um ano mais tarde, Hans Asperger, psiquiatra austríaco, sem conhecimento do trabalho de Kanner, apresentou um trabalho escrito com descrições ainda mais amplas e com novas características sobre os indivíduos portadores deste distúrbio, o que deu um novo impulso aos estudos nesta área Pereira (1996). Quer Kanner, quer Asperger destacaram como principal problema dos pacientes que acompanhavam o comportamento social, ou seja, o facto de não existir contacto com outro ser humano (Coll et al., 1995; Frith, 1999; Hewitt, 2006).

Em 1967, o termo autismo, na classificação internacional de desordens psiquiátricas, oitava edição da Classificação Internacional de Doenças, [CID] da OMS, passou a designar um estado de patologia infantil, classificado como um tipo de esquizofrenia, como uma psicose da infância, onde existia uma descrição da doença, mas não critérios de diagnóstico. Em 1974, a CID apresentou a designação “Autismo Infantil”, entendida como um distúrbio comportamental da infância e utilizou a descrição realizada por Kanner, mas sem critérios diagnósticos (Coll et al., 1995; Frith, 1999; Pereira, 1996).

O reconhecimento do autismo como doença distinta foi feito com base na definição proposta por Michael Rutter, em 1978. Um ano mais tarde, aos desvios ao nível da comunicação, da interação social e da imaginação, foi dado o nome de “Tríade de Impedimentos Sociais”, pelas investigadoras Lorna Wing e Judith Gould. Na perspetiva destas autoras esta tríade varia ao longo do tempo, tanto no grau de severidade como na forma Coll et al. (1995), Klin (2006) e Pereira (1996). Esta tríade, também conhecida por tríade de Prejuízos, é ainda hoje o critério de diagnóstico da PEA Coll et al. (1995). Segundo Mello (2003) apresentando estas três características, é possível identificar um

padrão comportamental restrito e repetitivo, no entanto, com um nível de inteligência que vai do atraso cognitivo a níveis acima da média.

Lorna Wing introduziu o conceito “Espectro do Autismo” que passou a abranger todas as manifestações diagnosticadas com autismo: Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Perturbação Desintegrativa da Infância, Autismo Atípico e Traços de Autismo. Esta autora definiu de uma forma clara a dimensão autista como contínuo, e defendeu que as alterações que o constituem estão dispersas por quatro áreas: a social, a comunicativa, a da imaginação e a dos padrões rígidos e repetitivos de atividade (Coll et al., 1995).

Na década de 80, o autismo obteve o reconhecimento como patologia, com o seu próprio contexto evolutivo, ao ser incluído na terceira edição do manual DSM-III-R da APA, com a designação de Distúrbio do Espectro Autista. A definição de autismo de Michael Rutter e o crescente número de investigações nesta área deram um forte contributo para que tal acontecesse. Este distúrbio foi subdividido em dois subgrupos e estabelecido o critério tempo para o seu diagnóstico. O primeiro subgrupo designado autismo infantil, tinha como principal critério o início dos sintomas até aos 30 meses, e o segundo subgrupo, denominado transtorno invasivo do desenvolvimento da infância, tinha como principal critério o início dos sintomas entre os 30 meses e os 12 anos (Klin, 2006).

Em 1994, a DSM-IV acrescentou novos transtornos a esta síndrome, prolongou o período do aparecimento dos primeiros sintomas para os 36 meses, passou a referir-se ao autismo como uma Perturbação Global do Desenvolvimento, com a finalidade teórica de o afastar definitivamente das psicoses, com quem esteve durante muito tempo associado, mas manteve os mesmos critérios de diagnóstico. Neste manual afirma-se que as perturbações globais do desenvolvimento são compostas por um grupo heterogéneo de processos. Caracterizam-se pela presença de défices em várias áreas funcionais, tais como interação social, comunicação verbal, comunicação gestual e presença de interesses, atividades e comportamentos restritivos e estereotipados (APA, 1996; Fávero & Vieira, 2007).

### **5.3. Etiologia.**

As PEA são uma síndrome complexa, cujas causas permanecem desconhecidas na maioria dos casos. No entanto, as investigações mais recentes nesta área apontam, sobretudo, para causas genéticas e indicam que é provável que o risco resulte da

interação entre múltiplos genes, vias biológicas e fatores ambientais, ainda não definidos (Marques, 2000; Marques, 2003; Mello, 2003, Pereira, 1996).

Siegel (2008) explica que “provavelmente existe uma combinação de fatores – fatores genéticos, bem como outros relacionados com a gravidez e com o parto – que determinam se uma criança específica desenvolve o autismo ou outra Perturbação Global de Desenvolvimento” (2008, p.25).

Santos e Sousa (s.d.) salientam que a investigação genética tem evoluído bastante através de estudos realizados com gémeos, em virtude do autismo ocorrer mais frequentemente em gémeos monozigóticos do que em gémeos dizigóticos, o que aumenta as hipóteses da genética ter um papel importante no desenvolvimento de PEA.

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

Na atualidade, a síndrome autista é considerado como sendo uma alteração orgânica do desenvolvimento, de etiologia diversa, tendo uma componente genética crucial, determinado por diversos estudos em gémeos e famílias e pela comprovação da presença de doenças genéticas bem definidas (Jordan, 2000; Pereira, 1996, 1999).

Antunes (2009) menciona que vários estudos apontam para a hipótese da origem da PEA estar associada a uma alteração neuroanatômica, isto é, os sujeitos portadores de autismo poderem apresentar um modelo neuroanatômico, extremamente masculino. Este facto resultaria de uma exposição do feto, no período pré-natal, a níveis elevados de testosterona, o que explicaria a maior prevalência nos rapazes. Segundo o mesmo autor o cérebro masculino tem menos capacidade de empatia, em geral, do que o feminino e tem maior necessidade de sistematização, o que explicaria os défices em termos de socialização e o funcionamento cerebral de crianças com PEA.

Vila, Diogo e Sequeira (2009) referem que em Portugal, uma investigadora do Instituto de Ciências da Gulbenkian, nos seus estudos sobre as causas da perturbação autística, encontrou um nível anormal de serotonina nas crianças portadoras desta

perturbação o que pode ter consequências muito graves, ao nível do neuro desenvolvimento e do funcionamento do Sistema Nervoso Central, durante a gestação.

O'Roak e State (2008) defendem que a PEA tem uma origem genética, sendo a probabilidade entre irmãos 20 a 80 vezes superior relativamente à população em geral. Verifica-se que uma grande percentagem de familiares de crianças com PEA, tem comportamentos sociais desadequados, atrasos no desenvolvimento da linguagem social (pragmática) e movimentos estereotipados, embora de forma mais moderada (Jordan, 2000).

Hewitt (2006) menciona que as investigações que têm sido feitas nas últimas décadas sobre a temática, têm concluído que é uma síndrome vitalícia, que se manifesta com diferentes níveis de intensidade e requer uma intervenção especializada. Marques (2000) realça que, na maioria das vezes, a sua origem é multifatorial, apresentando uma base neurobiológica, podendo coexistir com perturbações. Sendo, na maioria dos casos, de difícil diagnóstico identificar quais as causas específicas que a caracterizam.

#### **5.4. Diagnóstico.**

O estabelecimento do diagnóstico do autismo, ainda não é consensual gerando com frequência alguma discordância. Hoje em dia, geralmente, é realizado por uma equipa de profissionais especializada e experiente, recorrendo à avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a sua deteção. O médico solicita exames para investigar condições que possam ter causas identificáveis. É de realçar que, embora possam surgir precocemente sinais de alerta que apontem para a presença de autismo, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos 24 meses, sendo os 30 meses a idade média mais comum (Antunes, 2009; Marques, 2003; Mello, 2003).

Para o diagnóstico da PEA é habitual recorrer um dos dois sistemas clínicos de diagnóstico de forma a clarificar o problema: a DSM-IV, classificação mais usada e que reúne maior consenso, e o CID-10 Santos e Sousa (s.d.). Em comum estes dois sistemas clínicos de diagnóstico têm o facto de estabelecerem como critério o comprometimento/défices claros em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; na comunicação recíproca (verbal e não verbal); interesse e atividades restritas, estereotipados e repetitivas (Ozonof, Rogers & Hendren, 2003).

O diagnóstico é feito com base na investigação detalhada do desenvolvimento da criança e historial familiar, com incidência nas três áreas de sintomatologia com recurso à Entrevista de Diagnóstico de Autismo Revista (Autism Diagnostic Interview-Revised, ADI-

R) e à Escala de Diagnóstico de Observação de Autismo e PEA (Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS) é também comum recorrer à CID-10 (OMS, 1994) Antunes (2009). Um diagnóstico de autismo só é seguro se for realizado quando a criança tiver cerca de três anos, por isso, por volta dessa idade, deverá ser encaminhada para um profissional especializado, que fará o despiste final Santos e Sousa (s.d.). Habitualmente, são os pais os primeiros a detetar algo de diferente no filho (Klin, 2006).

Fávero e Vieira (2007) afirmam que já existem diversos instrumentos para a avaliação das PEA, tais como: entrevistas diagnósticas, quadros de observação e escalas de avaliação. Contudo, apesar da quantidade de instrumentos já desenvolvidos para a sua compreensão, ainda não existem instrumentos capazes de abranger todas as manifestações do espectro do autismo.

Na opinião de Marques (2000) para um diagnóstico médico preciso desta síndrome, é necessário uma avaliação correta, quer em termos físicos, quer em termos psiconeurológicos, que deve incluir entrevistas com os pais e outros familiares próximos, observação e exame psicomental e, sempre que possível, exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

### **5.5. Prevalência.**

Segundo Mello (2003) a prevalência da PEA varia consoante o autor e o critério utilizado na investigação. Esta autora refere investigações efetuadas em 1988 que estimaram que uma em cada 1000 crianças seria autista e que era duas vezes e meia mais frequente no sexo masculino. Cita, ainda, outra investigação efetuada em 1999, pelo Autism Society of America, que concluiu que a incidência é de duas crianças por cada 1000 e que é quatro vezes mais frequente no sexo masculino.

Klin (2006) afirma que o primeiro estudo realizado sobre a prevalência do autismo foi elaborado em 1966, por Vitor Lotter, num condado perto de Londres, com crianças entre os oito e os dez anos. Nesse estudo a prevalência era de quatro e meio crianças em cada 10 000. Klin (2006) refere que as investigações nesta área têm concluído que o autismo é mais frequente no sexo masculino do que no feminino, numa proporção de quatro para um, respetivamente. Marques (2000) diz que os estudos mais recentes estimam que cinco em cada 10 000 crianças sofram de autismo e 21 em cada 10 000 de PEA.

Em Portugal, Oliveira et al. (2007) após um trabalho de investigação de grande dimensão, concluíram que, para a população portuguesa, o autismo atinge quatro vezes

mais os elementos do sexo masculino e ocorre com uma prevalência de cerca de um em cada 1000 nascimentos. Estes investigadores concluíram, ainda, que em Portugal Continental a prevalência de PEA é de nove para cada 10 000 crianças em idade escolar e na Região Autónoma dos Açores de 15,6.

### **5.6. Características.**

Apesar da idade apontada para o aparecimento dos primeiros sinais ser os três anos, há autores que defendem que alguns sinais podem surgir antes dessa idade. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito e podem ir do grau leve ao severo. As rotinas repetitivas aparecem nos primeiros 36 meses e até aos cinco anos os comportamentos repetitivos e o isolamento social atingem o seu extremo (Mello, 2003; Pereira, 1996, 1999).

Os portadores desta perturbação apresentam frequentemente: dificuldades no relacionamento com pessoas, objetos ou eventos; incapacidade de estabelecer interações sociais e de ter consciência dos outros; contacto visual difícil sendo regularmente evitado; incapacidade para receber afetividade; intolerância a contactos físicos; dependência de rotinas e resistência à mudança; comportamentos compulsivos e ritualísticos que produzem danos físicos próprios, tais como bater persistentemente com a cabeça, e acessos de cólera, sem razão aparente. Muitas vezes, têm as competências comunicativas verbais e não-verbais severamente afetadas e apresentam dificuldade para comunicar com gestos ou palavras, vocalizações não relacionadas com a fala, repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia) e hiper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais (Frith, 1999; Klin, 2006; Marques, 2000; Marques, 2003; Nielsen, 1999; Ozonof et al. 2003; Pereira, 1996).

Para a OMS (1994) esta perturbação é uma condição, um estado que prossegue a criança e prolonga-se ao longo de toda a sua vida. Varia muito de indivíduo para indivíduo, uns apresentam todos os sintomas característicos desta problemática, outros não. Nalguns casos, é, mesmo, pouco perceptível.

Marques (2003), Ozonof et al. (2003) e Vila et al. (2009) afirmam que as pessoas com esta perturbação podem apresentar sintomas comportamentais como hiperatividade, agressividade, impulsividade, atenção reduzida, birras e comportamentos autoagressivos, como bater com a cabeça, morder as mãos ou os dedos Klin (2006). Alguns destes comportamentos agressivos são consequência de estímulos sensoriais, tais como hipersensibilidade a sons, ao contacto físico, à luz ou aos cheiros. Muitas sofrem,

também, de alterações na alimentação, no sono e no humor, nomeadamente, riso e choro sem razões, ou ausência total de reações emocionais; outras apresentam receios excessivos a objetos inofensivos. Na opinião de Jordan (2000) as pessoas portadoras desta síndrome têm imensas dificuldades em compreender e em lidar com as emoções e é lhes impossível dar um significado pessoal ao que observam.

A noção de que as pessoas portadoras desta síndrome apresentam défices no relacionamento interpessoal, na linguagem/comunicação, na capacidade simbólica e, ainda, comportamentos estereotipados, é unânime entre os investigadores da temática. As diferenças encontram-se, sobretudo, nos mecanismos explicativos acerca da etiologia.

## **6. Objeto de Estudo**

Os estudos em educação [...] constituem uma "ciência prática", na medida em que não queremos apenas conhecer fatos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e agir "melhor" do que anteriormente.

Langevel, 1995, p.4, cit. por Bell, 1997, p.32

### **6.1. Enunciação do Problema.**

A fase de formulação do problema é fulcral para todo o processo de investigação. Quivy e Campenhautd (1992) afirmam que "O primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar o seu trabalho" (1992, p.31). No entender destes autores a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida. Pergunta que revela aquilo que, na realidade, o investigador pretende saber, ou seja, qual é o objeto do seu estudo, ou seja, a pergunta de partida é o fio condutor de toda a investigação.

No contexto da temática da inclusão e tendo presente que em Portugal continua a existir pouca igualdade nas oportunidades educativas que as escolas do ensino regular oferecem, pretende-se averiguar se os professores do ensino básico revelam percepções/representações e autoestima profissional conducentes ao paradigma da escola inclusiva ou se se mantêm resistentes à mudança, ainda que possam apresentar discursos socialmente corretos e se as suas percepções/representações e a sua autoestima profissional relativamente à aprendizagem na sala de aula dos alunos com

PEA são influenciadas pelo género, idade, nível de ensino lecionado, número de anos de experiência profissional e experiência com alunos com PEA.

“ A pergunta de partida constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico” (Quivy & Campenhaut, 1992, p. 34).

Sendo assim a pergunta de partida desta investigação empírica é a seguinte:

Será que as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo variam consoante o nível de ensino que lecionam e o facto de terem experiência com alunos com esta síndrome comportamental?

A pertinência desta investigação reside no facto de ser importante averiguar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, porque ambas influenciam a qualidade das práticas docentes. Qualidade que é nevrálgica para a questão da equidade. Equidade que é fulcral quando se fala em inclusão e na qual os professores têm um papel vital Correia (2003a), EADSNE (2003, 2005) e Porter (1997). Como diz Rodrigues (2006a, 2006b, 2006c) tornar as escolas mais inclusivas é um processo difícil e lento, que está longe de estar concluído.

Vilar (1993) advoga que a mudança das mentalidades dos principais agentes educativos e, em especial, dos professores para os processos de inovação/mudança é uma das condições vitais em educação. Na sua perspectiva nenhuma inovação/mudança poderá vingar nesta área sem a participação e implicação dos professores, que vivem diariamente os problemas que lhes são colocados pela prática e pela sala de aula. Igualmente Machado (1994) considera condição crucial para o entendimento e adesão a toda e qualquer reforma/inovação por parte destes profissionais, a sua participação no processo de reforma/inovação, em todas as suas fases - conceção, realização e avaliação.

Kugelmass (2001) defende que ao nível da sala de aula, um dos fatores mais relevantes na inclusão, tem a ver com a forma como o professor concetualiza as tarefas de aprendizagem, que propõe aos alunos. O que, segundo Porter (1997), implica que se atualize constantemente ao nível, quer dos conhecimentos, quer das competências pedagógicas.



## **6.2. Objetivo do estudo.**

### **6.2.1. objetivo geral.**

Fortin (2009) defende que depois de formulado o problema é necessário definir claramente o objetivo da investigação e determinar o que o investigador se propõe fazer para concretizar o seu estudo. O objetivo geral da investigação mostra qual a orientação que se deseja dar, isto é, revela onde o investigador pretende chegar.

Assim, tendo em conta a problemática apresentada e a pergunta de partida selecionada nesta investigação empírica pretende-se:

- averiguar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

### **6.2.2. objetivos específicos.**

Com esta investigação pretende-se ainda:

- Comparar as percepções/representações dos professores do ensino básico consoante o nível de ensino que lecionam - 1.º, 2.º ou 3.º ciclos.
- Comparar as percepções/representações dos professores do ensino básico consoante têm ou não experiência com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.
- Comparar as percepções/representações dos professores do ensino básico consoante o número de anos de experiência profissional.
- Comparar as percepções/representações dos professores do ensino básico consoante a idade.
- Comparar as percepções/representações dos professores do ensino básico consoante o género - feminino-masculino.
- Comparar a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o nível de ensino que lecionam - 1.º, 2.º ou 3.º ciclos.
- Comparar a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante têm ou não experiência com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.
- Comparar a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o número de anos de experiência profissional.
- Comparar a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante a idade.

- Comparar a autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o género - feminino-masculino.

### **6.3. Definição das hipóteses.**

As hipóteses são o fio condutor de todos os trabalhos de investigação empírica e constituem um objetivo útil para justificar uma investigação. No entender de Quivy e Campenhoudt (1992) são uma “proposição provisória, uma pressuposição que, deve ser verificada” (1992, p.136). Para Fortin (2009) à semelhança da pergunta de partida, as hipóteses podem ser várias e devem ter em linha de conta as variáveis-chave e a população alvo.

Quanto à caracterização das hipóteses, no que diz respeito ao processo de formulação e nível de concretização, é possível afirmar que ao nível da formulação são dedutivas pois decorrem de uma pergunta teórica e de investigação na área e ao nível da concretização são hipóteses estatísticas.

Para que as hipóteses sejam válidas é necessário que sejam enunciadas de forma clara, devem ser verificáveis (verificação empírica), plausíveis e alicerçadas numa preposição teórica Fortin (2009). Sendo assim, nesta investigação, como resposta à grande questão, levantam-se as seguintes hipóteses:

**H 1)** Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante o nível de ensino que lecionam - 1.º, 2.º ou 3.º ciclos.

**H 2)** Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante têm ou não experiência com alunos com esta síndrome comportamental.

**H 3)** Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante o número de anos de experiência profissional.

**H 4)** Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante a idade.

**H 5)** Existem diferenças nas percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante o género - feminino-masculino.

**H 6)** Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o nível de ensino que lecionam - 1.º, 2.º ou 3.º ciclos.

**H 7)** Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante têm ou não experiência com alunos com PEA.

**H 8)** Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o número de anos de experiência profissional.

**H 9)** Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante a idade.

**H 10)** Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o género - feminino-masculino.

Estas hipóteses, irão ser confirmadas ou infirmadas no decorrer da investigação empírica. Cada hipótese é verificável se a relação predita pode ser confirmada ou infirmada na base dos dados colhidos junto dos sujeitos e dos resultados de análises estatísticas. Uma hipótese é considerada plausível na medida em que diz respeito ao fenómeno que tem por objetivo explicar (Fortin, 2009).

#### **6.4. Relevância do estudo.**

Nas últimas décadas, o paradigma da inclusão tornou-se um tema nuclear em educação, especialmente no campo do debate ideológico. Trata-se de um conceito que assume conotações diferentes dependendo das perspetivas e sensibilidades. Daí a sua implementação não ser fácil, nem consensual (Ainscow, 2009).

Na opinião de Leitão (2006) este conceito é, ainda hoje, um pouco impreciso, indefinido e ambíguo, porém decisivo e fundamental para potencializar mudanças, porque pressupõe criar oportunidades e proporcionar a todos os alunos as melhores práticas e as melhores condições socioeducativas de aprendizagem. Este autor defende que cabe a os professores um papel fundamental na organização do processo educativo e salienta que: “a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores, são excelentes estratégias de inclusão, excelentes estratégias de mudança da escola, importantes abordagens na inclusão de alunos com deficiências e de todo o tipo de diversidades culturais (étnicas, linguísticas, religiosas)” (2006, p.21).

Morgado (2004) adverte que os estudos têm vindo a comprovar que a presença de alunos com NEE em contexto de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social, promover o desenvolvimento de

comportamentos e valores positivos face à diferença e diversidade em todos os alunos e fomentar a cooperação e a solidariedade.

A inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, já que proporciona apoio académico e, simultaneamente, oferece experiências positivas no domínio social. A interação entre alunos diferentes promove atitudes de aceitação, criando comunidades abertas e, a longo prazo, permitirá formar uma sociedade mais solidária e mais tolerante (Costa, 1996).

Na perspetiva de Baptista (1998), Rodrigues (2006a) e Silva (2002, 2007) tudo isto pressupõe disponibilidade e versatilidade dos professores para ensinar jovens que até há pouco tempo não estavam sob a sua responsabilidade e mudança nas práticas docentes. Daí a necessidade de averiguar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores. Também Ainscow (1998), Correia (2003a) e Kowalski e Rizzo (1996) advertem que a inclusão depende muito do modo como os professores encaram os alunos com NEE, dos seus pontos de vista sobre as diferenças na sala de aula e da sua disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz, a essas diferenças.

Ainscow (1998) salienta que muitos professores estão conscientes do modo como o processo de rotulação pode levar a uma diminuição das expectativas face a certos alunos e de como o fenómeno de categorização influencia em muito a sua maneira de pensar e a sua prática docente mas, muitas vezes, não sabem como ultrapassar este obstáculo.

Seco (2002) destaca a relevância da autoestima profissional dos professores no processo educativo dos alunos. Salienta que é crucial combater a baixa autoestima profissional dos professores para alcançar o empenho e o desenvolvimento dos mesmos e, assim, obter o sucesso educativo de todos os alunos.

Nielsen (1999) defende que só através do conhecimento é possível fazer com que os professores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com NEE. Neste sentido vão também Correia (2003b) e Porter (1997) quando afirmam que a inclusão efetiva requer um trabalho árduo e muita planificação por parte do professor e que este é agente privilegiado nesse processo. Por isso, o modo como responde às necessidades dos seus alunos, com e sem NEE, é uma variável muito mais poderosa para determinar o êxito dos alunos do que qualquer estratégia administrativa ou curricular. O que segundo Nóvoa (1995) implica que o professor repense o seu papel e que faça uma análise precisa da situação em que se encontra de modo a encontrar respostas mais adequadas a cada aluno.

O conceito de inclusão pressupõe uma escola inclusiva, ou seja, uma escola aberta a todos, inclusivamente sociocultural, e implica que os professores possuam competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber (Jesus, 1995).

Marques (2000) argumenta que o conceito de inclusão pressupõe um programa educativo escolar em que a planificação é elaborada tendo em vista o sucesso de todos os alunos, independentemente dos seus estilos de aprendizagem e cognitivos, características, dificuldades, etnia ou grupo social.

Igualmente Porter (1997) defende que cabe ao professor do ensino regular a responsabilidade de ensinar todas as crianças/jovens. No entanto, salienta que a ausência de formação destes profissionais cria, por vezes, um clima de alheamento por parte dos mesmos, deixando a perceção de que todos os casos difíceis estão fora da sua alçada, diminuindo as suas expectativas e o seu empenho em relação aos alunos, sobretudo, dos alunos com NEE e contribuindo assim para uma menor inclusão (Ainscow, 1998).

### **III. Método**

A metodologia é o conjunto de regras lógicas necessárias a uma seleção e a uma interpretação objetiva de dados pertinentes, para dar respostas às questões que se propõe resolver.

Lakatos e Marconi (1995, p.123)

Neste capítulo apresenta-se a metodologia de trabalho adotada para a elaboração desta investigação. Investigação que pretende averiguar se existem diferenças nas percepções/representações e na autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Efetua-se a caracterização do tipo de investigação realizada bem como da amostra e dos instrumentos utilizados, explicitam-se as variáveis e os procedimentos adotados.

#### **1. Plano de Investigação**

No entender de Almeida e Freire (1997) um plano de investigação pode ser entendido como uma súmula de orientações e procedimentos rigorosos que pretendem obter respostas. Daí a importância da investigação na área da educação.

Só fazendo uma análise metódica e objetiva dos factos, recorrendo a explicações precisas e rigorosas, é possível evitar práticas pedagógicas que, muitas vezes, assentam em percepções/representações (e não em conhecimentos científicos) que impedem os professores de tomar decisões profissionais mais conformes a uma escola que se quer inclusiva. Neste sentido é também importante averiguar a autoestima profissional dos professores porque tem grande influencia nas suas ações enquanto atores da realidade educativa, nomeadamente nas suas práticas pedagógicas.

Tendo como premissa que uma sequência lógica segundo Almeida e Freire (1997) é “importante e decisiva no processo científico de construção do conhecimento” (1997.p. 36) esta investigação é constituída por vários momentos: formulação do problema, elaboração das hipóteses, procedimentos, recolha de dados e análise e discussão dos mesmos.

Trata-se de uma investigação empírica de carácter quase-experimental e comparativa, de ênfase quantitativo, baseada no método científico, comum à maioria das

ciências, e tem como objetivo obter conhecimento acerca de um grupo de professores do ensino básico. Pretende averiguar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, num agrupamento de escolas do concelho da Amadora, consoante género, idade, nível de ensino lecionado, número de anos de experiência profissional e experiência com alunos com PEA. As hipóteses serão testadas com o objetivo de as confirmar ou infirmar.

Segundo Fortin (2009) o design verdadeiramente experimental apresenta três características: a manipulação da variável independente; o controlo, feito através de um grupo de comparação e finalmente a randomização, ou seja, a divisão ao acaso dos sujeitos da amostra pelos grupos experimental e de controlo. No caso do design quase-experimental não se encontram presentes as três características atrás referidas, não existe o grupo de controlo ou da repartição aleatória.

## **2. Sujeitos**

### **2.1. Definição e seleção dos sujeitos.**

Numa investigação a definição do grupo de sujeitos a considerar é um aspecto fulcral, sujeitos que devem ser entendidos segundo Almeida e Freire (1997) como "...cada um dos elementos que compõe a amostra" (1997, p.97). Na opinião destes autores o processo para se chegar a uma determinada amostra deve ter determinados requisitos de maneira a garantir a validade dos resultados e permitir a possibilidade destes serem generalizados a uma população.

Nesta investigação efetuou-se uma amostra por conveniência, uma amostragem intencional em que segundo Almeida e Freire (1997) "o conhecimento prévio das características da população relevantes para o estudo em questão; o conhecimento da distribuição da população por tais características identificadas; e a utilização de um procedimento correcto de amostragem" (1997, p.105) é crucial, dado o carácter exploratório do mesmo.

Para a seleção dos sujeitos que fazem parte desta investigação não foram utilizados procedimentos probabilísticos, é uma amostra por conveniência constituída por 77 sujeitos. Trata-se de dois grupos amostrais independentes, consoante as hipóteses formuladas, ou seja, com e sem experiência com alunos com PEA.

Os dados foram recolhidos junto de professores do ensino básico de um agrupamento de escolas do concelho da Amadora. O objetivo era conhecer as suas percepções/representações e a sua autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

No que concerne à definição dos critérios de seleção da amostra, foram tidos em consideração os requisitos relativos à metodologia científica de forma a garantir a validade dos resultados. Foram definidos os seguintes critérios comuns aos dois grupos que constituem a amostra:

- Todos os professores trabalhavam no mesmo agrupamento no ano letivo 2012/2013.
- Todos os professores lecionavam o ensino básico.

As características consideradas pertinentes para caracterizar esta amostra foram: género, idade, habilitações literárias, nível de ensino lecionado, número de anos de experiência profissional, tempo de serviço neste agrupamento, experiência com alunos com NEE, experiência com alunos com PEA e contactos na infância/juventude com pessoas com deficiência.

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

## **2.2. Caracterização dos sujeitos**

Os questionários foram distribuídos a todos os professores do ensino básico do agrupamento selecionado (120 sujeitos) e foram devolvidos 77 questionários, ou seja, a taxa de retorno foi de 64,16%. Sendo assim, a amostra utilizada neste estudo é constituída por 77 sujeitos, todos professores do ensino básico no mesmo agrupamento no mesmo ano letivo. Para este estudo foram consideradas as seguintes variáveis: género, idade, habilitações literárias, nível de ensino lecionado, número de anos de experiência profissional, tempo de serviço neste agrupamento, experiência com alunos com NEE, experiência com alunos com PEA e contactos na infância/juventude com pessoas com deficiência.



Como se pode observar na figura 1, no que diz respeito à variável género, a amostra deste estudo é constituída por professores do ensino básico de ambos os sexos, sendo a grande maioria do género feminino, 81,82%, e apenas 18,18% do género masculino. Sendo assim, existe uma grande disparidade no que concerne à variável género. Este resultado corrobora as investigações que têm concluído que na profissão docente predomina o género feminino (Araújo, 2000).

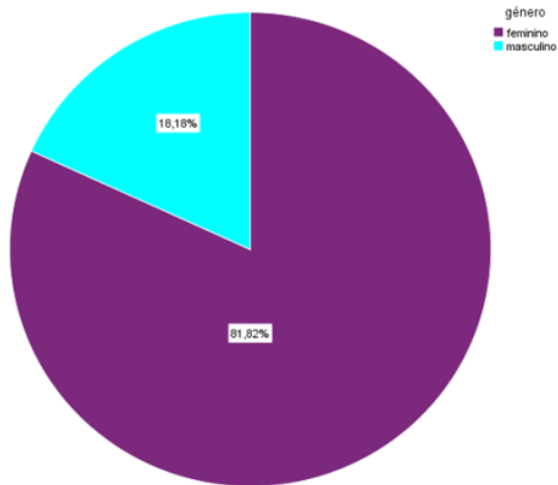


Figura 1 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável género

Através da figura 2, distribuição dos professores do ensino básico por idade, é possível verificar que os valores são bastante heterogêneos, os sujeitos da amostra têm idades compreendidas entre os 28 e os 62 anos. A maioria dos sujeitos, 50,65%, tem entre 28 e 48 anos e 49,35% tem entre 49 e 62 anos. A média de idades é de 46,84. A mediana é de 48 anos e a moda é de 57 anos (Apêndice B).

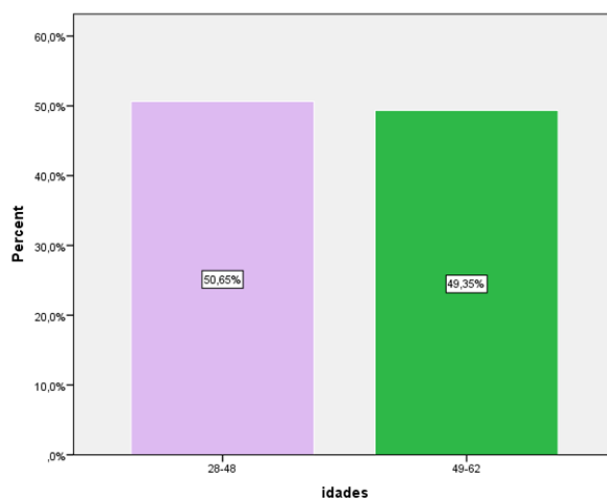


Figura 2 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável idade

Observando a figura 3 conclui-se que, quanto às habilitações literárias, a grande maioria dos sujeitos da amostra, 74,03%, tem uma licenciatura, 14,29% possui mestrado, 9,09% pós-graduação e 2,6% bacharelato.

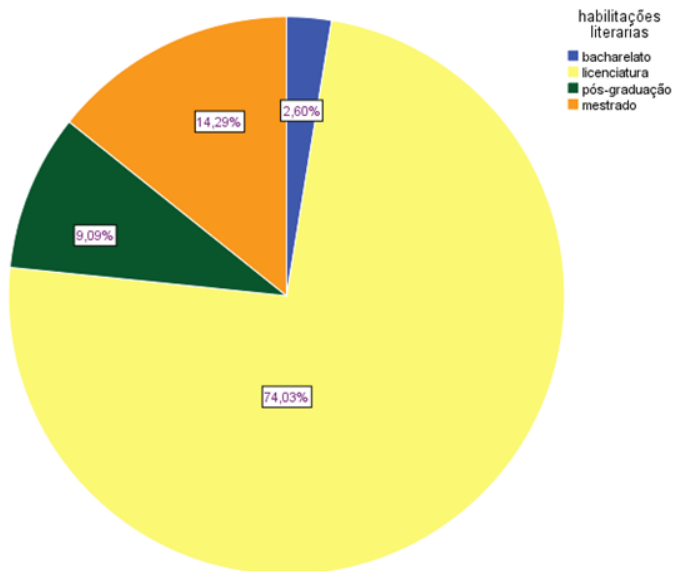


Figura 3 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável habilitações literárias

Ao visualizar a figura 4 é possível verificar que, no que diz respeito à variável nível de ensino lecionado, 36,4% dos sujeitos da amostra leciona o 3.º ciclo, 32,5% o 1.º ciclo e 31,2% o 2.º ciclo, ou seja, trata-se de grupos, mais ou menos, homogêneos do ponto de vista percentual.

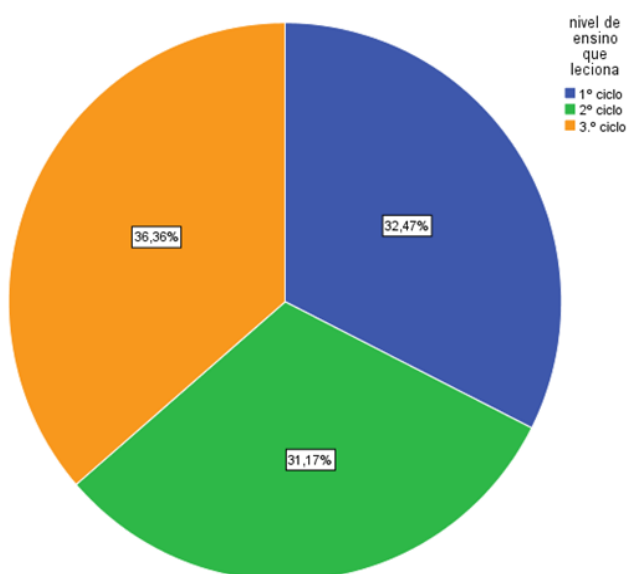


Figura 4 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável nível de ensino lecionado

Relativamente à variável número de anos de experiência profissional, é possível verificar na figura 5 que a maioria dos sujeitos da amostra tem mais de 16 anos de experiência profissional; 38,96% tem 26 anos ou mais de experiência, 33,77%, entre 16 e 25 de anos experiência profissional e apenas 27,27% tem menos de 16 anos de experiência profissional. A média de anos de experiencia profissional é 22 e a moda é 20 (Apêndice B).

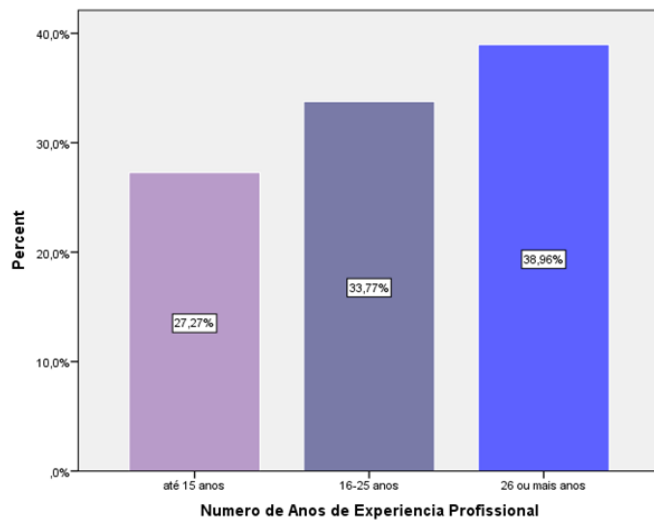


Figura 5 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável número de anos de experiência profissional

Analisando a figura 6 é possível detetar que 37,66% dos sujeitos da amostra trabalha neste agrupamento há mais de 10 anos, 35,06% há menos de 5 anos e 27,27% entre 5 e 10 anos. Sendo, assim, a maioria dos sujeitos da amostra trabalha neste agrupamento há mais de 5 anos.

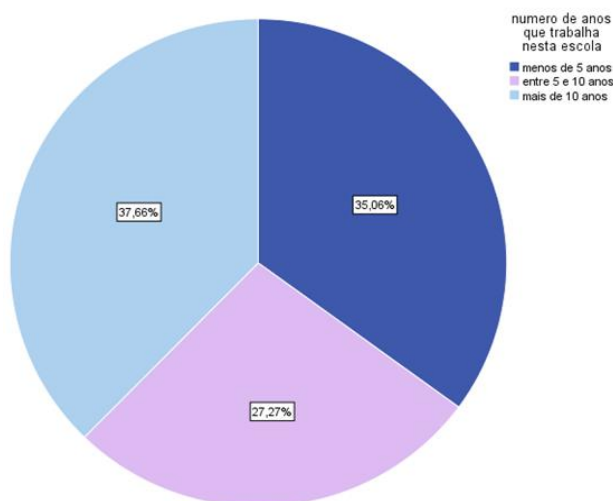


Figura 6 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável tempo de serviço no agrupamento

A figura 7 mostra que existe uma diferença significativa entre os sujeitos da amostra que possuem experiência de ensino com alunos com NEE, 88,31%, e os que não têm nenhuma experiência, 11,69%, ou seja, uma percentagem muito significativa dos sujeitos têm experiência com alunos com NEE.

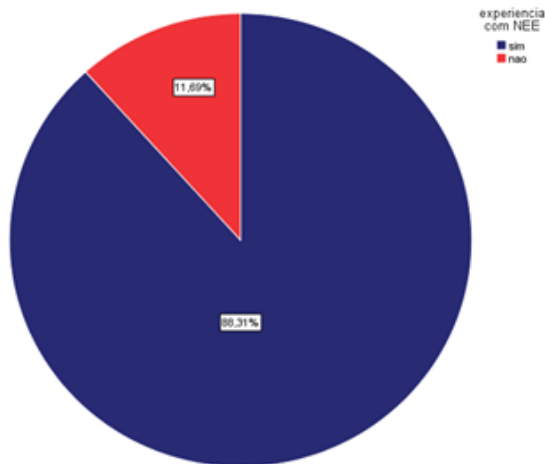


Figura 7 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável experiência de ensino com alunos com Necessidades Educativas Especiais

Na figura 8 observa-se que os sujeitos que têm experiência com alunos com NEE, 88,31%, apresentam valores muito heterogêneos em termos de tempo de experiência. Essa experiência vai de 1 ano até 17 anos. Dentro desta heterogeneidade, com mais anos de experiência, 10 anos, aparecem 19,48% dos sujeitos, seguidos de dois grupos, ambos com 9,09%, a saber com 6 e 8 anos de experiência, e com menos anos de experiência, 1,30%, aparecem, também, dois grupos de sujeitos, respetivamente, com 9 e 16 anos de experiência. A moda situa-se nos 10 anos ( Apêndice B).

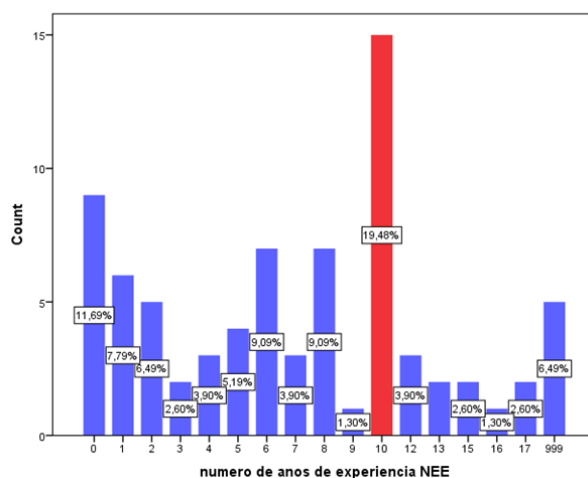


Figura 8 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável anos de experiência de ensino com alunos com Necessidades Educativas Especiais

Na figura 9 é possível verificar que a maioria dos sujeitos da amostra, 55,8%, tem experiência de ensino com alunos com PEA, 44,25% não tem experiência.

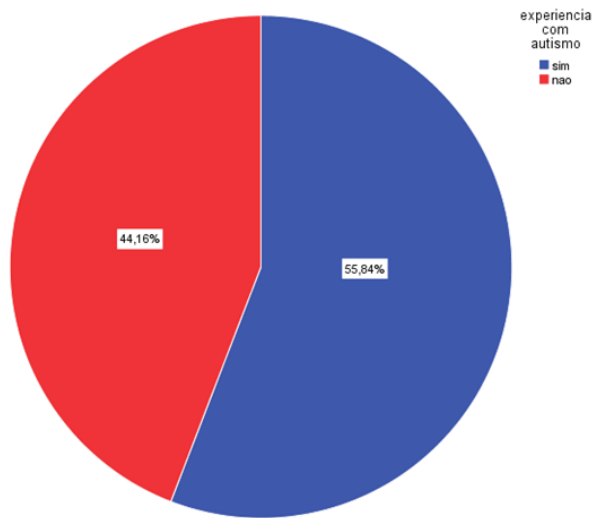


Figura 9 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável experiência de ensino com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Na figura 10, observa-se que a experiência dos sujeitos com alunos com PEA varia entre 1 e 10 anos; 19,48% possui 1 ano de experiência, 15,58%, 2 anos e 11,69%, 3 anos. Com 2,597%, aparecem três grupos de sujeitos, respectivamente com 4, 6 e 10 anos. Com apenas 1,299% aparecem os sujeitos com 5 anos de experiência.

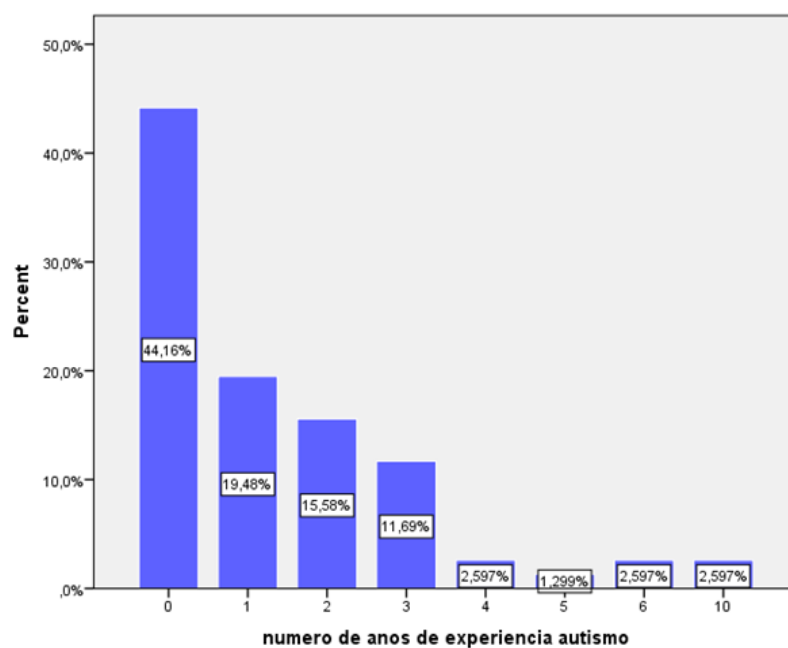


Figura 10 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável anos de experiência de ensino com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

A figura 11 mostra que no que diz respeito ao contacto na infância/juventude com pessoas com deficiência a maioria dos sujeitos, 59,7%, nunca teve contacto e 40,6% teve contacto.

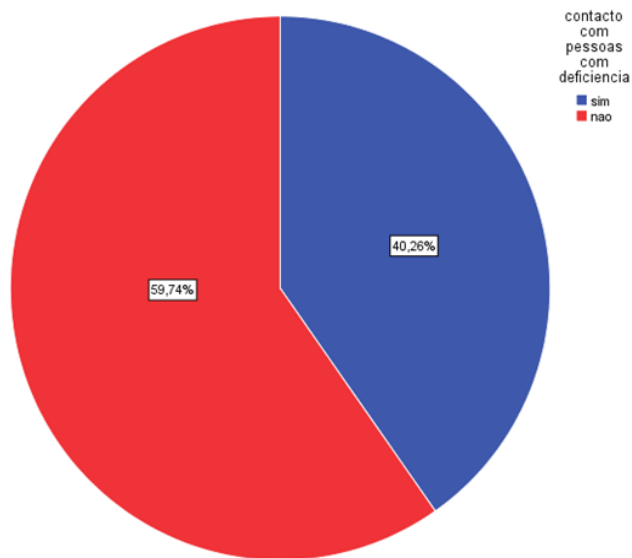


Figura 11 - Distribuição dos sujeitos segundo a variável contacto na infância/juventude com pessoas com deficiência

### 3. Medidas

#### 3.1. Definição e caracterização das variáveis.

Ao formular as hipóteses o investigador está, no fundo, a identificar as variáveis e a definir as suas relações, ou seja o respetivo papel na investigação. A explicitação das variáveis e das suas relações constitui um novo passo importante na definição do modelo de análise do problema.

Almeida e Freire (1997, p. 49)

As variáveis são as unidades de base da investigação, são qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos, de situações suscetíveis de mudar ou variar no tempo e tomam diferentes valores, que podem ser medidos, manipulados ou controlados Fortin (2009). De acordo com o papel que cada variável desempenha pode ser designada de independente, dependente, parasita e de controlo (Almeida & Freire, 1997).

A variável independente identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente por conhecer o seu impacto na variável dependente, ou seja, influencia o comportamento da variável dependente. A variável independente pode ser manipulada durante a investigação. Essa manipulação tem um efeito na variável dependente, efeito que é medido durante a investigação. A variável dependente é a variável que aparece ou muda se o investigador aplicar, suprimir ou modificar a variável independente. Chama-se parasita à variável associada à variável independente que afeta os resultados da variável dependente. Designa-se variável de controlo à variável que é alheia à investigação mas influencia os resultados e atua de forma interativa (Almeida & Freire, 1997; Fortin, 2009).

Sendo assim, como variável dependente (VD) para todas as hipóteses temos:

Percepções/representações e autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Tendo por base os critérios de análise da definição das variáveis, a VD quanto à métrica, apesar de ser uma escala de métrica ordinal (escala tipo Likert), é operacionalizada partindo dos valores absolutos adquiridos no total das escalas e das suas diferentes dimensões, passando estas a ter uma métrica de intervalo ou de razão.

Para operacionalizar esta variável utilizaram-se as seguintes escalas: as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a autoestima profissional. Ambas do Professor Doutor Ramos Leitão (2012).

Formulou-se uma variável independente (VI) para cada uma das hipóteses:

VI 1 - nível de ensino lecionado.

VI 2 - experiência com alunos com PEA.

VI 3 - número de anos de experiência profissional.

VI 4 - idade.

VI 5 - género.

Como VI apresentaram-se as seguintes variáveis: nível de ensino lecionado, experiência com alunos com PEA, número de anos de experiência profissional, idade e género.

As VI nível de ensino lecionado, número de anos de experiência profissional e idade são de métrica ordinal. As VI experiência com alunos com PEA e género são de métrica nominal e quanto ao número de grupos amostrais são dicotómicas, pois

assumem dois valores e foram operacionalizadas através de um questionário de caracterização dos sujeitos.

O facto de todos os professores serem do ensino básico e lecionarem no mesmo agrupamento no ano letivo 2012/2013 é a variável comum.

Não foram controladas as variáveis parasitas/estranhas: habilitações literárias, tempo de serviço no agrupamento e contactos na infância/juventude com pessoas com deficiência.

### **3.2. Fundamentação dos sistemas de análise.**

Ultrapassada a fase da revisão bibliográfica e considerando o objeto de investigação e o quadro de referência teórico que o suporta foi necessário escolher os instrumentos.

Almeida e Freire (1997) afirmam que existem diferentes instrumentos de avaliação, como: escalas, provas, grelhas de entrevista, que têm uma série de itens ou questões mais ou menos organizadas e que cobrem o domínio ou domínios que se pretendem avaliar.

Nesta investigação foram aplicados os seguintes instrumentos para a recolha de dados: um questionário de caracterização da amostra e duas escalas: as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a escala de autoestima profissional, da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão (2012) Os instrumentos aplicados, compreendem um conjunto de questões que têm como objetivo recolher dados da caracterização dos sujeitos e medir as percepções dos professores do ensino básico (Anexos A, B e C).

Fortin (2009) afirma que o questionário é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis, ajudando a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de forma a permitir que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa. Por isso, na opinião de Ghiglione e Matalon (1997) as questões devem ser rigorosamente standardizadas tanto no texto como na ordem, de forma a garantir a comparabilidade das respostas dadas pelos diferentes sujeitos.

O questionário de caracterização da amostra serve para ajudar na descoberta e na interpretação dos dados recolhidos. A escala sobre as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a escala de autoestima profissional são constituídas por questões fechadas, objetivas e de fácil compreensão que fornecem ao sujeito inquirido opções de entre as quais ele faz a sua escolha Fortin, Grenier e Nadeau (1999).



Segundo estes autores os questionários são pouco dispendiosos e permitem recolher informação de uma forma rápida, dando ao investigador a possibilidade de fazer comparações entre as respostas dos diferentes sujeitos da amostra.

Com o questionário de caracterização dos sujeitos pretende-se caracterizar os sujeitos do estudo segundo determinados parâmetros: género, idade, habilitações literárias, nível de ensino lecionado, número de anos de experiência profissional, experiência com alunos com NEE, experiência com alunos com PEA e contactos na infância/juventude com pessoas com deficiência. Este questionário é composto por dez questões.

A escala sobre as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula pretende analisar as percepções que os professores do ensino básico têm sobre a aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Como já foi referido é da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão (2012) e já foi aplicada noutros estudos. Tem cinco dimensões: interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa); interdependência professor/aluno; negociação; meta-aprendizagem; interdependência professor/professor (ensino cooperativo) e é constituída por 25 questões, distribuídas pelas cinco dimensões:

- 1) interdependência aluno/aluno - aprendizagem ativa e cooperativa (5 questões: 1,11,14,17,25)
- 2) interdependência professor/aluno (5 questões: 3,6,9,18,22)
- 3) negociação (5 questões: 4,10,15,19,23)
- 4) meta-aprendizagem (5 questões: 5,7,13,21,24)
- 5) interdependência professor/professor - ensino cooperativo (5 questões: 2,8,12,16,20).

Foi utilizada uma escala de tipo Likert com um diferenciador semântico que varia entre raramente (1) e sistematicamente (6) ou seja, para se compreender qual o tipo de percepção que os professores têm sobre aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, verificando-se se são positivas ou negativas, a cada nível de escolha, que vai de Raramente a Sistematicamente, foi atribuído um valor, que varia entre 1 e 6:

Raramente 1 – 2 — 3 — 4 — 5 — 6 Sistematicamente.

Na questão 15 a pontuação é inversa:

Raramente 6 – 5 — 4 — 3 — 2 — 1 Sistematicamente.

Deste modo, a escala utilizada avalia, para cada dimensão e na sua totalidade, os níveis de percepções através da soma simples das cotações atribuídas a cada questão.

Quanto à escala de autoestima profissional, também da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão (2012), pretende avaliar a autoestima profissional dos professores desta amostra face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, e, também, já foi aplicada noutros estudos. Possui quatro dimensões: sentimento de competência e capacidade; satisfação pessoal nas relações profissionais; percepção do reconhecimento pelos outros; relação com os alunos. É composta por 12 questões, distribuídas pelas quatro dimensões:

- 1) sentimento de competência e capacidade (3 questões: 2,6,12).
- 2) satisfação pessoal nas relações profissionais (3 questões: 1,3,9).
- 3) percepção do reconhecimento pelos outros (3 questões: 5,8,11).
- 4) relação com os alunos (3 questões: 4,7,10).

Para se compreender qual a autoestima profissional dos professores, verificando-se se é positiva ou negativa, a cada nível de escolha, que vai de raramente a sistematicamente, foi atribuído um valor que varia entre 1 e 6:

Raramente 1 – 2 — 3 — 4 — 5 — 6 Sistematicamente.

Estas escalas foram elaboradas pelo Professor Doutor Ramos Leitão a partir de instrumentos produzidos pelo Ministério da Educação e foram trabalhadas por este autor tendo como referência os textos de Mel Ainscow, perito da UNESCO, sobre Educação Inclusiva. Na análise das escalas, o Professor Doutor Ramos Leitão efetuou uma análise da consistência interna da escala através do *alpha* e a escolha das dimensões efetuadas através da análise dos componentes principais (Encarnação, 2012; Mendes, 2001; Valente, 2012).

A escala as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula foi usada e validada por Joana Subtil numa investigação, em 1998, efetuada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, em conjunto com o Professor Doutor Ramos Leitão, na altura coordenador da E.C.A.E do Cacém e, posteriormente, utilizada noutras investigações (Encarnação, 2012; Mendes, 2001; Valente, 2012).

Para a validação da escala as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula o Professor Doutor Ramos Leitão fez a análise da consistência interna, tendo obtido um *alpha* no valor de 87,2, o que indica uma boa consistência interna e uma boa fidelidade global. Através da análise dos componentes principais encontraram-se 5

dimensões que explicam 53% da variância (Encarnação, 2012; Mendes, 2001; Valente, 2012).

Quanto à escala da autoestima profissional o Professor Doutor Ramos Leitão fez também a análise da consistência interna, tendo obtido um *alpha* no valor de ,879 indicador de uma boa consistência interna e de uma boa fidelidade global entre os itens que compõem a escala.

Ambas as escalas são de 2012 e estão validadas para a população portuguesa (Encarnação, 2012; Mendes, 2001; Valente, 2012).

#### **4. Procedimentos**

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992) numa investigação o procedimento é vital e consiste na maneira de alcançar o objetivo a que a investigação se propõe.

Este projeto de investigação teve início com a escolha do tema e, em seguida, implicou uma pesquisa bibliográfica acerca do tema escolhido. Numa reunião com a orientadora, a Professora Doutora Maria Manuel Nunes, foram selecionados os instrumentos a usar. Um questionário de caracterização da amostra e as Escalas: As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a Autoestima profissional, da autoria do Professor Doutor Ramos Leitão (2012).

Posteriormente foi pedida autorização presencial, para a sua aplicação, ao Diretor de um Agrupamento no concelho da Amadora, bem como lhe foi apresentada a temática, finalidades e metodologia deste estudo. A escolha do agrupamento ficou a dever-se a razões de conveniência, era nela que lecionava. O Diretor autorizou a aplicação dos referidos instrumentos desde que fosse efetuada a inscrição no site da Direção de Inovação e Desenvolvimento Curricular de monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. A referida inscrição foi efetuada em dezembro de 2012 e obteve autorização em fevereiro do ano seguinte (Apêndice A e Anexos F,G,H, I e J).

Foram definidos como critérios de seleção dos sujeitos da amostra que todos os professores lecionassem o ensino básico e trabalhassem no mesmo agrupamento, no ano letivo 2012/2013.

Os instrumentos deste estudo foram entregues, pessoalmente, em suporte papel, a todos os 120 professores do ensino básico do agrupamento selecionado, durante o mês de fevereiro, após a devida autorização da Direção de Inovação e Desenvolvimento

Curricular sobre a aplicação de Inquéritos em Meio Escolar. Entre março e abril, dos 120 questionários entregues, foram devolvidos 77, ou seja, a taxa de retorno foi de 64,16%.

Após a recolha dos questionários foi atribuído um número a cada um e em seguida utilizou-se o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, versão 19 Pereira (2002). Criou-se um ficheiro onde foram definidas as variáveis e inseridos os dados e, posteriormente, fez-se o tratamento dos mesmos, para tal, recorreu-se a diferentes testes conforme está explicitado no capítulo seguinte.

## **5. Tratamento dos dados**

No entender de Almeida e Freire (1997) o tratamento dos dados permite obter conclusões sobre a investigação efetuada.

Como já foi referido, após a recolha dos questionários foi atribuído um número a cada um e, em seguida, para concretizar o tratamento e análise dos dados utilizou-se o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, versão 19, para criar uma base de dados onde as variáveis correspondiam às questões das escalas e as categorias numéricas dessas variáveis correspondiam às possibilidades de resposta dessas mesmas questões. Em seguida fez-se o tratamento e análise dos dados. Na base de dados foi introduzida a informação contida nos 77 questionários.

No que diz respeito à caracterização dos sujeitos recorreu-se à estatística descritiva com base nas medidas de tendência central e na análise percentilica dos resultados e foram elaborados figuras para as diversas variáveis.

Atendendo ao objetivo do estudo, comparação das percepções/representações e da autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, foram elaboradas quadros que estabelecem essas comparações.

Para testar a homogeneidade da variância recorreu-se ao teste de Levene, para um nível de significância de  $P < 0.05$ . Para testar as hipóteses utilizou-se uma estatística paramétrica aplicando o teste  $t$  - student (teste de diferença de média) quando se tratou de dois grupos amostrais independentes, para um nível de significância  $P < 0.05$  e recorreu-se ao teste ANOVA II quando se tratou de mais de dois grupos amostrais independentes, para um nível de significância igualmente de  $P < 0.05$ . Houve situações em que foi preciso recorrer ao teste Krusk Wallis, quando não se verificou homogeneidade da variância.

Posteriormente foi feita uma análise interpretativa dos resultados obtidos.

## **IV. Apresentação e discussão dos resultados**

A nossa capacidade coletiva de influenciar o futuro – de o desenhar à medida de um sonho partilhado – é proporcional ao esforço que saibamos desencadear para o estudar. Conhecer o futuro não está ao alcance dos homens, é desígnio dos deuses. Explorar futuros possíveis é, em contrapartida, a maneira mais fecunda de a inteligência humana influenciar os deuses.

Carneiro (2000, p.32)

### **1. Apresentação dos resultados**

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos resultados, de acordo com os objetivos formulados. Num primeiro momento, apresenta-se uma análise descritiva das escalas: as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a autoestima profissional e, num segundo momento, efetua-se o tratamento das hipóteses.

#### **1.1. Análise descritiva das escalas.**

Para a análise descritiva das escalas: as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a autoestima profissional foram elaborados diversos quadros.

No quadro 1 encontram-se os valores estatísticos da média, mediana, moda, desvio padrão, mínimo, máximo e soma do total da escala as percepções dos professores face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA e das diferentes dimensões: interdependência aluno/aluno; interdependência professor/aluno; negociação; meta-aprendizagem e interdependência professor/professor.

Para esta escala o diferenciador semântico varia entre 1 e 6. Os valores para o total da escala variam entre 25 e 150 e para as diferentes dimensões entre 5 e 30. Assim é possível observar, no quadro 1, que todos os valores se situam acima da média, quer para o total da escala, quer para as diferentes dimensões.

Na observação do quadro 1 conclui-se que a média para o total da escala é de 103,26; para a dimensão interdependência aluno/aluno é de 22,31; para a dimensão interdependência professor/aluno é de 23,06; para a dimensão negociação é de 15,21; para a dimensão meta-aprendizagem é de 23,40 e para a dimensão interdependência professor/professor é de 19,53. Assim é possível afirmar que a maioria dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

*Quadro 1 - Análise descritiva do total das percepções/representações dos professores do ensino básico*

	Percepções/ representações total da escala dos professores	Dimensão 1 Percepções/ representações dos professores face à interdependência aluno/aluno	Dimensão 2 Percepções/ representações dos professores face à interdependência professor/aluno	Dimensão 3 Percepções/ representações dos professores face à negociação	Dimensão 4 Percepções/ representações dos professores face à meta- aprendizagem	Dimensão 5 Percepções/ representações dos professores face à interdependência professor/ professor
Média	<b>103,26</b>	<b>22,31</b>	<b>23,06</b>	<b>15,21</b>	<b>23,40</b>	<b>19,53</b>
Mediana	105,00	23,00	23,00	15,00	24,00	20,00
Moda	103	21	23	17	24	21
Desvio P	15,124	3,392	3,357	4,479	3,843	3,523
Mínimo	53	13	14	5	13	9
Máximo	131	29	30	24	30	25
Soma	7951	1718	1776	1171	1802	1504

Para o total da escala sobre as percepções dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA os valores da escala estão compreendidos entre 25 e 150, sendo o ponto médio de 75, isto é, valor a partir do qual as percepções/representações dos professores do ensino básico são positivas.

É possível afirmar, observando o quadro 2, que os resultados em relação ao total da escala variam entre 53 e 131 e que maioria dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com

PEA, ou seja, tendo em consideração o ponto médio (75) 93,5% dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA e 6,5% tem percepções/representações negativas.

Sabendo que a média do total da escala é de 103,26, quadro 1, é possível afirmar, observando o quadro 2, que 45,5% dos sujeitos tem percepções/representações abaixo da média, apresentando valores entre 53 e 103; 3,9% tem percepções/representações dentro da média, ou seja, 104 e 50,6% tem percepções/representações acima desse valor, apresentando valores entre 105 e 131. Isto é, a maioria dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Quadro 2 - Análise descritiva do total das percepções/representações dos professores do ensino básico

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
53	1	1,3	1,3		
67	1	1,3	2,6		
70	2	2,6	5,2		
74	1	1,3	6,5		6,5%
75	1	1,3	7,8		
77	1	1,3	9,1		
79	1	1,3	10,4		
85	2	2,6	13,0		
89	2	2,6	15,6		
90	1	1,3	16,9		
93	2	2,6	19,5		
94	3	3,9	23,4	45,5%	
95	1	1,3	24,7		
99	2	2,6	27,3		
100	2	2,6	29,9		
101	1	1,3	31,2		
102	4	5,2	36,4		
103	7	9,1	45,5		
104	3	3,9	49,4	3,9%	93,5%
105	3	3,9	53,2		
106	3	3,9	57,1		
107	3	3,9	61,0		
108	3	3,9	64,9		
109	1	1,3	66,2		
110	3	3,9	70,1		
111	3	3,9	74,0		
112	1	1,3	75,3		
113	2	2,6	77,9		
115	2	2,6	80,5		
116	1	1,3	81,8		
117	3	3,9	85,7		
118	2	2,6	88,3		
119	1	1,3	89,6		
121	1	1,3	90,9	50,6%	
122	1	1,3	92,2		
123	1	1,3	93,5		
124	1	1,3	94,8		
126	1	1,3	96,1		
128	1	1,3	97,4		
130	1	1,3	98,7		
131	1	1,3	100,0		
Total	77	100,0			

Salienta-se que os valores das diferentes dimensões da escala as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula estão compreendidos entre 5 e 30

sendo o ponto médio de 15. Assim, os sujeitos com resultados de 15 ou mais valores têm percepções/representações positivas, enquanto os sujeitos com menos de 15 valores têm percepções/representações negativas.

No que diz respeito à dimensão interdependência aluno/aluno, quadro 3, os valores estão compreendidos entre 13 e 29, ou seja, é possível concluir, que a maioria dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Isto é, tendo em consideração o ponto médio (15) 98,7% dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA e 1,3% tem percepções/representações negativas.

Como se pode observar no quadro 3 a maioria dos sujeitos apresenta percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Ou seja, sabendo que a média desta dimensão é de 22,31, quadro 1, é possível detetar no quadro 3 que 48,1% dos sujeitos tem percepções/representações abaixo da média, entre 13 e 22, 13% tem percepções/representações dentro da média e 38,9% tem percepções/representações acima da média, variando entre os 24 e os 29 valores.

Quadro 3 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência aluno/aluno

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	PercentagemCu mulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
13	1	1,3	1,3		1,3%
15	2	2,6	3,9		
16	1	1,3	5,2		
17	3	3,9	9,1		
18	5	6,5	15,6		
19	3	3,9	19,5	48,1%	
20	5	6,5	26,0		
21	11	14,3	40,3		
22	6	7,8	48,1		
23	10	13,0	61,0	13%	98,7%
24	8	10,4	71,4		
25	7	9,1	80,5		
26	8	10,4	90,9		
27	4	5,2	96,1	38,9%	
28	2	2,6	98,7		
29	1	1,3	100,0		
Total	77	100,0			



No que diz respeito à dimensão à interdependência professor/aluno, quadro 4, verifica-se que a grande maioria dos sujeitos apresenta percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. É possível concluir, que os valores variam entre 14 e 30, ou seja, tendo em consideração o ponto médio (15) 98,7% dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA e 1,3% tem percepções/representações negativas.

Sabendo que a média desta dimensão é de 23,06, quadro 1, conclui-se observando o quadro 4 que 35,1% dos sujeitos tem percepções/representações abaixo da média, entre 14 e 22, 20,8% tem percepções/representações dentro da média e 44,1% tem percepções/representações acima da média, variando entre os 24 e os 30 valores.

Quadro 4 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/aluno

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
14	1	1,3	1,3		1,3%
16	2	2,6	3,9		
17	3	3,9	7,8		
18	3	3,9	11,7		
19	3	3,9	15,6		
20	3	3,9	19,5	35,1%	
21	5	6,5	26,0		
22	7	9,1	35,1		
23	16	20,8	55,8	20,8	98,7%
24	10	13,0	68,8		
25	6	7,8	76,6		
26	7	9,1	85,7	44,1%	
27	4	5,2	90,9		
28	3	3,9	94,8		
29	3	3,9	98,7		
30	1	1,3	100,0		
Total	77	100,0			

Relativamente à dimensão negociação, observa-se, no quadro 5, que a maioria dos sujeitos apresenta percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Verifica-se que os valores variam entre 5 e 24, ou seja, tendo em consideração o ponto médio (15) 57,1% dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA e 42,9% tem percepções/representações negativas.

Sabendo que a média desta dimensão é de 15,21, quadro 1, observa-se no quadro 5 que 42,9% dos sujeitos tem representações abaixo da média, entre 5 e 14 valores; 9,1% tem percepções/representações dentro da média e 48% tem percepções/representações acima desse valor, variando entre 16 e 24 valores, ou seja, a maioria dos sujeitos têm percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

*Quadro 5 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/aluno*

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
5	2	2,6	2,6		
8	3	3,9	6,5		
9	2	2,6	9,1		
10	8	10,4	19,5		
11	3	3,9	23,4		
12	3	3,9	27,3		
13	7	9,1	36,4	42,9%	
14	5	6,5	42,9		42,9%
15	7	9,1	51,9	9,1%	57,1%
16	4	5,2	57,1		
17	9	11,7	68,8		
18	6	7,8	76,6	48%	
19	4	5,2	81,8		
20	4	5,2	87,0		
21	3	3,9	90,9		
22	2	2,6	93,5		
23	4	5,2	98,7		
24	1	1,3	100,0		
Total	77	100,0			

No quadro 6, no que diz respeito à dimensão meta-aprendizagem, é possível verificar que a maioria dos sujeitos apresenta percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Observando que os valores variam entre 13 e 30 e sabendo que o ponto médio é 15 verifica-se que 97,4% dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA e 2,6% tem percepções/representações negativas.

A média desta dimensão é de 23,40, quadro 1. Assim, observa-se no quadro 6 que 45,5% dos sujeitos tem percepções/representações abaixo da média, entre 13 e 23 valores, 16,9% tem percepções/representações dentro da média e 37,6% tem percepções/representações acima da média, variando entre 25 e 30 valores.

*Quadro 6 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à meta-aprendizagem*

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
13	2	2,6	2,6		2,6%
16	1	1,3	3,9		
17	2	2,6	6,5		
18	4	5,2	11,7	45,5%	
19	3	3,9	15,6		
20	5	6,5	22,1		
21	3	3,9	26,0		
22	8	10,4	36,4		
23	7	9,1	45,5		
24	13	16,9	62,3	16,9	97,4%
25	9	11,7	74,0		
26	6	7,8	81,8		
27	2	2,6	84,4	37,6%	
28	4	5,2	89,6		
29	2	2,6	92,2		
30	6	7,8	100,0		
Total	77	100,0			

No quadro 7, referente à dimensão interdependência professor/professor, observa-se que a maioria dos sujeitos apresenta percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Observa-se que os valores variam entre 9 e 25. Ora sendo o ponto médio de 15, conclui-se que 88,3% dos sujeitos tem percepções/representações positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA e 11,7% tem percepções/representações negativas.

A média desta dimensão é de 19,53, quadro 1. Logo verifica-se, observando o quadro 7, que 39% dos sujeitos tem representações abaixo da média, entre 9 e 19 valores, 13% tem percepções/representações dentro da média e 48% têm percepções/representações acima desse valor, variando entre os 21 e os 25.

Quadro 7 - Análise descritiva das percepções/representações dos professores do ensino básico face à interdependência professor/professor

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
9	1	1,3	1,3		
11	1	1,3	2,6		
12	1	1,3	3,9		
13	4	5,2	9,1		
14	2	2,6	11,7		11,7%
15	2	2,6	14,3	39%	
16	2	2,6	16,9		
17	5	6,5	23,4		
18	7	9,1	32,5		
19	5	6,5	39,0		
20	10	13,0	51,9	13%	88,3%
21	17	22,1	74,0		
22	6	7,8	81,8		
23	5	6,5	88,3	48%	
24	5	6,5	94,8		
25	4	5,2	100,0		
Total	77	100,0			

No quadro 8 encontram-se os valores estatísticos da média, mediana, moda, desvio padrão, mínimo, máximo e soma do total da escala da autoestima profissional dos professores e de todas as dimensões: sentimento de competência e capacidade, satisfação pessoal nas relações profissionais, percepção do reconhecimento pelos outros e relação com os alunos.

Para esta escala o diferenciador semântico varia entre 1 e 6. Os valores do total da escala estão compreendidos entre 12 e 72 e para as dimensões entre 3 e 18. Logo é possível concluir, quadro 8, que os valores se situam acima da média, ou seja, são positivos, quer para o total da escala, quer para as diferentes dimensões.

A média para o total da escala da autoestima profissional é de 57,87; para a dimensão sentimento de competência e capacidade é de 14,94; para a dimensão satisfação pessoal nas relações profissionais é de 14,01; para a dimensão percepção do reconhecimento pelos outros é de 14,58 e para a dimensão relação com os alunos é de 14,81.

*Quadro 8 - Análise descritiva do total da autoestima profissional dos professores do ensino básico*

	Total da escala da autoestima profissional dos professores	Dimensão 1 Sentimento de competência e capacidade	Dimensão 2 Satisfação pessoal nas relações profissionais	Dimensão 3 Percepção do reconhecimento pelos outros	Dimensão 4 Relação com os alunos
Média	<b>57,87</b>	<b>14,94</b>	<b>14,01</b>	<b>14,58</b>	<b>14,81</b>
Mediana	58,00	15,00	15,00	15,00	15,00
Moda	57	14	15	14	14
Desvio P	8,048	2,290	2,886	2,403	2,152
Mínimo	40	7	3	8	10
Máximo	72	18	18	18	18
Soma	4456	1150	1079	1123	1140

Os valores do total da escala sobre a autoestima profissional dos professores, estão compreendidos entre 12 e 72, sendo o ponto médio de 36, isto é, valor a partir do qual a autoestima profissional dos professores é positiva.

No quadro 9 é possível observar que os resultados do total da escala variam entre 40 e 72, logo nenhum sujeito tem uma autoestima abaixo do ponto médio da escala (36), o que significa que a totalidade (100%) apresenta uma autoestima profissional positiva.

A média do total da escala da autoestima profissional é de 57,87, quadro 8. Sendo assim, conclui-se, quadro 9, que 46,8% dos sujeitos tem uma autoestima abaixo da média, apresentando valores entre 40 e 57; 3,9% tem uma autoestima dentro da média e 49,3% tem uma autoestima acima desse valor, apresentando valores entre 59 e 72. Isto é, no total da escala a maioria dos sujeitos revela uma autoestima profissional positiva.

Quadro 9 - Análise descritiva do total da autoestima profissional dos professores do ensino básico

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
40	1	1,3	1,3		
42	1	1,3	2,6		
43	1	1,3	3,9		
44	2	2,6	6,5		
45	2	2,6	9,1		
46	2	2,6	11,7		
47	2	2,6	14,3		
48	2	2,6	16,9		
49	2	2,6	19,5	46,8%	
51	2	2,6	22,1		
52	3	3,9	26,0		
54	2	2,6	28,6		
55	5	6,5	35,1		
56	2	2,6	37,7		
57	7	9,1	46,8		
58	3	3,9	50,6	3,9%	100%
59	2	2,6	53,2		
60	7	9,1	62,3		
61	2	2,6	64,9		
62	6	7,8	72,7		
63	2	2,6	75,3		
64	3	3,9	79,2		
65	3	3,9	83,1	49,3%	
66	2	2,6	85,7		
67	1	1,3	87,0		
68	3	3,9	90,9		
70	2	2,6	93,5		
71	1	1,3	94,8		
72	4	5,2	100,0		
Total	77	100,0			

Os valores das diferentes dimensões da escala da autoestima profissional dos professores estão compreendidos entre 3 e 18 sendo o ponto médio de 15, isto é, os sujeitos com resultados de 15 ou mais valores têm uma autoestima profissional positiva, os sujeitos com menos de 15 valores têm uma autoestima profissional negativa.

A observação do quadro 10, referente à dimensão sentimento de competência e capacidade dos professores do ensino básico, permite concluir que a maior parte dos sujeitos apresenta sentimento de competência e capacidade positivo já que os valores variam entre 7 e 18, sendo o ponto médio de 9. Assim 98,7% dos sujeitos tem sentimento de competência e capacidade positivo e 1,3% negativo.

A média da dimensão sentimento de competência e capacidade dos professores do ensino básico é de 14,94, quadro 8. Sendo assim observa-se no quadro 10 que 26% dos sujeitos tem sentimento de competência e capacidade abaixo da média, entre 7 e 13 valores, 18,2% dentro da média e 55,8% acima desse valor, variando entre os 15 e os 18.

*Quadro 10 - Análise descritiva do sentimento de competência e capacidade dos professores do ensino básico*

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
7	1	1,3	1,3		1,3%
9	1	1,3	2,6		
12	9	11,7	14,3	26%	
13	9	11,7	26,0		
14	14	18,2	44,2	18,2%	98,7%
15	11	14,3	58,4		
16	10	13,0	71,4	55,8%	
17	8	10,4	81,8		
18	14	18,2	100,0		
Total	77	100,0			

No quadro 11, referente à dimensão satisfação pessoal nas relações profissionais, é possível detetar que a maioria dos sujeitos apresenta satisfação pessoal nas relações profissionais. Os valores desta dimensão variam entre 3 e 18, sendo o ponto médio de 9, ou seja, 97,4% tem satisfação nas relações profissionais e 2,6% não tem.

A média desta dimensão é de 14,01, quadro 8. Logo observa-se no quadro 11 que 37,7% dos sujeitos estão abaixo da média, entre 3 e 13 valores, 7,8% dentro da média e 54,5% apresentam valores acima da média, variando entre 15 e 18 valores.

*Quadro 11 - Análise descritiva da satisfação pessoal nas relações profissionais*

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
3	1	1,3	1,3		
8	1	1,3	2,6		2,6%
9	2	2,6	5,2		
10	4	5,2	10,4	37,7%	
11	5	6,5	16,9		
12	14	18,2	35,1		
13	2	2,6	37,7		
14	6	7,8	45,5	7,8%	97,4%
15	21	27,3	72,7		
16	7	9,1	81,8	54,5%	
17	2	2,6	84,4		
18	12	15,6	100,0		
Total	77	100,0			

Quanto à percepção do reconhecimento pelos outros, é possível verificar no quadro 12 que a maioria dos sujeitos apresenta nesta dimensão percepções positivas. Os valores variam entre 8 e 18 e o ponto médio é de 9. Assim 98,7% dos sujeitos tem percepção do reconhecimento pelos outros acima do ponto médio e 1,3% não tem.

A média desta dimensão é 14,58, quadro 8. Observa-se, no quadro 12, que 46,8% dos sujeitos tem percepções/representações abaixo da média, entre 8 e 14 valores; 15,6% tem percepções/representações dentro da média e 37,6% tem percepções/representações acima desse valor, variando entre 16 e 18 valores.

Quadro 12 - Análise descritiva da percepção do reconhecimento pelos outros

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
8	1	1,3	1,3		1,3%
9	1	1,3	2,6		
10	2	2,6	5,2		
11	4	5,2	10,4		
12	8	10,4	20,8	46,8%	
13	7	9,1	29,9		
14	13	16,9	46,8		
15	12	15,6	62,3	15,6%	98,7%
16	12	15,6	77,9		
17	5	6,5	84,4	37,6%	
18	12	15,6	100,0		
Total	77	100,0			

No quadro 13 observa-se que na dimensão relação com os alunos todos os sujeitos apresentam valores positivos. Nesta dimensão sabendo que os valores variam entre 10 e 18 e tendo em consideração o ponto médio (9), verifica-se que nenhum sujeito tem valores abaixo desse ponto, o que significa que a totalidade dos sujeitos (100%) apresenta valores positivos na relação com os alunos.

A média para dimensão relação com os alunos é de 14,81, quadro 8. Tendo isso em conta e observando o quadro 13 conclui-se que 42,9% dos sujeitos apresenta valores abaixo da média, entre 10 e 14, 16,9% dentro da média e 40,2% acima da média, variando entre os 16 e os 18 valores.

Quadro 13 - Análise descritiva da relação com os alunos

Resultados Validos	Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa	Percentagem referente à média da escala	Percentagem ponto médio
10	1	1,3	1,3		
11	8	10,4	11,7		
12	4	5,2	16,9	42,9%	
13	5	6,5	23,4		
14	15	19,5	42,9		
15	13	16,9	59,7	16,9%	100%
16	11	14,3	74,0		
17	12	15,6	89,6	40,2%	
18	8	10,4	100,0		
Total	77	100,0			



Após a análise descritiva das duas escalas utilizadas nesta investigação apresenta-se em seguida a testagem das hipóteses. No tratamento das hipóteses, a apresentação dos resultados teve por base a análise estatística das hipóteses. Assim, no que concerne à análise dos resultados é tido em consideração um nível da significância  $P < 0,05$ , sendo  $P < 0,01$ , muito significativo.

## 1.2. Testagem das hipóteses.

Para a primeira hipótese de trabalho (H1 - Existem diferenças nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo consoante o nível de ensino que lecionam - 1.º, 2.º ou 3.º ciclos) definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H01 - Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante o nível de ensino que lecionam - 1.º, 2.º ou 3.º ciclos.**

A análise dos resultados do teste de Levene, quadro 14, permite dizer que não existem diferenças estatisticamente significativas, quer no total da escala [ $L=1,214$ ; (74);  $p=,303$ ], quer na maioria das dimensões: interdependência aluno/aluno [ $L=,620$ ; (74);  $p=,541$ ], interdependência professor/aluno [ $L=,435$ ; (74);  $p=,649$ ], negociação [ $L=,050$ ; (74);  $p=,951$ ] e interdependência professor/professor [ $L=1,134$ ; (74);  $p=,327$ ], logo, quer para o total da escala, quer para as dimensões acima mencionadas, verifica-se homocedasticidade nos resultados, ou seja, há homogeneidade na variância.

No caso da dimensão meta-aprendizagem o teste de Levene, quadro 14, apresenta um nível de significância inferior a 0.05 [ $L=3,225$ ;  $p=,045$ ] logo não se verifica homogeneidade na variância, para esta dimensão. Face a estes resultados não foi possível utilizar o teste ANOVA II, assim foi necessário recorrer ao teste, não paramétrico de diferença de média, Kruskal Wallis.

Para o total da escala [ $F=4,601$ ; (74);  $p=,013$ ] e para as dimensões interdependência aluno/aluno [ $F=3,889$ ; (74);  $p=,025$ ] e interdependência professor/aluno [ $F=6,861$ ; (74);  $p=,002$ ] o teste ANOVA II, quadro 14, mostra que existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm consoante o nível de ensino que lecionam. Logo rejeita-se a H01 para estas dimensões. Assim, a variável nível de ensino influencia significativamente as

percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, quer no total da escala, quer nas dimensões interdependência aluno/aluno e interdependência professor/aluno.

Quanto às dimensões negociação [ $F=2,938$ ; (74);  $p=,059$ ] e interdependência professor/professor [ $F=,317$ ; (74);  $p=,729$ ] o teste ANOVA II, quadro 14, mostra que não existem diferenças estatisticamente significativas, logo aceita-se para estas dimensões a hipótese nula, ou seja, o nível de ensino que os professores lecionam não influencia estas duas dimensões no que diz respeito às percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

No que diz respeito ao total da escala das percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante o nível de ensino que lecionam, quadro 14, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclos [ $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 110,44;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 100,38;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 99,32]. Logo rejeita-se a  $H_0$ . Assim, a variável nível de ensino influencia significativamente, para o total da escala, as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Numa análise mais aprofundada da tendência das diferentes percepções/representações face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA., quadro 14, embora não existam diferenças estatisticamente significativas para as diferentes dimensões verifica-se que são os professores do 1.º ciclo que têm percepções/representações mais positivas nas seguintes dimensões: interdependência aluno/aluno [ $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 23,72;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 21,17;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 22,04], interdependência professor/aluno [ $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 24,96;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 22,00;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 22,29], negociação [ $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 16,80;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 15,08;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 13,89] e interdependência professor/professor [ $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 19,88;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 19,08;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 19,61].

Quadro 14 - Análise dos resultados referentes à hipótese H01.

	Nível de ensino que lecciona				teste de Levene		ANOVA II		
		N	Média	Desvio Padrão	L	Sig.	F	df.	Sig.
Percepções/representações dos professores	1.ºciclo	25	110,44	11,307	1,214	,303	4,601	74	<b>,013</b>
	2.ºciclo	24	100,38	16,539					
	3.ºciclo	28	99,32	15,033					
Total da Escala		77	103,26	15,124					
Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno	1.ºciclo	25	23,72	2,965	,620	,541	3,889	74	<b>,025</b>
	2.ºciclo	24	21,17	3,239					
	3.ºciclo	28	22,04	3,543					
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno	1.ºciclo	25	24,96	2,715	,435	,649	6,861	74	<b>,002</b>
	2.ºciclo	24	22,00	3,362					
	3.ºciclo	28	22,29	3,253					
Percepções/representações dos professores face à negociação	1.ºciclo	25	16,80	4,378	,050	,951	2,938	74	,059
	2.ºciclo	24	15,08	4,064					
	3.ºciclo	28	13,89	4,605					
Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem	1.ºciclo	25	24,96	2,715	3,225	<b>,045</b>			
	2.ºciclo	24	22,04	4,601					
	3.ºciclo	28	23,18	3,611					
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor	1.ºciclo	25	19,88	3,528	1,134	,327	,317	74	,729
	2.ºciclo	24	19,08	3,922					
	3.ºciclo	28	19,61	3,236					

No que concerne à dimensão meta-aprendizagem [ $K=7,593$ ; (2);  $p=,022$ ] como se pode observar no quadro 15, através do teste Kruskal Wallis, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante o nível de ensino que lecionam. Logo rejeita-se a H01 para esta dimensão. Assim, a variável nível de ensino na dimensão meta-aprendizagem influencia significativamente as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Quadro 15 - Análise dos resultados referentes à hipótese H01

	Nível de ensino que lecciona	Teste Kruskal Wallis				
		N	Média	K	Df	Sig.
Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem	1.º ciclo	25	48,62	7,593	2	<b>,022</b>
	2.º ciclo	24	31,63			
	3.º ciclo	28	36,73			
Total dos sujeitos		77				

Em relação à segunda hipótese de trabalho (H2 - Existem diferenças nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo consoante têm ou não experiência com alunos com esta síndrome comportamental), definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H02 - Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante têm ou não experiência com alunos com esta síndrome comportamental.**

Recorrendo ao teste de Levene, quadro 16, quer no total da escala [ $L=1,213$ ;  $p=,274$ ], quer nas diferentes dimensões: interdependência aluno/aluno [ $L=1,584$ ;  $p=,212$ ], interdependência professor/aluno [ $F=1,820$ ; (75);  $p=,181$ ], negociação [ $L=,065$ ;  $p=,799$ ], meta-aprendizagem [ $L=,400$ ;  $p=,529$ ] e interdependência professor/professor [ $L=,330$ ;  $p=,568$ ], verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, logo verifica-se homocedasticidade nos resultados, isto é, há homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões.

Da análise dos resultados do *t*-student, quadro 16, é possível concluir que não há diferenças estatísticas significativas, quer para o total da escala, [ $t=-,163$  (75);  $p=,871$ ], quer para todas as dimensões, interdependência aluno/aluno [ $t=,715$ ; (75);  $p=,477$ ], interdependência professor/aluno [ $t=,695$ ; (75);  $p=,489$ ], negociação [ $t=-,149$ ; (75);  $p=,882$ ], meta-aprendizagem [ $t=1,240$ ; (75);  $p=,219$ ] e interdependência professor/professor [ $t=,395$ ; (75);  $p=,694$ ], aceitando-se a H02. Isto é, as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA não são influenciadas pela variável experiência com alunos com esta síndrome comportamental.

Quadro 16 - Análise dos resultados referentes à hipótese H02

	Experiência com alunos com PEA	N	Média	Desvio Padrão	teste de Levene		t – student		
					L	Sig.	t	df.	Sig (2-tailed)
Percepções/representações dos professores	Sim	43	103,51	13,623	1,213	,274	,163	75	,871
	Não	34	102,94	17,042					
Total da Escala		77	103,26	15,124					
Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno	Sim	43	22,56	3,104	1,584	,212	,715	75	,477
	Não	34	22,00	3,750					
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno	Sim	43	23,30	2,972	1,820	,181	,695	75	,489
	Não	34	22,76	3,814					
Percepções/representações dos professores face à negociação	Sim	43	15,14	4,485	,065	,799	-,149	75	,882
	Não	34	15,29	4,536					
Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem	Sim	43	23,88	3,659	,400	,529	1,240	75	,219
	Não	34	22,79	4,136					
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor	Sim	43	19,67	3,550	,330	,568	,395	75	,694
	Não	34	19,35	3,532					

Em relação à terceira hipótese de trabalho (H3 - Existem diferenças nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo consoante o número de anos de experiência profissional), definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H03 - Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante o número de anos de experiência profissional.**

O teste de Levene, quadro 17, mostra que não há diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões: interdependência aluno/aluno [ $L=,403$ ;  $p=,670$ ], interdependência professor/aluno [ $L=1,561$ ;  $p=,217$ ], negociação [ $L=,397$ ;  $p=,674$ ], meta-aprendizagem [ $L=,448$ ;  $p=,641$ ] e interdependência professor/professor [ $L=,532$ ;  $p=,590$ ], logo verifica-se homocedasticidade nos resultados, ou seja, há homogeneidade na variância, para todas as dimensões.

Para o total da escala, o teste de Levene, quadro 17, revela que existem diferenças estatisticamente significativas [ $L=3,370$ ;  $p=,040$ ] logo não existe homogeneidade na variância para o total da escala, por isso foi necessário utilizar o teste, não paramétrico de diferença de média, Kruskal Wallis.

A análise dos resultados obtidos com o teste ANOVA II, quadro 17, revela que não existem diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões: interdependência aluno/aluno [ $F=1,815$ ; (74);  $p=,170$ ], interdependência professor/aluno [ $F=,763$ ; (74);  $p=,470$ ], negociação [ $F=1,182$ ; (74);  $p=,312$ ], meta-aprendizagem [ $F=1,060$ ; (74);  $p=,352$ ] e interdependência professor/professor [ $F=2,077$ ; (74);  $p=,133$ ]. Logo aceita-se a H03, para todas as dimensões, ou seja, a variável número de anos de experiência profissional não influencia nas dimensões a percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

No entanto, observando o quadro 17 é possível verificar que são os professores com mais anos de experiência profissional que, nas dimensões interdependência aluno/aluno, negociação, meta-aprendizagem e interdependência professor/professor, apresentam percepções/representações mais favoráveis face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Na dimensão interdependência professor/aluno são os professores com menos anos de experiência profissional que têm percepções/representações mais favoráveis face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, quadro 17, [ $\bar{x}$  (até 15 anos) = 23,57;  $\bar{x}$  (16-25 anos) = 22,42;  $\bar{x}$  (26 anos ou mais) = 23,27].

Quadro 17 - Análise dos resultados referentes à hipótese H03

	Experiência Profissional	N	Média	Desvio Padrão	teste de Levene		ANOVA II		
					L	Sig.	F	df.	Sig.
Percepções/representações dos professores	Até 15 anos	21	104,86	13,162	3,370	,040			
	16-25 anos	26	97,65	17,938					
	26 ou mais anos	30	107,00	12,575					
	Total da Escala	77	103,26	15,124					
Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno	Até 15 anos	21	22,24	3,604	,403	,670	1,815	74	,170
	16-25 anos	26	21,42	3,337					
	26 ou mais anos	30	23,13	3,192					
	Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno	Até 15 anos	21	23,57					
16-25 anos		26	22,42	3,890					
26 ou mais anos		30	23,27	3,051					
Percepções/representações dos professores face à negociação		Até 15 anos	21	15,67	4,778	,397	,674	1,182	74
	16-25 anos	26	14,12	4,942					
	26 ou mais anos	30	15,83	3,761					
	Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem	Até 15 anos	21	22,90	3,846				
16-25 anos		26	22,88	4,274					
26 ou mais anos		30	24,20	3,418					
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor		Até 15 anos	21	19,05	3,217	,532	,590	2,077	74
	16-25 anos	26	18,77	3,626					
	26 ou mais anos	30	20,53	3,511					

Para o total da escala das percepções/representações dos professores do ensino básico, face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, quadro 18, consoante o número de anos de experiência profissional [ $K=3,701$  (2);  $p=,157$ ] através do teste Kruskal Wallis é possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm consoante o número de anos de experiência profissional. Logo aceita-se a H03 para o total da escala. Assim, a variável número de anos de experiência profissional não influencia no total da escala as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Contudo, numa análise mais profunda observa-se, quadro 18, que são os professores com mais anos de experiência profissional que têm percepções/representações mais favoráveis [ $\bar{x}$  (até 15 anos) = 39,05;  $\bar{x}$  (16-25 anos) = 32,81;  $\bar{x}$  (26 anos ou +) = 44,33 ].

Quadro 18 - Análise dos resultados referentes à hipótese H03

	Experiência Profissional	Teste Kruskal Wallis				
		N	Média	K	Df	Sig.
Percepções/representações dos professores	Até 15 anos	21	39,05	3,702	2	,157
	16-25 anos	26	32,81			
	26 ou mais anos	30	44,33			
Total dos sujeitos		77				

No que concerne à quarta hipótese de trabalho (H4 - Existem diferenças nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo consoante a idade), definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H04 - Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante a idade.**

Recorrendo ao teste de Levene, quadro 19, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas, quer no total da escala [ $L=,405$ ;  $p=,527$ ], quer nas diferentes dimensões: interdependência aluno/aluno [ $L=,048$ ;  $p=,828$ ], interdependência professor/aluno [ $L=,022$ ;  $p=,881$ ], negociação [ $L=,291$ ;  $p=,591$ ], meta-aprendizagem [ $L=,480$ ;  $p=,491$ ] e interdependência professor/professor [ $L=,212$ ;  $p=,646$ ], logo verifica-se homocedasticidade nos resultados, isto é, há homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões.

Da análise dos resultados do *t*-student, quadro 19, é possível concluir que não há diferenças estatísticas significativas, quer para o total da escala [ $t=-,860$  (75);  $p=,393$ ], quer para as diferentes dimensões: interdependência aluno/aluno [ $t=-,815$ ; (75);  $p=,418$ ], interdependência professor/aluno [ $t=,504$ ; (75);  $p=,615$ ], negociação [ $t=-,972$ ; (75);  $p=,334$ ], meta-aprendizagem [ $t=-,871$ ; (75);  $p=,387$ ] e interdependência professor/professor [ $t=-1,755$ ; (75);  $p=,083$ ], aceitando-se a  $H04$ , isto é, as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA não são influenciadas pela variável idade.

Todavia, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, quadro 19, para o total da escala e para todas as dimensões, são os professores com mais idade que apresentam percepções/representações mais favoráveis face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA [ $\bar{x}$  (28-48) = 101,79;  $\bar{x}$  (49-62) = 104,76].

Quadro 19 - Análise dos resultados referentes à hipótese  $H04$

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	teste de Lev.		t-student		
					L	Sig.	t	df.	Sig (2-tailed)
Percepções/representações dos professores	28-48	39	101,79	16,048	,405	,527	-860	75	,393
	49-62	38	104,76	14,170					
Total da Escala		77	103,26	15,124					
Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno	28-48	39	22,00	3,502	,048	,828	-815	75	,418
	49-62	38	22,63	3,291					
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno	28-48	39	23,26	3,290	,022	,881	,504	75	,615
	49-62	38	22,87	3,458					
Percepções/representações dos professores face à negociação	28-48	39	14,72	4,790	,291	,591	-972	75	,334
	49-62	38	15,71	4,139					
Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem	28-48	39	23,03	3,990	,480	,491	-871	75	,387
	49-62	38	23,79	3,699					
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor	28-48	39	18,85	3,337	,212	,646	-1,755	75	,083
	49-62	38	20,24	3,613					



No que diz respeito à quinta hipótese de trabalho (H5 - Existem diferenças nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo consoante o género - feminino-masculino), definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H05 - Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações que os professores do ensino básico têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA consoante o género - feminino-masculino.**

No teste de Levene, quadro 20, para o total da escala e para as diferentes dimensões, verifica-se que não existem diferenças estatísticas significativas - total da escala [ $L=,431$ ;  $p=,514$ ], dimensões interdependência aluno/aluno [ $L=,673$ ;  $p=,415$ ], interdependência professor/aluno [ $L=2,294$ ;  $p=,134$ ], negociação [ $L=,019$ ;  $p=,890$ ], meta-aprendizagem [ $L=,007$ ;  $p=,934$ ] e interdependência professor/professor [ $L=,107$ ;  $p=,745$ ] - ou seja, verifica-se homocedasticidade nos resultados, isto é, há homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para as diferentes dimensões.

Recorrendo ao teste *t*-student, quadro 20, observa-se que existem diferenças estatísticas significativas, quer no total da escala [ $t=-2,131$  (75);  $p=,036$ ], quer nas seguintes dimensões: interdependência aluno/aluno [ $t=-2,365$  (75);  $p=,021$ ], interdependência professor/aluno [ $t=-2,347$  (75);  $p=,022$ ] e meta-aprendizagem [ $t=-2,867$  (75);  $p=,005$ ]. É de destacar que a dimensão meta-aprendizagem apresenta diferenças estatisticamente muito significativas [ $t=2,867$  (75);  $p=,005$ ]. Assim, rejeita-se a  $H_05$  para o total da escala e para estas dimensões, ou seja, a variável género influencia as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA nestes casos.

Quanto às dimensões negociação [ $t=1,252$ ; (75);  $p=,214$ ] e interdependência professor/professor [ $t=1,650$ ; (75);  $p=,103$ ] não existem diferenças estatísticas significativas, logo aceita-se a hipótese nula para estas dimensões. Nestas dimensões, a variável género não influencia as percepções/representações que os professores têm face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Quanto à variável género, quadro 20, verifica-se que quer quando existem diferenças estatisticamente significativas, quer não, são os sujeitos do género feminino que apresentam percepções/representações mais favoráveis face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

Quadro 20 - Análise dos resultados referentes à hipótese  $H_05$

	Género	N	Média	Desvio Padrão	teste de Leven		<i>t</i> -student		
					L	Sig.	<i>t</i>	df.	Sig (2-tailed)
Percepções/ representações dos professores	Feminino	63	104,95	14,620					
	Masculino	14	95,64	15,540	,431	,514	2,131	75	<b>,036</b>
<b>Total da Escala</b>		<b>77</b>	<b>103,26</b>	<b>15,124</b>					
Percepções/representações dos professores face à interdependência aluno/aluno	Feminino	63	22,73	3,342					
	Masculino	14	20,43	3,056	,673	,415	2,365	75	<b>,021</b>
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/aluno	Feminino	63	23,48	3,136					
	Masculino	14	21,21	3,806	2,294	,134	2,347	75	<b>,022</b>
Percepções/representações dos professores face à negociação	Feminino	63	15,51	4,414					
	Masculino	14	13,86	4,688	,019	,890	1,252	75	,214
Percepções/representações dos professores face à meta-aprendizagem	Feminino	63	23,97	3,707					
	Masculino	14	20,86	3,505	,007	,934	2,867	75	<b>,005</b>
Percepções/representações dos professores face à interdependência professor/professor	Feminino	63	19,84	3,451					
	Masculino	14	18,14	3,634	,107	,745	1,650	75	,103

Quanto à sexta hipótese de trabalho (H6 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o nível de ensino que lecionam - 1.º, 2.º ou 3.º ciclos), definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H06 - Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o nível de ensino que lecionam - 1.º, 2.º ou 3.º ciclos.**

Ao analisar os resultados do teste de Levene, quadro 21, conclui-se que, no que diz respeito à autoestima profissional dos professores, não há diferenças estatisticamente significativas, quer para o total da escala [ $L=1,787$ ;  $p=,175$ ], quer para as diferentes dimensões: sentimento de competência e capacidade [ $L=1,071$ ;  $p=,348$ ], satisfação pessoal nas relações profissionais [ $L=1,530$ ;  $p=,223$ ], percepção do reconhecimento pelos outros [ $L=,271$ ;  $p=,763$ ] e relação com os alunos [ $L=703$ ;  $p=,498$ ], ou seja, verifica-se homocedasticidade nos resultados, isto é, existe homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões.

Observando os resultados da ANOVA II, quadro 21, é possível dizer que no total da escala [ $F=,866$ ; (74);  $p=,425$ ] e em todas as dimensões (sentimento de competência e capacidade [ $F=,712$ ; (74);  $p=,494$ ], satisfação pessoal nas relações profissionais [ $F=,512$ ; (74);  $p=,602$ ], percepção do reconhecimento pelos outros [ $F=1,293$ ; (74);  $p=,280$ ] e relação com os alunos [ $F=2,679$ ; (74);  $p=,075$ ]) não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional que os professores do ensino básico têm consoante o nível de ensino que lecionam. Logo aceita-se a H06. A variável nível de ensino em que os professores lecionam não influencia a sua autoestima profissional.

Todavia, quadro 21, apesar de não se observar diferenças estatisticamente significativas no total da escala, no sentimento de competência e capacidade e na satisfação pessoal nas relações profissionais são os professores do 2.º ciclo que apresentam valores de autoestima mais elevados. No total da escala [  $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 57,56;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 59,58;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 56,68], no sentimento de competência e capacidade [  $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 14,96;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 15,33;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 14,57] e na satisfação pessoal nas relações profissionais [  $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 13,88;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 14,50;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 13,71].

Na dimensão percepção do reconhecimento pelos outros, quadro 21, são os professores do 3.º ciclo que apresentam valores de autoestima mais elevados [  $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 13,96;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 14,79;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 14,96]. Na dimensão relação com os alunos são os professores do 1.º ciclo que apresentam valores de autoestima mais elevados [  $\bar{x}$  (1.º ciclo) = 15,52;  $\bar{x}$  (2.º ciclo) = 14,79;  $\bar{x}$  (3.º ciclo) = 14,18].

Quadro 21 - Análise dos resultados referentes à hipótese H06

	Nível de Ensino	N	Média	Desvio Padrão	teste de Levene		ANOVA II		
					L	Sig.	F	df.	Sig.
Autoestima profissional dos professores	1.ºciclo	25	57,56	9,292					
	2.ºciclo	24	59,58	7,655					
	3.ºciclo	28	56,68	7,175	1,787	,175	,866	74	,425
	Total da Escala	77	57,87	8,048					
Sentimento de competência e capacidade	1.ºciclo	25	14,96	2,835					
	2.ºciclo	24	15,33	1,949	1,071	,348	,712	74	,494
	3.ºciclo	28	14,57	2,026					
Satisfação pessoal nas relações profissionais	1.ºciclo	25	13,88	3,370					
	2.ºciclo	24	14,50	2,359	1,530	,223	,512	74	,602
	3.ºciclo	28	13,71	2,878					
Percepção do reconhecimento pelos outros	1.ºciclo	25	13,96	2,423					
	2.ºciclo	24	14,79	2,395	,271	,763	1,293	74	,280
	3.ºciclo	28	14,96	2,365					
Relação com os alunos	1.ºciclo	25	15,52	2,163					
	2.ºciclo	24	14,79	1,817	,703	,498	2,679	74	,075
	3.ºciclo	28	14,18	2,278					

Em relação à sétima hipótese de trabalho (H7 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante têm ou não experiência com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo), definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H07 - Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante têm ou não experiência com alunos com PEA.**

O teste de Levene, quadro 22, mostra que não há diferenças estatisticamente significativas, quer no total da escala [ $L=,016$ ;  $p=,900$ ], quer em todas as dimensões: sentimento de competência e capacidade [ $L=,320$ ;  $p=,574$ ], satisfação pessoal nas relações profissionais [ $L=,976$ ;  $p=,326$ ], percepção do reconhecimento pelos outros [ $L=,056$ ;  $p=,814$ ] e relação com os alunos [ $L=,608$ ;  $p=,438$ ], logo verifica-se homocedasticidade nos resultados, isto é, existe homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para as diferentes dimensões.

O teste *t*-student, quadro 22, no total da escala [ $t=,499$  (75);  $p=,619$ ] e em todas as dimensões, sentimento de competência e capacidade [ $t=-,021$ ; (75);  $p=,984$ ], satisfação pessoal nas relações profissionais [ $t=-,202$ ; (75);  $p=,840$ ], percepção do reconhecimento pelos outros [ $t=-,297$ ; (75);  $p=,767$ ] e relação com os alunos [ $t=1,108$ ; (75);  $p=,271$ ], revela que não existem diferenças estatísticas significativas, ou seja, aceita-se a H07, a autoestima profissional dos professores do ensino básico não é influenciada pela variável experiência com alunos com PEA.

Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas em relação à autoestima profissional dos professores, quadro 22, no total da escala são os professores com experiência com alunos com PEA que manifestam uma autoestima mais elevada.

Quadro 22 - Análise dos resultados referentes à hipótese H07

	Experiência com alunos com PEA	N	Média	Desvio Padrão	teste de Levene		t – student		
					L	Sig	t	df	Sig (2-tailed)
Autoestima profissional dos professores	Sim	43	58,28	8,013	,016	,900	,499	75	,619
	Não	34	57,35	8,183					
Total da Escala		77	57,87	8,048					
Sentimento de competência e capacidade	Sim	43	14,93	2,384	,320	,574	-,021	75	,984
	Não	34	14,94	2,201					
Satisfação pessoal nas relações profissionais	Sim	43	13,95	3,154	,976	,326	-,202	75	,840
	Não	34	14,09	2,551					
Percepção do reconhecimento pelos outros	Sim	43	14,51	2,520	,056	,814	-,297	75	,767
	Não	34	14,68	2,279					
Relação com os alunos	Sim	43	15,05	2,011	,608	,438	1,108	75	,271
	Não	34	14,50	2,313					

No que diz respeito à oitava hipótese de trabalho (H8 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o número de anos de experiência profissional), definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H08 - Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o número de anos de experiência profissional.**

A análise dos resultados do teste de Levene, quadro 23, permite concluir que, no que diz respeito à autoestima profissional dos professores, não existem diferenças estatisticamente significativas, quer para o total da escala [ $L=1,153$ ;  $p=,321$ ], quer para as diferentes dimensões: sentimento de competência e capacidade [ $L=,781$ ;  $p=,462$ ], satisfação pessoal nas relações profissionais [ $L=,635$ ;  $p=,533$ ], percepção do reconhecimento pelos outros [ $L=,814$ ;  $p=,447$ ] e relação com os alunos [ $L=545$ ;  $p=,582$ ], ou seja, verifica-se homocedasticidade nos resultados, isto é, existe homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões.

Para o total da escala [ $F=1,433$ ; (74);  $p=,245$ ] e para as diferentes dimensões, sentimento de competência e capacidade [ $F=,462$ ; (74);  $p=,779$ ], satisfação pessoal nas relações profissionais [ $F=,533$ ; (74);  $p=,518$ ], percepção do reconhecimento pelos outros

[ $F=1,462$ ; (74);  $p=,238$ ] e relação com os alunos [ $F=2,220$ ; (74);  $p=,116$ ], face aos resultados obtidos com a ANOVA II, quadro 23, é possível afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional que os professores do ensino básico têm consoante o nível de ensino que lecionam. Logo aceita-se a H08, ou seja, a variável número de anos de experiência profissional não influencia a autoestima profissional dos professores do ensino básico.

No entanto, quadro 23, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas são os professores com mais anos de experiência profissional que apresentam no total da escala uma autoestima profissional mais elevada [ $\bar{x}$  (até 15 anos) = 56,52;  $\bar{x}$  (16-25 anos) = 56,73;  $\bar{x}$  (26 anos ou mais) = 59,80].

Quadro 23 - Análise dos resultados referentes à hipótese H08

	Número de anos experiência profissional	N	Média	Desvio Padrão	teste de Levene		ANOVA II								
					L	Sig.	F	df.	Sig.						
Autoestima profissional dos professores	Até 15 anos	21	56,52	9,315	1,153	,321	1,433	74	,245						
	16-25 anos	26	56,73	7,275											
	26 ou mais anos	30	59,80	7,613											
	Total da Escala	77	57,87	8,048											
Sentimento de competência e capacidade	Até 15 anos	21	15,24	2,385	,781	,462	,251	74	,779						
	16-25 anos	26	14,85	2,034											
	26 ou mais anos	30	14,80	2,483											
	Satisfação pessoal nas relações profissionais	Até 15 anos	21	14,00						2,793					
Percepção do reconhecimento pelos outros	16-25 anos	26	13,54	2,874	,635	,533	,664	74	,518						
	26 ou mais anos	30	14,43	2,991											
	Relação com os alunos	Até 15 anos	21	13,90						2,606	,814	,447	1,462	74	,238
		16-25 anos	26	14,58						2,548					
26 ou mais anos		30	15,07	2,067											
Relação com os alunos		Até 15 anos	21	14,29	2,101	,545	,582	2,220	74	,116					
	16-25 anos	26	14,50	1,924											
	26 ou mais anos	30	15,43	2,285											

Em relação à nona hipótese de trabalho (H9 - Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante a idade), definiu-se a seguinte hipótese estatística:

**H09 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante a idade.**

No quadro 24, o teste de Levene mostra que não há diferenças estatisticamente significativas, no total da escala [L=,123; p=,727] e em todas as dimensões, sentimento de competência e capacidade [L=2,161; p=,146], satisfação pessoal nas relações profissionais [L=,662; p=,418], percepção do reconhecimento pelos outros [L=,005; p=,946] e relação com os alunos [L=292; p=,591], logo verifica-se homocedasticidade nos resultados, isto é, existe homogeneidade na variância, para o total da escala e para as dimensões.

O teste t-student, quadro 24, permite verificar que não existem diferenças estatísticas significativas, no total da escala [t=-,167 (75); p=,868] e nas diferentes dimensões, sentimento de competência e capacidade [t=1,252; (75); p=,214], satisfação pessoal nas relações profissionais [t=,827; (75); p=,411], percepção do reconhecimento pelos outros [t=-,263; (75); p=,793] e relação com os alunos [t=-676; (75); p=,502], ou seja, aceita-se a H09, a autoestima profissional dos professores do ensino básico não é influenciada pela variável idade.

Contudo, quadro 24, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas no total da escala são os professores mais velhos que apresentam uma autoestima profissional mais elevada [  $\bar{x}$  (28-48) = 57,72;  $\bar{x}$  (49-62) = 58,72].

Quadro 24 - Análise dos resultados referentes à hipótese H09

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	teste de Levene		t-student		
					L	Sig	t	df	Sig (2-tailed)
Autoestima profissional dos professores	28-48	39	57,72	8,240	,123	,727	-,167	75	,868
	49-62	38	58,72	7,954					
Total da Escala		77	57,87	8,048					
Sentimento de competência e capacidade	28-48	39	15,26	2,302	2,161	,146	1,252	75	,214
	49-62	38	14,61	2,261					
Satisfação pessoal nas relações profissionais	28-48	39	14,28	2,554	,662	,418	,827	75	,411
	49-62	38	13,74	3,202					
Percepção do reconhecimento pelos outros	28-48	39	14,51	2,394	,005	,946	-,263	75	,793
	49-62	38	14,66	2,441					
Relação com os alunos	28-48	39	14,64	2,096	,292	,591	-,676	75	,502
	49-62	38	14,97	2,224					

Relativamente à décima hipótese de trabalho (H10 – Existem diferenças na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o género – feminino-masculino), definiu-se a seguinte hipótese estatística:



**H010 – Não existem diferenças estatisticamente significativas na autoestima profissional dos professores do ensino básico consoante o género - feminino-masculino.**

Para o total da escala e para as diferentes dimensões, no teste de Levene, quadro 25, verifica-se que não existem diferenças estatísticas significativas, quer no total da escala [ $L=,006$ ;  $p=,937$ ], quer em todas as dimensões: sentimento de competência e capacidade [ $L=1,021$ ;  $p=,315$ ], satisfação pessoal nas relações profissionais [ $L=1,925$ ;  $p=,169$ ], percepção do reconhecimento pelos outros [ $L=,143$ ;  $p=,706$ ] e relação com os alunos [ $L=1,114$ ;  $p=,288$ ]. Verifica-se homocedasticidade nos resultados, ou seja, há homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para as diferentes dimensões.

Para o total da escala [ $t=,043$ ; (75);  $p=,966$ ] e para todas as dimensões, sentimento de competência e capacidade [ $t=-,245$ ; (75);  $p=,807$ ], satisfação pessoal nas relações profissionais [ $t=,836$ ; (75);  $p=,406$ ], percepção do reconhecimento pelos outros [ $t=-1,086$ ; (75);  $p=,281$ ] e relação com os alunos [ $t=,447$ ; (75);  $p=,656$ ], quando se analisa os resultados do teste *t*-student, quadro 25, conclui-se que não existem diferenças estatísticas significativas, logo aceita-se a H010, isto é, a variável género não influencia a autoestima profissional dos professores do ensino.

Quadro 25 - Análise dos resultados referentes à hipótese H010

	Género	N	Média	Desvio Padrão	teste de Levene		t-student		
					L	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)
Autoestima profissional dos professores	Feminino	63	57,89	8,128	,006	,937	,043	75	,966
	Masculino	14	57,79	7,973					
Total da Escala		77	57,87	8,048					
Sentimento de competência e capacidade	Feminino	63	14,90	2,381	1,021	,315	-,245	75	,807
	Masculino	14	15,07	1,900					
Satisfação pessoal nas relações profissionais	Feminino	63	14,14	2,793	1,925	,169	,836	75	,406
	Masculino	14	13,43	3,322					
Percepção do reconhecimento pelos outros	Feminino	63	14,44	2,395	,143	,706	-1,086	75	,281
	Masculino	14	15,21	2,424					
Relação com os alunos	Feminino	63	14,86	2,221	1,114	,288	,447	75	,656
	Masculino	14	14,57	1,869					

**2. Interpretação e discussão dos resultados**

Nesta fase pretende-se efetuar a interpretação e discussão dos resultados apresentados anteriormente, com base no quadro de referência teórico - que resultou da revisão bibliográfica - e nas hipóteses que estiveram na base desta investigação.

Sabendo que as representações sociais são uma modalidade de conhecimento particular que são um guia para a ação, um modelo de interpretação da realidade e orientam a comunicação entre os seres humanos Moscovici (2005); que as percepções dos professores são um elemento nevrálgico em qualquer mudança que se queira fazer em educação Locke (2004) e Speece e Keogh (1996) e que a autoestima profissional dos professores têm grande influencia na sua ação pedagógica Ferreira et al. (1996) e Seco (2002) esta investigação teve como premissa a ideia de que averiguar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA é imprescindível para ajudar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Isto é, que permita a equidade que é vital quando se fala na educação de todos, em especial, dos alunos NEE.

Esta ideia é também defendida por Gilly (1980) quando salienta a influência das distorções de toda a representação social do outro sobre os aspetos diferenciais do processo educativo e sobre as hipóteses de sucesso educativo dos alunos.

No entender de Baliza (2002) falar da percepção dos professores significa atender à sua representação mental da realidade educativa, o que envolve um julgamento assente em emoções, ideias, opiniões, crenças e pensamentos que fazem parte das ideias de cada professor e, por consequência, condicionam as suas ações e as suas respostas.

Igualmente Ferreira et al. (1996) e Jesus (1995) destacam a importância que a autoestima dos professores tem na sua ação e, conseqüentemente, na equidade educativa.

Sendo assim a análise descritiva, item a item, da escala de percepções dos professores do ensino básico sobre a aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA permitiu concluir que a maioria dos sujeitos têm percepções/representações positivas, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões: interdependência aluno/aluno; interdependência professor/aluno; negociação; meta-aprendizagem e interdependência professor/professor. O que vai de encontro ao que é referido por diversos autores (Avramidis & Norwich, 2002; Carvalho & Peixoto, 2000; Castro Silva & Morgado, 2004; Cook et al., 2007; Correia, 2003a; Minke et al., 1996; Ribeiro; 2008).

Quanto à análise descritiva, item a item, da escala de autoestima profissional dos professores do ensino básico permitiu verificar que a maioria dos sujeitos têm uma autoestima positiva, quer no total da escala, quer em todas dimensões: sentimento de competência e capacidade, satisfação pessoal nas relações profissionais, percepção do

reconhecimento pelos outros e relação com os alunos, o que é muito positivo para a construção da escola inclusiva.

Os resultados destas duas escalas corroboram a ideia defendida por Beck e Hillmar (citados por Marques, 2003, pp 84-85) de que os professores com melhor autoestima profissional apresentam uma maior capacidade para compreender, aceitar e valorizar os seus alunos e a ideia de que as dimensões percepção do professor face à aprendizagem e face aos alunos influenciam a forma como cada um destes profissionais ensina e se relaciona com os seus alunos (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Esta investigação foi norteadada por dez hipóteses que a após testagem permitiram concluir que no que toca à primeira hipótese, a variável nível de ensino influencia significativamente as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA, no total da escala e nas dimensões interdependência aluno/aluno; interdependência professor/aluno e meta-aprendizagem. Sendo os professores do 1.º ciclo os que apresentam percepções/representações mais favoráveis e os do 3.º ciclo os que apresentam percepções/representações menos favoráveis, o que atesta o defendido por diversos autores (Alahbabi, 2009; Avramidis & Norwich, 2002; Conaster et al., 2000; Kowalski & Rizzo, 1996; Larrivee & Cook, 1979).

No que diz respeito à segunda hipótese verificou-se que quanto à variável experiência com alunos com PEA não existem diferenças estatísticas significativas, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões (interdependência aluno/aluno, interdependência professor/aluno, negociação, meta-aprendizagem e interdependência professor/professor). Ou seja, as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA não são influenciadas pela variável experiência com alunos com esta síndrome comportamental.

Estes resultados talvez se justifiquem pelo facto da maioria dos sujeitos ter experiência com alunos com NEE, o que segundo Avramidis e Norwich (2002), Conaster et al. (2000), Folsom-Meek e Rizzo (2002), Hegarty (2001, 2006), Leyser et al. (1994) e Rodrigues (2005) é decisivo, porque os professores ao lidarem com alunos com NEE, adquirem conhecimentos e têm a possibilidade de modificar a sua forma de ensinar e de responder de forma adequada às necessidades dos alunos. É de destacar que o quadro de referência teórico salienta que o contacto e a interação com alunos com NEE influenciam positivamente as percepções/representações dos professores face à aprendizagem na sala de aula destes alunos, possibilitando percepções/representações mais favoráveis (Minke et al., 1996; Rodrigues, 2006c).

Em relação à terceira hipótese concluiu-se que a variável número de anos de experiência profissional não influencia no total da escala as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Resultados semelhantes foram obtidos por Garcia e Alonso (1985) e Villa et al. (1996) nas suas investigações. Estes autores concluíram também não existir diferenças significativas face a esta temática relativamente à variável número de anos de experiência profissional.

Contudo, os resultados desta investigação indicam que são os professores com mais anos de experiência profissional que, nas dimensões interdependência aluno/aluno, negociação, meta-aprendizagem e interdependência professor/professor, apresentam percepções/representações mais favoráveis. Isto corrobora os resultados obtidos por Dupoux et al. (2005), que concluíram que o número de anos de experiência profissional tinha uma correlação positiva com o movimento da inclusão e pelo defendido por Rodrigues (2005) que advoga que os professores com mais anos de experiência profissional apresentam percepções/representações mais positivas.

Na dimensão interdependência professor/aluno verificou-se que são os professores com menos anos de experiência profissional que têm percepções/representações mais favoráveis face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA. Estes resultados estão em consonância com o que defendem Avramidis e Norwich (2002) e Conaster et al. (2000). Estes autores afirmam que os professores com menos anos de experiência profissional apresentam percepções/representações mais positivas.

O facto dos professores com menos anos de experiência profissional apresentarem nesta investigação percepções/representações mais positivas face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA pode ser consequência da formação inicial de professores em Portugal, nas últimas décadas, já ser orientada pela filosofia da inclusão.

No que concerne à quarta hipótese, verificou-se que não há diferenças estatisticamente significativas, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões (interdependência aluno/aluno, interdependência professor/aluno, negociação, meta-aprendizagem e interdependência professor/professor). Ou seja, a variável idade não influencia as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA.

No entanto, são os professores com mais idade que apresentam percepções/representações mais favoráveis, o que contraria os resultados obtidos nas investigações de Avramidis e Norwich (2002), Conaster et al. (2000) e Garcia e Alonso (1985). Estes autores concluíram que, embora não existam evidências consistentes, as investigações têm mostrado que, tendencialmente, são os professores mais novos e menos conservadores que se revelam mais favoráveis.

Relativamente à quinta hipótese, concluiu-se que a variável género influencia as percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA no total da escala e nas dimensões: interdependência aluno/aluno, interdependência professor/aluno e meta-aprendizagem. São os professores do género feminino que apresentam percepções/representações mais favoráveis. Estes resultados vão de encontro ao defendido por vários autores (Al-Zyoudi, 2006; Conaster et al., 2000; Folsom-Meek et. al., 1999; Leyser & Tappendorf, 2001).

Em relação à sexta hipótese, o nível de ensino que os professores lecionam não influencia a sua autoestima, relativamente ao total da escala de autoestima profissional dos professores e a todas as dimensões (sentimento de competência e capacidade, satisfação pessoal nas relações profissionais, percepção do reconhecimento pelos outros e relação com os alunos). Ou seja, não se verificam diferenças estatisticamente significativas, contudo, no total da escala são os professores do 2.º ciclo que apresentam uma autoestima mais elevada.

No que diz respeito à sétima hipótese, verificou-se que a variável experiência com alunos com PEA não influencia a autoestima profissional dos professores do ensino básico. No entanto, são os professores com experiência com alunos com PEA que manifestam uma autoestima mais elevada.

Estes resultados além de positivos para o sucesso da implementação do paradigma da inclusão nas escolas corroboram o ponto de vista de Gilly (1980), que adverte que em educação as representações sociais e comportamentos são, simultaneamente, causas e consequências, já que as representações sociais se reconstróem em função das experiências vividas, geram tomadas de posição e, simultaneamente, influenciam os comportamentos e são influenciadas por eles e como afirmam Beck e Hillmar (citados por Marques, 2003, pp 84-85) quanto mais positiva for a autoestima profissional de um professor, maior será a sua capacidade para compreender e valorizar os seus alunos. Já Jesus (1995) salienta que os grandes beneficiários de uma boa autoestima profissional dos professores são os alunos.

No que concerne à oitava hipótese, foi possível concluir que a variável número de anos de experiência profissional não influencia a autoestima profissional dos professores, não obstante, são os professores com mais anos de experiência profissional que apresentam, no total da escala, uma autoestima mais elevada. Os resultados obtidos corroboram o defendido por Chaplain (1995), Cordeiro-Alves (1994), Kyriacou e Sutcliffe (1978) e Lopes (2001) que advogam que os professores com mais anos de experiência profissional tendem a ter uma autoestima profissional mais elevada.

Também, no que diz respeito à nona hipótese, se verificou que a autoestima profissional dos professores do ensino básico não é influenciada pela variável idade. Não obstante, são os sujeitos da amostra mais velhos que apresentam uma autoestima mais elevada. Estes resultados estão em concordância com os obtidos por Chaplain (1995), Cordeiro-Alves (1994), Kyriacou e Sutcliffe (1978) e Lopes (2001), que concluíram que a autoestima profissional dos professores mais velhos tende a ser mais elevada.

Por último, em relação à décima hipótese, verificou-se que a variável género não influencia a autoestima profissional dos professores do ensino básico, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões (sentimento de competência e capacidade, satisfação pessoal nas relações profissionais, percepção do reconhecimento pelos outros e relação com os alunos). Ou seja, não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Os resultados obtidos nesta investigação sobre a autoestima profissional dos professores do ensino básico são favoráveis ao sucesso da implementação do paradigma da inclusão já que como argumenta Monteiro (2000), uma autoestima positiva implica, entre outras coisas, gostar de ser quem se é; fazer o melhor que se pode e com gosto; e influenciar positivamente o empenho e o envolvimento. Também Jesus (1995) e Ferreira et al. (1996) destacam a importância que a autoestima profissional dos professores tem na sua ação e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos.

Face aos resultados obtido não é possível terminar sem destacar que Pedro e Peixoto (2006) concluíram, na sua investigação, que a autoestima profissional dos professores e a sua satisfação profissional estão profundamente correlacionadas, afetam o clima da sala de aula, o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a implementação de escolas verdadeiramente inclusivas.

## **V. Conclusões**

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

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

Felizmente, assistiu-se em Portugal, nas escolas públicas do ensino básico, à chegada de uma grande heterogeneidade de alunos resultado da aplicação do paradigma da inclusão. No entanto, o desígnio de construir uma escola que aceite a diferença e eduque todos, até ao limite das suas capacidades implica mudar objetivos, práticas, estratégias e mentalidades. Só assim a equidade não será uma palavra vã. Se os professores não atuarem de modo a proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem e de sucesso, nomeadamente, aos alunos com PEA, estarão a impedir a escola de ser de facto inclusiva (Ainscow, 1998, 2009; Correia, 2003b; Leitão, 2003).

Neste processo as representações sociais dos professores têm grande importância Barros (1992) e Gilly (1989) tal como a sua autoestima profissional Branden (1998) e Seco (2002). Daí ser essencial que sejam investigadas de modo a contribuir para que a inclusão seja uma realidade inquestionável, ou seja, que independentemente, do género, da etnia, da religião, da condição física, emocional, social ou intelectual, a escola receba todos os alunos e lhes permita ter sucesso educativo. Como salienta Jesus (1995) os grandes beneficiários de uma boa autoestima profissional dos professores são os alunos.

Esta investigação foi realizada no intuito de contribuir para averiguar as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA nas escolas regulares. A sua pertinência reside no fato de, segundo o quadro de referência teórico, ser essencial conhecer as percepções/representações e a autoestima profissional dos professores do ensino básico porque influenciam as suas práticas, e a qualidade das suas práticas é nevrálgica para a questão da inclusão (Jesus, 1995; Baliza, 2002; Locke, 2004).

Os resultados desta investigação apontam para percepções/representações favoráveis dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA o que está em concordância com o suporte legislativo do sistema educativo português e com as perspetivas atuais da literatura da especialidade (Correia, 2003a).

Os resultados apontam para o fato das percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA serem

influenciadas pelo nível de ensino que lecionam (verificando-se que são os professores do 1.º ciclo que têm percepções/representações mais favoráveis) e pela variável género (são os professores do género feminino que apresentam percepções/representações mais favoráveis) e vão de encontro à literatura (Alahbabi, 2009; Avramidis & Norwich, 2002).

As percepções/representações dos professores do ensino básico face à aprendizagem na sala de aula dos alunos com PEA não são influenciadas pela experiência com alunos com esta síndrome comportamental, pelo número de anos de experiência profissional e pela idade (Avramidis & Norwich, 2002; Garcia & Alonso, 1985).

Contudo, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas nas percepções/representações nas variáveis acima mencionadas, uma análise mais aprofundada dos resultados permite concluir que nas dimensões interdependência aluno/aluno, negociação, meta-aprendizagem e interdependência professor/professor, foram os professores com mais anos de experiência profissional que apresentaram percepções/representações mais favoráveis, tal como referem Dupoux et al. (2005) e Rodrigues (2005), e na dimensão interdependência professor/aluno foram os professores com menos anos de experiência profissional que revelaram percepções/representações mais favoráveis, o que corrobora o defendido por vários autores (Avramidis & Norwich, 2002; Conaster et al., 2000).

Quanto à variável idade foram os professores mais velhos que apresentaram percepções/representações mais favoráveis, tal como concluíram diversos autores (Avramidis & Norwich, 2002; Conaster et al., 2000).

No que diz respeito à autoestima profissional dos professores do ensino básico verificou-se que não era influenciada, quer pelo nível de ensino lecionado, quer pelo facto dos professores terem experiência com alunos com PEA. Não obstante, foram os sujeitos mais velhos e com mais anos de experiência profissional que apresentaram uma autoestima mais elevada. Estes resultados vão de encontro ao defendido por vários autores (Chaplain, 1995; Cordeiro-Alves, 1994; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Lopes, 2001).

A interpretação dos resultados obtidos deve ser em conta as limitações desta investigação, isto é, o facto de se tratar de uma amostra de conveniência, sendo constituída pelos sujeitos que voluntariamente responderam e o facto de só incidir sobre professores do ensino básico a lecionar no mesmo agrupamento. Logo estes resultados só podem ser interpretados no contexto da presente investigação e, por isso, não permitem generalizações, ou seja, devem ser analisados com cuidado.



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

### **Recomendações/sugestões para futuras investigações**

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

O decorrer desta investigação levou à formulação de sugestões para futuras investigações, que agora se apresentam. Seria interessante abranger um universo mais alargado e significativo de sujeitos e outras variáveis; averiguar se as percepções/representações dos professores do ensino básico e as suas práticas estão em consonância com o paradigma da inclusão; verificar que mudanças ocorrem nas mesmas após terem formação em PEA, investigar a relação entre a autoestima profissional dos professores e as suas práticas pedagógicas e verificar as percepções/representações dos professores do ensino básico face a alunos com problemáticas mais severas. E isto porque a implementação do paradigma da inclusão nas escolas é um desígnio que implica um processo de mudança de mentalidades, difícil e moroso mas que começa dentro de cada ser humano.

Para terminar não é possível deixar de destacar a importância de uma maior divulgação dos resultados das investigações em educação junto da comunidade docente, de modo a desencadear atitudes reflexivas e de formação pedagógica que conduzam a mudanças positivas em todos os domínios da docência (Ainscow, 1998; Porter, 1997).

É preciso que no campo educativo haja consciência que a autoestima profissional dos professores Branden (1998) e as suas percepções/representações Gilly (1989) sobre a aprendizagem na sala de aula dos alunos influenciam a relação pedagógica que se estabelece entre os vários intervenientes no processo de aprendizagem e o que se pretende são práticas pedagógicas inclusivas.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Freire e Schor (1997, p.39)

## **VI. Referências Bibliográficas**

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et representations sociales*. Paris: PUF.

Abric, J.C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A.S.P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.Edições.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Acedido em: <http://www.european-agency.org>.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Acedido em: <http://www.european-agency.org>.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Orgs.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: com esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a escola inclusiva* (pp.11-21). Brasília: UNESCO.

Alahbabi, A. (2009). K-12 special and general education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24 (2), 42-54.

Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.

Almeida, J. L. V., & Grubisich, T. M. (2011). O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspetiva dialética. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65-74.

Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.

Alves, C. (2003). *Satisfação do consumidor*. Lisboa: Escolar Editora.

Alves-Mazotti, A. J. (1994). Representações sociais: aspetos teóricos e sua aplicação à educação. *Revista Em Aberto*, 14 (61), 60-78.

- Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitude towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21, 2, 55-62.
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Capa.
- Araújo, H. (2000). *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Autism Society of America. (2008). *About autism*.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar. Amadora: McGraw-Hill*.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration /inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147. Acedido em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baliza, E. G. (2002). *Os alunos e a escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
- Baptista, J. (1998). O sucesso de todos na escola inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.123-143).
- Barbosa, E., & Souza, V. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Psicopedagogia*, 27 (84), 352-362.
- Barros, J. H. (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação* (n.º 38). (Coleção Trajetos). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Avaliação e inovação educacional. *Inovação*, 3 (4), 33-46.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Biklen, S., & Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (n.º 12). (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão*. Sintra: Cidadãos do Mundo.

- Branden, N. (1998). *Autoestima e seus seis pilares*. (Coleção Leitura). São Paulo: Saraiva.
- Bravo, C., Pilar, M., & Buendia, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilha: Alfar.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14 (28), 125 -137.
- Carneiro, R. (Coord). (2000). *O futuro da educação em Portugal. Tendências. Um estudo de reflexão prospetiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: APPACDM.
- Casal, J., & Nunes, M.M. (2003). Trajetos de inclusão. Conhecer para desenvolver. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, 65-68.
- Castelo-Branco, M. C., & Pereira, A. S. (2001). A autoestima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.
- Castro Silva, J., & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31, 4, 207-214.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: a study of english primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Claxton, G. (2005). *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conaster, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors: attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 217-228.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40 (4), 230-238.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Correia, L. (2003a). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (n.º 1). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003c). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (n.º 13, pp. 11-41). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A.P.L. (2000). Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Correia, L., & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 34-56.
- Costa, A. M. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9 (1-2), 151-163.
- Costa, A. M. B. (1998). Projeto “escolas inclusivas”. *Inovação*, 11 (2), 57-85.
- Costa, A. M. B. (1998b). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36).
- Cury, A. (2003). *Você é insubstituível*. Cascais: Pergaminho.
- Dicionário da Língua Portuguesa* (10ªed.). (2010). Lisboa: Porto Editora.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'etudes des représentations sociales* (pp.81-94). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- DSM-IV-TR. (2002). *Critérios diagnósticos para 299.00 transtorno autista* (DSM-IV-TR). Acedido em: <http://diferenteseexcepcionais.blogs.sapo.pt/1603.html>.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teacher's attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability: Development and Education*, 52, 1, 43-58.
- Encarnação, O. (2012). *As representações dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com surdez*. Dissertação de Mestrado. ISCE: Odivelas.

- Fávero, M. H., & Vieira, D. O. (2007). O conceito de autismo: abrangência e implicações para a intervenção psicopedagógica. *Psychologica*, 44, 237-261.
- Ferreira, J. A., Santos, E. R., & Vieira, C. C. (1996). Autoestima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: um estudo exploratório. In L. Almeida (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 491-499). Braga: APPORT.
- Figueira, A. (2008). Tal como as outras... que as há, há...: As nossas concepções! (...?) A investigação sobre o ensino por instrumento. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 45, 1-13.
- Folson-Meek, S., Nearing, R., Groteluschen, W., & Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender and hands - on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
- Folson-Meek, S., & Rizzo, T. (2002). Validating the physical educator's attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEITID III) Survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fortin, M. F., Grenier, R., & Nadeau, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociências.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P., & Schor, I. (1997). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. (Coleção Guias Práticos). Porto: Edições Asa.
- Frith, U. (1999) *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gagné, R. M. (1971). *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S.A.
- Garcia, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infância y aprendizagem*, 30 (1), 50-68.

- Garcia, T.B., & Rodrigues, C.M. (1997). A criança autista. In R. Bautista (Orgs.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 249-270). Lisboa: Dinalivro.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Orgs.), *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: PUF.
- González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (n.º 13, pp. 57-72). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Hannah, M. E., & Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: a review of synthesis. *The School Psychology Review*, 12, 12-25.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.77-91). Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (Eds.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo. Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jardim, J., & Pereira, A. M. S. (2006). *Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. (1995). A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 163-180.
- Jesus, S., & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: Edições Asa.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação especial e reforma educativa. In R. Bautista (Orgs.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Jodelet, D. (1985). La representation social: fenómenos, concepço y teoria. In S. Moscovici (Eds.), *Psicologia social* (pp. 469-494). Barcelona: Paídos.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Keith, K., & Ross, E. (1998). Attitudes of a group of primary school teacher's towards the educational inclusion of hearing-impaired learners in regular classrooms. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36, 43-50.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 3-11.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). Sen students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 4, 413-421.
- Kowalski, E., & Rizzo, T. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 1, 47-65.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M.A. (1995). *Metodologia de trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações de trabalhos científicos*. São Paulo: Editora Atlas.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Leitão, R. (2003). Inclusão escolar: a formação em contexto de escola e as representações dos professores sobre as práticas na sala de aula. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, 9-18.
- Leitão, R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Editor Ramos Leitão.
- Leitão, R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanõla de Ediciones.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Leyser, Y., & Tapperdorf, K. (2001). Are attitudes regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121 (4), 751-762.



- Locke, D. (2004). *Perception and our knowledge of the external world*. New York: Humanities Press.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Porto: Lidel.
- Machado, F. (1994). *Avaliação em tempos de mudança: projetos e práticas nos ensinos básico e secundário*. Porto: Edições Asa.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (n.º 7, pp. 93-108). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A., & Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, T. N. (2003). Autismo: que intervenção? *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 11-13.
- Mattos, E. A. (2004). Educação inclusiva: reflexões sobre inclusão e inclusão total. *Inclusão*, 5, 50-61.
- Mello, A. (2003). *Autismo: guia prático*. São Paulo: AMA - Associação de Amigos do Autista.
- Mendes, C. (2001). *Opiniões dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com necessidades educativas especiais/deficiência mental*. Monografia de Licenciatura. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., & Griffin, S. (1996). Teacher's experience with inclusive classrooms: implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30, 152-186.
- Monteiro, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13, 2-3, 11-37.
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.

- Morgado, J. (2003b). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (n.º 13, pp. 73-88). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moscovici, S. (1986). L`ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L`études des représentations sociales* (pp.34-80). Paris: Delachaux et Niestle.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Orgs.), *Les représentations sociales* (pp.62-86). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2005). *As representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2006). Autoimagem, autoestima e autorealização. Qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (1), 83-88.
- Mruk, C. (1998). *Autoestima: investigación, teoría y práctica*. Madrid: Editorial Desclee de Brouwer.
- Mulvihill, B. A., Shearer, D., & Van Horn, M. L. (2002). Training, experience, and child care provides' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 197-215.
- Negreiros, M. A. (1995). *As representações sociais da profissão de serviço social*. Lisboa: ISSSL - C.R.L.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores* (n.º 3). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biofigura e a formação* (pp. 107-129). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- O`Roak, B. J., & State, M. W. (2008). Autism genetics: strategies, challenges, and opportunities. *Wiley InterScienc*, 1, 4-17.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T, Coutinho, A.M., Mota-Vieira, L., & Vicente, A. M. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical, characterization and medical conditions. *Developmental medicine and child Neurology*, 49, 32, 726-733.

- Oliveira, L. (2000). Você se ama? *Revista Emoção e Inteligência*, 3, 16-25.
- OMS. (1994). *Classificação internacional de doenças – CID-10*. (10.<sup>a</sup> edição).
- Ozonoff S., Rogers S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo: perspectivas da investigação atual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Parasuram, K. (2006). Variabls that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, 3, 31-42. Acedido em: [files.embedit.in/embeditin/files/.../1/file.pdf](http://files.embedit.in/embeditin/files/.../1/file.pdf).
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24, 2, 247-262.
- Pereira, A. (2002). *SPSS - Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Pereira, F. (1999). O observatório dos apoios educativos. In Conselho Nacional de Educação (Eds.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 65-101).
- Pereira, M., & Serra, H. (2006). *Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Polaino-Lorente, A. (2003). *En busca de la autoestima perdida*. Madrid: Editorial Desclee de Brouwer.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. (Coleção Em Foco). Porto: Edições Asa.

- Ratzka, A. D. (1999). A história da sociedade inclusiva na europa. In *Seminário Internacional Sociedade Inclusiva*, 1, 21-33.
- Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto. Acedido em: <http://pt.scribd.com/doc/100286474/Escola-Inclusiva>.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues Dias, E.L. (1989). *Em busca do sucesso escolar: uma perspetiva, um estudo, uma proposta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rodrigues, D. (1995). O Conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação. In A. Carvalho (Orgs.), *Novas metodologias em educação* (pp.527-548). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2005). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2006a). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Eds.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2006b). *Educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2006c). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S.Paulo: Summus Editorial.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 3, 188-198. Acedido em: <http://www.mendeley.com/research/teacher-attitude-towards-inclusion-practices-special-needs-students>.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

Salvia, J., & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teacher's toward mainstreaming mildlyhandicapped students. In C. J. Meisel (Eds.), *Mainstreaming handicapped children: outcomes, controversies and new directions* (pp.111-128). London: Laurence Erlbaum.

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

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-73.

Santiago, R.A.G. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 87-98.

Santos, I., & Sousa, P. (s.d.). *Como intervir na perturbação autística*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Acedido em:

Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Scruggs, T., & Mastropieri, J. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.

Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. In L.M. Correia (Eds.), *Inclusão*, 2, 33-48.

Silva, M. (2007). Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos. Relato de uma Experiência. Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: IIIº *Ciclo de estudos e debates sobre educação inclusiva*.

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais. Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.

- Speece, D.L., & Keogh, B. K. (1996) Classroom ecologies and learning disabilities: what we learn and what we need to know. In D.L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies: implications for inclusion of children with learning disabilities* (pp.261-265). USA: LEA.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stephens, T., & Braun, B. (1980). Measures of regular classrooms teacher's attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 6, 292-294.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação das necessidades educativas especiais. *Inovação*, 1, 7.
- Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-30.
- Vala, J. (1993). Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (1993). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz, J. L. P. (2007). Da educação inclusiva à educação para a cidadania. In F. S. Ramos (Orgs.), *Educação para a cidadania europeia com as artes* (pp. 169-179). Comunidad Andaluza: Universidade de Granada.
- Valente, G.M.C. (2012). *As representações dos professores sobre a aprendizagem, na sala de aula, das crianças com défice cognitivo grave*. Dissertação de Mestrado. ISCE: Odivelas.
- Verderber, J., Rizzo, T., & Sherril, C. (2003). Assessing student's intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 26-45.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2007). *Se houvera quem me ensinara... A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vila, C., Diogo, S., & Sequeira, S. (2009). *Autismo e síndrome de asperger*. Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes. Acedido em: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt).
- Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições Asa.

Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.

Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais. Equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.49-72). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Warnock, H.M. (1978). *Special education needs*. London: Ed. Her Majesty's Stationery Office.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

### **Legislação**

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

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. Diário da República (n.º193/9, 1ª Série). Lisboa: Ministério da Educação.

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

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

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



## **VII. Apêndices**

## **Apêndice A : Nota Metodológica**

Para os devidos efeitos declaro que eu, Ana Paula Alves Dias Gomes, portadora do cartão de cidadão n.º 6592456, professora efetiva no Agrupamento de Escolas Roque Gameiro, grupo 910, estou a fazer investigação para uma dissertação de Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas, orientada pela Professora Doutora Maria Manuel Nunes, no ano letivo 2012/2013.

A referida dissertação, que tem como título “Perturbações do Espectro do Autismo e a Aprendizagem na sala de Aula: Um olhar sobre as Percepções dos Professores do Ensino Básico”, é uma investigação empírica de carácter quase-experimental, que pretende comparar dois grupos amostrais independentes, nomeadamente as representações que os professores do ensino básico têm sobre a aprendizagem na sala de aula de alunos com Espectro do Autismo, consoante o nível de ensino que lecionam. Para este efeito vão ser utilizados como instrumentos para operacionalização das variáveis em jogo no estudo, a Escala de Percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a Escala de Autoestima Profissional, instrumentos do Sr. Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

A recolha de dados será efetuada com recurso a estes dois questionários porque permitem a obtenção direta de informação e escolheu-se o Agrupamento de Escolas Roque Gameiro porque é onde exerço a profissão de docente de educação especial e o respetivo Diretor deu permissão desde que devidamente registada no site do Ministério da Educação para esse efeito.

Este estudo empírico implicou uma planificação global na qual foi efetuada o levantamento do problema, a definição dos objetivos, a enunciação de hipóteses e está a requerer uma pesquisa bibliográfica que permite o enquadramento teórico, o que lhe confere rigor científico.

A opção por estes instrumentos de recolha de dados deve-se à sua adequação ao objetivo deste estudo, ou seja, obter dados/opiniões dos docentes do ensino regular básico. Escolhida a amostra, foi pedida autorização à instituição e, em seguida, será pedido autorização aos sujeitos envolvidos no estudo e, por último, serão preenchidos os questionários. Serão entregues pessoalmente aos docentes da amostra do estudo.

Este estudo tem como limitações entre outras coisas a reduzida dimensão da amostra, o que faz com que os resultados não possam ser extrapolados, trata-se apenas de um grupo de professores do ensino regular de um agrupamento, a localização da amostra e o tempo limitado para a realização do mesmo.

Alfragide, 29 de dezembro de 2012

### Apêndice B: Quadros das variáveis

Género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid feminino	63	81,8	81,8	81,8
masculino	14	18,2	18,2	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 28-48	39	50,6	50,6	50,6
49-62	38	49,4	49,4	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Habilitações literárias

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bacharelato	2	2,6	2,6	2,6
Licenciatura	57	74,0	74,0	76,6
pós-graduação	7	9,1	9,1	85,7
Mestrado	11	14,3	14,3	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Nível de ensino lecionado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1º ciclo	25	32,5	32,5	32,5
2º ciclo	24	31,2	31,2	63,6
3.º ciclo	28	36,4	36,4	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Número de anos de experiência profissional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até 15 anos	21	27,3	27,3	27,3
16-25 anos	26	33,8	33,8	61,0
26 ou mais anos	30	39,0	39,0	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Número de anos que trabalha neste agrupamento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid menos de 5 anos	27	35,1	35,1	35,1
entre 5 e 10 anos	21	27,3	27,3	62,3
mais de 10 anos	29	37,7	37,7	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Experiência com alunos com NEE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	68	88,3	88,3	88,3
Não	9	11,7	11,7	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Número de anos de experiência com alunos com NEE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	9	11,7	11,7	11,7
1	6	7,8	7,8	19,5
2	5	6,5	6,5	26,0
3	2	2,6	2,6	28,6
4	3	3,9	3,9	32,5
5	4	5,2	5,2	37,7
6	7	9,1	9,1	46,8
7	3	3,9	3,9	50,6
8	7	9,1	9,1	59,7
9	1	1,3	1,3	61,0
10	15	19,5	19,5	80,5
12	3	3,9	3,9	84,4
13	2	2,6	2,6	87,0
15	2	2,6	2,6	89,6
16	1	1,3	1,3	90,9
17	2	2,6	2,6	93,5
999	5	6,5	6,5	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Experiência com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	43	55,8	55,8	55,8
Não	34	44,2	44,2	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Número de anos de experiência com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	34	44,2	44,2	44,2
1	15	19,5	19,5	63,6
2	12	15,6	15,6	79,2
3	9	11,7	11,7	90,9
Valid 4	2	2,6	2,6	93,5
5	1	1,3	1,3	94,8
6	2	2,6	2,6	97,4
10	2	2,6	2,6	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Contacto com pessoas com deficiência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	31	40,3	40,3	40,3
nao	46	59,7	59,7	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Valores estatísticos da média, mediana, moda, desvio padrão, mínimo, máximo

		Género	Idade	Habilitações literárias	Nível de ensino que leciona	Número de anos de experiência profissional
N	Valid	77	77	77	77	77
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,18	46,84	2,35	2,04	22,12
Median		1,00	48,00	2,00	2,00	22,00
Mode		1	57	2	3	20
Std. Deviation		,388	8,900	,757	,834	8,853
Minimum		1	28	1	1	4
Maximum		2	62	4	3	38
Sum		91	3607	181	157	1703

Valores estatísticos da média, mediana, moda, desvio padrão, mínimo, máximo

		Número de anos que trabalha nesta escola	Experiência com NEE	Número de anos de experiência NEE	Experiência com autismo	Número de anos de experiencia autismo	Contacto com pessoas com deficiência
N	Valid	77	77	77	77	77	77
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		2,03	1,12	71,03	1,44	1,44	1,60
Median		2,00	1,00	7,00	1,00	1,00	2,00
Mode		3	1	10	1	0	2
Std. Deviation		,858	,323	246,188	,500	2,029	,494
Minimum		1	1	0	1	0	1
Maximum		3	2	999	2	10	2
Sum		156	86	5469	111	111	123

## **VIII. Anexos**



### Anexo A: Questionário de caracterização

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação para a elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no Instituto Superior de Ciências Educativas. É constituído por um conjunto de afirmações que podem caracterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente, no contexto da sala de aula. Foi elaborado pelo Senhor Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

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

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

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

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

**Obrigado pela sua colaboração**

### DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F  M

2. Idade \_\_\_\_\_ anos

#### 3. Habilitações literárias

Bacharelato  Licenciatura  Pós-Graduação  Mestrado   
Doutoramento   
Em \_\_\_\_\_

#### 4. Funções

Grupo Disciplinar \_\_\_\_\_  
Sou ou já fui Diretor de Turma Sim  Não   
Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim  Não   
Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim  Não   
Sou ou já fui Coordenador de Projetos Sim  Não

#### 5. Nível de Ensino que Leciona

Pré-Escolar  1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo  Secundário

6. Experiência Profissional \_\_\_\_\_ anos

7. Há quantos anos trabalha nesta escola?

- 5 anos  5 – 10 anos  + 10 anos

8. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais? Sim  Não  Número de Anos \_\_\_\_

9. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?

Sim  Não  Número de Anos \_\_\_\_

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

Sim  Não

**Anexo B: Escala As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula**  
(ASA-PPP, Leitão, 2012)

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

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

		1	2	3	4	5	6
1	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.						
3	Sou um parceiro activo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.						
4	Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.						
5	Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.						
6	Organizo as actividades com o objectivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.						
7	Procuo envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.						
8	Modifico as minhas práticas em função dos feedbacks que os meus colegas me proporcionam.						
9	Na organização das actividades levo em consideração as sugestões dos alunos.						
10	A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.						
11	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.						
12	Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as actividades a desenvolver nas aulas.						
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.						
14	Nas aulas encorajo a participação activa de todos os alunos.						
15	Sou eu quem decide sobre as actividades a realizar nas aulas.						
16	Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.						
17	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.						
18	Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.						
19	As actividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.						
20	Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.						

21	Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.						
22	Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
23	Proponho aos alunos diferentes actividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.						
24	Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação e informação útil, entre o importante e o acessório.						
25	Nas aulas os alunos passam algum tempo em actividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.						

**Anexo C: Escala de Autoestima profissional  
(E.A.P., Leitão, 2012)**

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

**Discordo Totalmente 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 Concordo Totalmente**

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

### **Anexo D: Valores e dimensões da escala As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula**

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem activa e cooperativa) – 1, 11, 14, 17, 25

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – 3, 6, 9, 18, 22

Dimensão 3 – Negociação – 4, 10, 15, 19, 23

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – 5, 7, 13, 21, 24

Dimensão 5 – Interdependência professor/professor (ensino cooperativo) – 2, 8, 12, 16, 20

Item 15 – cotações têm que ser invertidas

**Anexo E: Valores e dimensões da escala autoestima profissional**

Dimensão 1- Sentimento de competência e capacidade – 2, 6, 12

Dimensão 2 – Satisfação pessoal nas relações profissionais – 1, 3, 9

Dimensão 3 – Percepção do reconhecimento pelos outros – 5, 8, 11

Dimensão 4 - Relação com os alunos – 4, 7, 10

### **Anexo F: Declaração de orientação de tese de mestrado**

Para os devidos efeitos se declara que Eu, Maria Manuel Nunes, estou a orientar a tese de Mestrado em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor da aluna *Ana Paula Alves Dias Gomes*.

A referida tese tem como título “Perturbações do Espectro do Autismo e a Aprendizagem na sala de Aula: Um olhar sobre as Percepções dos Professores do Ensino Básico” e é uma investigação empírica de carácter quase-experimental, que pretende comparar dois grupos amostrais independentes, nomeadamente as apresentações que os professores do ensino básico têm sobre a aprendizagem na sala de aulas de alunos com Espectro do Autismo, consoante o nível de ensino que leccionam.

Para este efeito vão ser utilizados como instrumentos para operacionalização das variáveis em jogo no estudo, a Escala de Percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e a Escala de Autoestima Profissional, do Sr. Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

Como orientadora da referida tese considero que os referidos instrumentos são adequados para medir as variáveis em jogo no estudo e definidas nas diferentes hipóteses a testar.

Odivelas, 13 de Dezembro de 2012

A Professora Doutora

Maria Manuel Nunes



## **Anexo G: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Entidade**

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Entidade

Data: 16 de dezembro de 2012, às 23.26

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Para: ..... @ gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi efectuado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um registo da entidade **Ana Paula Alves Dias Gomes** com os seguintes dados:

- Tipo de entidade: Outro: Estudante 2.º ano mestrado de educação especial no ISCE
- Morada:.....
- Código postal:.....
- Localidade: .....
- Concelho: Amadora
- Distrito: Lisboa
- Telefone: .....
- Fax: .....
- E-mail: ..... @ gmail. com

Após validação deste registo pelos nossos serviços será enviado um e-mail com os dados de acesso a este sistema.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

## **Anexo H: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Entidade**

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Entidade.

Data: 18 de dezembro de 2012, às 17:35

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Para: ..... @ gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O registo da entidade "Ana Paula Alves Dias Gomes " efetuado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) foi aprovado.

Para aceder à área de acesso restrito neste sistema utilize os seguintes dados de acesso:

Utilizador: .....

Palavra-chave: .....

Os dados de acesso constantes neste e-mail servem como identificador da sua entidade perante este sistema, e permite-lhe aceder a um conjunto de funcionalidades tais como consultar e/ou editar os dados da entidade, registar novos inquéritos e consultar e/ou editar os inquéritos registados pela sua entidade.

## **Anexo I: Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Inquérito**

Assunto: Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Inquérito

Data: 29 de janeiro de 2013, às 18: 12

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Para: ..... @gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0357500001
- Nome da Entidade: Ana Paula Alves Dias Gomes
- Nome do Interlocutor: Professora Doutora Maria Manuel Nunes
- Designação do inquérito: Escala de percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e Escala de autoestimaprofissional

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

**Anexo J: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0357500001**

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0357500001

Data: 12 de fevereiro de 2013, às 17: 14

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Para: ..... @gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0357500001, com a designação *Escala de percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula e Escala de autoestimaprofissional*, registado em 29-01-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ana Paula Alves Dias Gomes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização prévia das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Devem ser consideradas as medidas de proteção e segurança previstas na Lei nº 67/98.
- c) Dado que na investigação se obtêm dados pessoais, exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade e proteção dos mesmos. Os inquiridos não devem ser identificados por qualquer modo de identificação pessoal, direta ou indireta.

A recolha e o tratamento dos dados deverão basear-se no consentimento expresso e esclarecido do titular dos dados ou dos seus legais representantes. Assim, deverá ser obtido o consentimento informado e a respetiva autorização dos inquiridos contendo a identificação do responsável pelo tratamento e sua finalidade, informando sobre a existência e condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular, ao que serão apostas as assinaturas dos legais representantes dos titulares dos dados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

