



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbação do Espectro
do Autismo no 1º Ciclo**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação
Especial – Problemas Cognitivos e Multideficiência**

Ana Paula Garcia Ferreira

2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbação do Espectro
do Autismo no 1ºCiclo**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação
Especial – Problemas Cognitivos e Multideficiência**

**Sob a orientação de: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira
Ana Paula Garcia Ferreira**

2012

Agradecimentos

“Quem tem o atrevimento de ensinar nunca deve cessar de aprender”

John Cotton Dana

A concretização desta dissertação é fruto de muita dedicação e representa um esforço contínuo de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Dirijo o meu primeiro agradecimento pela conclusão da presente investigação à Professora Doutora Isabel Lacerda Pizarro Madureira. Pela sua excelente orientação, disponibilidade e compreensão amiga que sempre manifestou durante a realização do estudo, esclarecendo todas as dúvidas surgidas, permitiu acreditar que era possível...o meu muitíssimo obrigada por ter acreditado...

Às minhas filhas, pilares fundamentais na minha vida, pela compreensão durante o tempo em que não foi possível partilhar a vida familiar na sua plenitude...

À minha tia, Maria José, irmão e cunhada pelo apoio e especial compreensão demonstrada...

Às minhas colegas do curso de Mestrado que também ajudaram neste processo, pela troca de experiências, companheirismo e apoio durante este dois anos...

À Direção do Agrupamento no qual realizei este trabalho e particularmente a todas as docentes de educação especial e professoras que estiveram envolvidas direta e indiretamente neste trabalho de investigação...

Aos meus amigos que me acompanharam durante todo o meu percurso.

Ao meu companheiro, pelo incentivo, compreensão e apoio fundamental para que superasse os obstáculos encontrados.

Por ultimo, à vida, pela oportunidade de trabalhar exatamente com quem gosto!.

Resumo

Com a publicação do decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro surgiu a possibilidade de os alunos com perturbação do espectro do autismo serem educados nas escolas, criando-se, para tanto, unidades de ensino estruturado, que apoiam a sua inclusão. Esta envolve necessariamente a participação dos professores e, nessa medida com o presente estudo procurou-se conhecer e identificar: i) a opinião de professores do 1º ciclo sobre a inclusão dos alunos com PEA e sobre as Unidades de Ensino Estruturado; ii) as práticas desenvolvidas no sentido da inclusão destes alunos na sala de aula; iii) as dificuldades sentidas na prática pedagógica; e iv) a importância atribuída à formação contínua.

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que envolveu três professores do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento, que integram nas suas turmas alunos com perturbação do espectro do autismo. Em termos de metodologia, as técnicas de recolha de dados privilegiadas foram a entrevista e a realização de observações naturalistas nas salas de aula.

Os resultados sugerem que os professores aceitam a inclusão, e que, para esta aceitação em muito contribui a existência na escola de uma unidade de ensino estruturado, com os necessários recursos físicos e humanos.

Em termos de inclusão foi possível constatar a existência de diferentes processos e percursos, que dependem não apenas do grau de severidade da perturbação, mas também dos recursos humanos existentes.

As dificuldades dos docentes decorrem sobretudo do receio que sentem perante os comportamentos dos alunos, e da falta de conhecimento sobre as formas de intervenção, sendo nestes aspetos que se evidenciam as necessidades de formação contínua.

A unidade de ensino estruturado, ao assumir a responsabilidade de organizar e planificar todo o processo educativo, não implicando os professores do ensino regular, torna-se mais uma sala dentro da escola, podendo, paradoxalmente, inibir a desejada mudança de atitudes e práticas dos docentes.

Palavras-Chave: Autismo; Inclusão; Professores; Práticas.

Abstract

With the publication of the decret-low nº3/2008, on the 7 January, it has emerged the possibility for children with autism spectrum disorders be educated in the regular schools, purposely, units of structured teaching were established in support of their inclusion. This requiring the teachers diligence and, only them, by using the present studies, it was feasible to discover and to identify: i) the opinion of the primary education teachers, concerning the inclusion of pupils with autism spectrum disorders and about the units of structured teaching; ii) the practices developed in order to take concerning the inclusion of this students in the classroom; iii) the difficulties felt on the pedagogical practice; and iv) the importance assigned to permanent formation.

This is all about an exploratory searching of a qualitative nature, involving three primary education teachers within a group in school that welcomes in their classes pupils with autism spectrum disorders. Regarding the methodology, the privileged techniques of collecting results were the interviews and the realization of naturalistic observations in the classrooms.

The results suggested that the teachers accept the inclusion and for that become successful, is very important to have a structured teaching unit at the school, with the necessary physical and human resources.

Regarding the inclusion, it was possible to find the existence of different procedures and ways, depending not only on level of the disorders, but also on the existent human resources.

The teachers' difficulties occur mainly when confronted with the pupil's behavior and the lacking in knowledge as how to intervene, being these what evidence the needs for permanent training.

The structured teaching unit when assuming task of organizing and planning the whole educational process without involving the teachers of the regular teaching, for it becomes another classroom within the same school, which could, paradoxically, obstruct the expected change in the teachers' attitudes and practices.

Keywords: Autism; Inclusion; Teachers'; Practices.

Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Índice Geral.....	IV
Índice dos Quadros.....	VI
Siglas.....	VII
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	4
1. Escola Inclusiva.....	5
1.1. Da educação integrada à escola inclusiva.....	5
1.2. Conceito de inclusão.....	10
1.3. Respostas educativas previstas na legislação.....	12
1.4. Fatores facilitadores e dificultadores de inclusão.....	16
2. Perturbação do Espectro do Autismo.....	19
2.1. Evolução do conceito.....	19
2.2. Definição conceptual.....	21
2.3. Etiologia e incidência.....	22
2.4. Tríade das incapacidades / Características.....	23
2.5. Diagnóstico diferencial.....	25
2.6. Educação e os alunos com perturbação do espectro do autismo.....	27
3. Práticas de Inclusão.....	29
3.1. Trabalho em equipa.....	29
3.2. Estratégias de intervenção em sala de aula.....	31
3.3. Interações no grupo/turma.....	33
3.4. Formação de professores.....	35

Capítulo II – Estudo Empírico: práticas de inclusão dos alunos com PEA	38
1. Definição do problema e objetivos do estudo	39
1.1. Questões e objetivos orientadores do estudo	40
2. Descrição da Metodologia.....	42
2.1. Natureza e plano de estudo.....	42
2.2. Procedimentos	44
2.3. Participantes.....	45
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	45
2.4.1. A entrevista.....	46
2.4.1.1. Análise de conteúdo	48
2.4.2. A observação naturalista.....	50
2.4.2.1. Análise das observações	52
3. Apresentação e análise dos resultados.....	53
3.1. Caracterização dos participantes.....	53
3.2. Resultados das entrevistas	54
3.2.1. Os professores e a educação inclusiva	56
3.2.2. Os professores e a problemática do espectro do autismo.....	63
3.2.3. Os professores e as suas práticas educativas	66
3.3. Resultado das observações.....	70
3.4. Análise comparativa dos resultados.....	75
Conclusões.....	81
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos	99
Índice dos Anexos	100

Índice dos Quadros

Nº do Quadro	Descrição	Pagina
Quadro nº 1	Caracterização dos professores participantes.	53
Quadro nº 2	Caracterização das turmas/alunos participantes.	53
Quadro nº 3	Tema e categorias – Frequência absoluta e relativa- resultados gerais da AC.	54
Quadro nº 4	Categorias e subcategorias – Frequência absoluta e relativa da AC do 1º tema: Educação inclusiva.	56
Quadro nº 5	Categorias e subcategorias – Frequência absoluta e relativa da AC do 2º tema: Problemática das PEA.	63
Quadro nº 6	Categorias e subcategorias – Frequência absoluta e relativa da AC do 3º tema: Práticas educativas.	66

Siglas

<u>AC</u>	Análise de Conteúdo
<u>AE</u>	Agrupamento de Escola
<u>AO</u>	Assistente Operacional
<u>APA</u>	American Psychiatric Association
<u>CC</u>	Currículo Comum
<u>CID-10</u>	Classificação Internacional de Doença
<u>CIF</u>	Classificação Internacional da Funcionalidade e Saúde
<u>CR/J</u>	Criança e Jovem
<u>DSM-IV-TR</u>	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
<u>EE</u>	Educação Especial
<u>ER</u>	Ensino Regular
<u>FREQ. ABS.</u>	Frequência Absoluta
<u>FREQ. REL.</u>	Frequência Relativa
<u>IND</u>	Indicadores
<u>LGP</u>	Língua Gestual Portuguesa
<u>NE</u>	Necessidades Especiais
<u>NEE</u>	Necessidades Educativas Especiais
<u>OMS</u>	Organização Mundial de Saúde
<u>PEA</u>	Perturbação do Espectro do Autismo
<u>PEI</u>	Programa Educativo Individual
<u>PGD</u>	Perturbação Global do Desenvolvimento
<u>PIT</u>	Plano Individual de Transição
<u>TEACCH</u>	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children
<u>UEE</u>	Unidade de Ensino Estruturado
<u>UR</u>	Unidades de Registo
<u>UR/Cat</u>	Unidades de Registo por Categorias
<u>UR/SC</u>	Unidades de Registo em Subcategorias

Introdução

A escola enquanto instituição assume atualmente um papel relevante face às políticas inclusivas a que Portugal tem vindo a aderir através das modificações rápidas e profundas que têm alterado a natureza de uma área educativa que, durante muitos anos, esteve associada a uma prática assistencial e segregadora. Pensar a educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), numa perspetiva educacional envolve ainda, em muitos aspetos processos significativos de mudança nas escolas e nos professores.

A inclusão implica como referem alguns autores (Ainscow, 2007; & Rodrigues, 2003, 2007, cit. por Rodrigues-lima, 2007), uma reestruturação bastante significativa na organização escolar, nas relações interpessoais, nas metodologias de ensino e aprendizagem, na participação dos pais na vida da escola, no currículo, por forma a dar respostas às necessidades de todos os alunos, e sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas (Correia, 2001, cit. por Rodrigues, 2001).

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, este, veio determinar que a educação especial (EE) se destina a alunos com NEE de carácter permanente, oficializando assim a separação entre EE (exclusiva para alunos que ostentem necessidades educativas especiais de carácter permanente, identificados por referência à CIF), e os apoios educativos que prestam apoio aos restantes alunos com dificuldades escolares.

Este diploma legal também consagra como aspeto decisivo a construção de uma escola de qualidade preconizando a inclusão educativa e social, a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2011). Neste contexto, define a necessidade de criar respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular (ER) para atender deficiências sensoriais e mentais graves. São as chamadas escolas e agrupamentos de referência, que usufruem, entre outras, de unidades especializadas para atendimento educativo dos alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA).

As unidades de ensino estruturado (UEE) são salas situadas em escolas regulares, devidamente integradas no ambiente educativo, onde os alunos diagnosticados com PEA permanecem a tempo parcial, uma vez que se promove a integração destes alunos nas turmas e na vida escolar, junto dos seus pares. Estas unidades são assim, consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamentos de escolas (Gonçalves; Carvalho; Mota; Lobo; Correia; Monteiro; Soares & Miguel, 2008). Estas salas permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições porque dispõem de recursos humanos (docentes

especializados, técnicos e assistentes operacionais) e físicos. Podemos então afirmar que, a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, e acessibilidade para todos (Ainscow, 1995; Armstrong, 2001; Correia 2001; Rodrigues 2001; Warwick, 2001, cit. por Sanches & Teodoro, 2006). Pretende-se, assim, que a aprendizagem, se faça com a ajuda do professor, e conjuntamente com o grupo/turma, valorizando saberes e experiências de todos (Bronfenbrenner, 1979, cit. por, Sanches & Teodoro, 2006).

No entanto, a aplicação destas diretivas torna-se bem mais complicada quando se equaciona a prática nas salas de aulas. Não se passa facilmente de uma atitude, de um comportamento a outro, quando se fala em mudanças sociais ou educativas. Dado que, nem sempre os professores sentem a segurança necessária e consideram não ter os conhecimentos essenciais para atuar adequadamente com os alunos com PEA, necessitando permanentemente de apoio.

É importante que os professores assumam as suas práticas como experiências de aprendizagem diversificadas de acordo com as capacidades e áreas fortes dos seus alunos definindo princípios orientadores e processos de organização.

É também necessário refletir sobre a melhor forma dos docentes de EE serem veículo de inclusão, potenciando o seu trabalho através do apoio aos professores quer em termos de planificação, quer em termos de operacionalização/realização, organizando-se numa perspetiva de transmissão de saberes e avaliação integrada, privilegiando o apoio indireto ou em parceria nas salas de aulas (Ainscow, 2000, cit por Rodrigues-Lima, 2007). A mudança das práticas requer uma dinâmica conjunta de todos os profissionais e exige tempo e disponibilidade. É nesta perspetiva, que este estudo surge, no sentido de perceber as atitudes e as práticas pedagógicas dos professores relativamente a inclusão dos alunos com PEA no ER e de verificar se essas práticas constituem formas inovadoras de organizar o processo de inclusão.

O estudo encontra-se organizado em dois capítulos. No primeiro apresenta-se a revisão da literatura que esteve na base do estudo, a saber: (i) da educação integrada à escola inclusiva; (ii) Perturbação do espectro do autismo; (iii) práticas inclusivas.

O segundo capítulo, integra o estudo empírico: práticas de inclusão de alunos com PEA. É neste capítulo que se define o problema e os objetivos do estudo, no qual se apresenta a justificação para a escolha do tema e se equacionam as questões que desencadearam o estudo, e que fundamentam os objetivos gerais e específicos definidos.

Abordam-se ainda a metodologia utilizada para a realização do estudo e apresenta-se o respetivo plano. São também referidos os procedimentos usados na recolha e análise de dados.

Por ultimo, este capítulo abrange a apresentação e análise dos resultados obtidos através da utilização de cada uma das técnicas que entendemos necessárias à melhor compreensão do trabalho, comparando a informação recolhida nas entrevistas e nas observações de aulas.

Nas conclusões procura-se responder às questões levantadas no estudo de modo a verificar em que medida os objetivos foram alcançados. Apresentam-se igualmente algumas considerações pertinentes perante os resultados obtidos, assinalando também as limitações do estudo.

Por último, constam do trabalho as referências bibliográficas e alguns anexos referentes à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos, particularmente das entrevistas e das observações de aulas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Escola Inclusiva

1.1. Da educação integrada à escola inclusiva

Um dos temas constantemente debatidos em educação é a inclusão no contexto escolar, uma vez que envolve mudanças nos professores (na forma de (re)pensar o currículo e na forma de atuar), nos pais e encarregados de educação das crianças e jovens (CR/J) com NEE, e nos profissionais de educação; para além destas, a inclusão pressupõe ainda mudança de estruturas, atitudes e abertura da escola à comunidade em geral (UNESCO, 2005). Por este motivo, assiste-se a um grande interesse face a esta matéria na investigação educacional.

Segundo Jiménez (1997), o modelo de escola “para todos” é o que elege a educação especial integrada, contrapondo-se à educação especial segregada, ou seja, “que se realiza à parte da educação geral regular”(p.21). Este mesmo autor, realça que este novo modelo de escola aberta à diferença leva a que todos encontrem uma resposta às suas necessidades especiais (NE) e, por conseguinte, todos os alunos são beneficiados, por tudo o que acarreta de mudança e renovação pelos novos recursos e serviços. Corrobora com este parecer Correia (2005), quando afirma que as escolas públicas necessitam tornar-se verdadeiras comunidades educativas:

“...onde todos os alunos possam aprender juntos e onde um sentido de pertença se constitua num verdadeiro credo para esses mesmos alunos, para todos os profissionais de educação e para os pais. Uma reorganização educacional deste tipo terá, com certeza, que provocar alterações profundas na forma como hoje em dia se faz educação (...) (p.6).”

À medida que a escola tenta incluir todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades, tornou-se importante traçar um breve percurso histórico, do conceito de educação tal como hoje o entendemos.

Em Portugal, o percurso evolutivo da EE, ocorre semelhante ao que, neste contexto, se passa nos outros países. No entanto, essas evoluções e alterações nos últimos vinte anos, têm sido morosas. Tem exigido grandes mudanças nas escolas em geral, e nas atitudes dos professores relativamente a aceitação da diferença. A aplicação do princípio da inclusão, defendido na Declaração de Salamanca (1994), ampliou e reforçou um conjunto de práticas diversificadas de integração escolar de alunos com NEE, iniciadas em Portugal nos anos 70, e regulamentadas pelo Dec. Lei 319/91 de 23 de agosto de 1991, revogado pelo Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro (atualmente em vigor).

Foi pioneiro o instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, uma vez que criou as classes especiais, com professores especializados destinadas a alunos com problemas de aprendizagem. Nessa altura, começa-se a ter a noção de trabalho, com as crianças com NEE, em termos educativos e por tal, aparece no sistema educativo Português um subsistema de EE, no âmbito do Ministério de Educação. As classes especiais começam-se a organizar por deficiências e inicia-se programas educativos por categorias. Na década de 60, alunos com problemas de visão são integrados em escolas preparatórias e secundárias. Integrados no ensino regular, o trabalho de apoio era organizado em espaços próprios designados como “salas de apoio” (Madureira & Leite, 2003).

Em 1972, o ministério da educação cria as “divisões do Ensino Especial Básico e do Secundário”, numa política orientada, fundamentalmente, para o desenvolvimento das práticas de integração. Assim o relatam Costa e Rodrigues (1999, cit. em Rodrigues 2001,p.17-18):

“O modelo da escola integrativa desenvolveu-se rapidamente em Portugal, não tendo sido estranhas a este rápido desenvolvimento as condições de inovação e reestruturação que se verificaram a seguir à revolução de 25 de Abril de 1974. A título indicativo, no fim de 1997, 75% de alunos com dificuldades recebiam a sua educação na escola regular, o que significava 38486 alunos apoiados por cerca de 6200 professores”.

Em 1975, nos EUA, a Public Law veio fortificar a ideia de que aos alunos com deficiência deveria ser proporcionada a sua inserção num meio o “menos restrito possível.”, (a criança devia estar, tanto quanto possível com crianças da mesma idade e participar das atividades). Nesta modalidade, a classe regular não sofria alterações, nem na organização nem no processo de ensino, centrando-se o apoio no aluno. Em Portugal, e nessa altura, em 1976, o ministério da educação reforça junto dos estabelecimentos de ensino as “Equipas de Ensino Especial Integrado” visando a promoção da integração familiar, social e escolar das CR/J com deficiência.

Os alunos que usufruíam dos serviços de ensino integrado eram aqueles alunos portadores de deficiências sensoriais e motoras que tivessem possibilidades cognitivas de acompanhar os currículos escolares normais (Correia,1997). Neste prisma, um significativo número de alunos com NEE continuava a ser recebido no âmbito das classes especiais, ressaltando-se, que tal situação se destinava apenas às crianças que viviam nas zonas citadinas, pois a maioria dessas unidades educativas eram aí sediadas. Consequentemente, as crianças que viviam em zonas rurais e que carecessem de apoio específico, não usufruíam de tal oportunidade.

Em 1978, com o relatório Warnock Report aparece o conceito de NEE mais centrado na adaptação ao currículo ou na elaboração de currículos especiais. Esta concepção foi defendida por Brennan (1988, cit. por Correia,1997),:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”. (p.36)

Começa-se a destacar a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação, o que leva a que as crianças com problemas emocionais, sociais, relacionais também aproveitassem com essa “especial atenção”, estabilidade e segurança para o seu processo de aprendizagem.

Em 1986, a reflexão sobre a integração da CR/J com deficiência veio sendo fortalecida e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro) veio afirmar que o sistema educativo se deve organizar de forma a (“) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (“) (art, 3º) e o de (“) criar condições para o sucesso escolar e educativo a todos os alunos (“) assim como (“) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades; (art 7º), e se consagrou a gratuidade da escolaridade obrigatória.

Posteriormente, com o Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro, veio determinar que “os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes da deficiência física ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (ponto 2, art.º 2).

É de salientar, que, só treze anos depois da divulgação pública do relatório Warnock Report, acima referido, o sistema educativo Português, e segundo Correia (2005), consagra, legalmente, alguns dos seus aspetos mais significativos, através da publicação do Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, colmatando amplas necessidades de expansão e modernização da EE. Este decreto veio defender o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, com a individualização de intervenções educativas através de planos educativos individualizados, atualmente chamados de programas educativos individuais (PEI) e de programas educativos, a fim de responder às necessidades desses alunos. Esta legislação inovadora à época e resultante da evolução de conceitos é consequente com as experiências de integração. Consagra um conjunto de medidas a adotar apenas quando se revelava indispensável para

atingir os objetivos educativos definidos, ou seja, reconhece o princípio de que a educação dos alunos com NEE devia desenvolver-se no meio menos restrito possível, e se valoriza os pais na orientação educativa dos filhos. Desta forma, a escola regular é responsabilizada não só mas também por esses alunos.

Com o passar dos anos, verificou-se que Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto apresentava algumas lacunas e/ou omissões gerando alguma ambiguidade, tanto na definição da problemática do aluno, como na definição dos apoios mais adequados (Correia, 1997).

Simultaneamente em 1995, com a Declaração de Salamanca, a qual proclama “Escola para todos” ou “escola Inclusiva” protegendo o direito da CR/J com NEE, onde estas, “devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar e (...) ser capaz de ir ao encontro dessas necessidades” (UNESCO, 1994, p.8). Posteriormente à declaração, surgiram documentos inspirados no princípio da inclusão e pelo reconhecimento de necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “Escola para Todos” dando origem ao conceito da “Escola Inclusiva”. Desta forma, a inclusão educativa passa a ser percebida como um processo através do qual a escola continua a procurar novas formas passíveis de desenvolver respostas perante a diversidade dos alunos (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009).

Em 2000, o Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação de Dakar releva os objetivos da Escola Para Todos (EPT) e os objetivos para o Milénio, “Visando, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita” (UNESCO,2005).

Em 2001, foi criado o movimento da Educação para Todos – “O direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão”. Em Portugal, destaca-se a Declaração de Lisboa (setembro 2007), no quadro da presidência Portuguesa da União Europeia, que o Ministério da Educação organizou, em colaboração com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a Audição Parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”. Nesta audição, os jovens com NEE dos 29 países representados que frequentavam o ensino secundário, profissional e superior, acordaram propostas que detiveram como resultado a mencionada “Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”. A mesma declaração, foi enviada pela Ministra da Educação de Portugal a todos os Ministros da Educação da União Europeia e ao Parlamento Europeu, a fim de ser tida em conta na definição das suas políticas.

É neste contexto, que entra em vigor o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro que passa a regulamentar a EE nas escolas, revogando neste âmbito o Decreto-lei 319/91 que esteve em vigor durante 17 anos.

O documento legal acima citado, veio redefinir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, objetivando a criação de condições que respondam adequadamente aos alunos com NEE de carácter permanente. Com a sua implementação, deixou de ser possível encaminhar CR/J para estabelecimentos de ensino especial, fundamentando-se esta posição por privilegiar estes alunos na promoção de uma “escola democrática e inclusiva”. Assim sendo, estes alunos devem ser educados nos estabelecimentos de ER da rede pública e apoiados por docentes de EE (Costa, 2009).

Como refere a UNESCO (2001; 2003), o desafio centra-se na capacidade política de canalizar os recursos para as escolas regulares, em vez de os utilizar para, de forma direta ou indireta, segregar determinados grupos de alunos. Segundo Fletcher-Campbell (2001, cit. por Rodrigues-Lima, 2007) se as escolas forem providas de recursos financeiros terão maior flexibilidade para usar de forma estratégica o orçamento tendo-se em conta determinados fins.

Adicionalmente, este documento legal preconiza a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (CIF), para CR/J, proposta por Simeonsson *et al.*, em 2003, (ICF-CY), editada em Portugal em 2003, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como referencial para a avaliação das CR/J deficientes ou com NEE; para além destes aspetos a referida lei restringe o âmbito da aplicação de medidas educativas especiais, passando a envolver apenas alunos com determinadas limitações, a saber: a surdez, cegueira ou baixa visão, autismo ou multideficiência. Ficam assim excluídos, alunos com dislexia; com dificuldades de aprendizagem específicas; com problemas de comunicação, linguagem e fala; com distúrbios comportamentais; com deficiência mental moderada ou ligeira e alunos sobredotados. Passando a estar integrados no âmbito dos denominados apoios educativos (ponto 1 a 4 do artigo 4º do Decreto-Lei 3/2008), segundo Correia (2008).

No entanto, refere Simeonsson (1994, citado por Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo, 2008) que poderá ser útil distinguir as várias dificuldades em dois grandes grupos, os problemas de baixa-frequência e alta-intensidade versus problemas de alta-frequência e baixa-intensidade. Sendo que, as crianças classificadas com problemas de baixa-frequência e alta-intensidade, são consideradas a população alvo da EE. Este grupo apresenta especialmente, problemas de etiologia genética ou biológica, tais como as alterações sensoriais (cegueira ou surdez), autismo, multideficiência e cuja intervenção nas escolas, leva a necessitar de mais recursos e de meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. O segundo grupo integra as crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas de

saúde, de comportamento, de socialização, crianças em risco que carecem de uma intervenção oportuna, necessitando de outro tipo de apoio, mas não da EE.

Retomando o primeiro grupo (baixa-frequência e de alta-intensidade), que constitui a população alvo deste estudo, exige mais recursos humanos, materiais especializados e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas (Bairrão,1998).

1.2. Conceito de inclusão

O desenvolvimento no âmbito da EE, envolveu várias fases durante as quais o sistema educativo experimentou diferentes formas de dar resposta às crianças portadoras de deficiência e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Em algumas circunstâncias, a EE foi ministrada como suplemento à educação em geral, noutras situações aconteceu inteiramente separada. A forma de sistemas separados nos últimos anos, foi ultrapassada, pela perspectiva dos direitos humanos e pelo ponto de vista da eficácia (UNESCO, 2005).

A definição da UNESCO sobre a inclusão decorre da Conferência de Salamanca (1994), e aponta que, a inclusão é um movimento diretamente ligado a melhorias no sistema de educação como um todo:

“A inclusão é vista como um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças”. (UNESCO, 1994)

Esta definição refere-se à educação de todas as crianças e não apenas a um grupo específico, assim como não é equiparada a um determinado tipo ou forma de educação, etapa de vida ou do programa educativo. Esta ideia foi reforçada no Fórum Mundial da Educação de Dakar (2000), como já foi referido no capítulo anterior em que:

“... as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Plataforma de Ação, parágrafo 3).

A educação inclusiva opera no fornecimento de respostas pertinentes para todo o universo de NEE nos contextos escolares. É uma abordagem que foca a transformação dos sistemas educativos com o propósito de responderem à diversidade de alunos, a fim da comunidade escolar assumir positivamente a diversidade e a considerarem um enriquecimento no contexto educativo e não um problema.

Como cita Ferreira e Guimarães (2006),

“ A inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola, ainda que contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de todos – professores, alunos e pessoal administrativo” (p. 116)

Citando Correia (1997;2005) a inclusão procura levar o aluno “....com NEE às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.(...) aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais.” (p.11).

E acrescenta Capucha (2010) que a resposta para estes alunos, é naturalmente, o prosseguimento determinado do esforço para construir uma escola de qualidade. E uma escola de qualidade é, uma escola inclusiva, onde se assenta num princípio de abertura que se aplica a toda a população escolar, valorizando a sua diversidade. Isso implica lidar com as dificuldades de aprendizagem que todos têm uns mais que outros. No caso dos alunos com baixa frequência e alta intensidade, enfrentam-se as dificuldades de aprendizagem através da EE.

Segundo outros autores (Correia, 2005; Mantoan, 2002; Marchesi, 2001; Morgado, 1999), o conceito de inclusão em educação, implica focalizar o interesse no aluno por forma a dar resposta às suas necessidades específicas adaptando o ensino a essas necessidades. No entanto, é preciso não esquecer que, estar incluído:

“é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” Rodrigues (2003, cit. Por Silva, 2009, p.147).

Para que essa inclusão, não só física, possa ser alcançada, é essencial que algumas alterações se processem, tanto ao nível dos profissionais de educação como dos pais e encarregados de educação e outros serviços (Stainback, 2006).

1.3. Respostas educativas previstas na legislação

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, explica a obrigatoriedade da elaboração de um PEI para os alunos com NEE permanentes, assim como as respetivas formas de avaliação são fixadas e fundamentadas nesse mesmo PEI. Quando o aluno apresenta uma problemática mais grave, deve ser também elaborado um Plano Individual de Transição (PIT), para promover a sua transição para o exercício de uma atividade profissional com ajustada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional, tendo em conta que todos os alunos devem estar nas escolas regulares, independentemente da sua problemática.

O referido Decreto-lei, encaminha a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes titulares de turma no 1º Ciclo do Ensino Básico e para os diretores de turma no 2º e 3º Ciclos e Secundário, evidencia o princípio da confidencialidade obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade de dados. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula. O acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a preparação para o prosseguimento de estudos que darão a “passagem” para a vida ativa, são orientações patentes nas seis medidas educativas propostas no artigo 16º, cap IV do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Antecipa também a introdução de áreas curriculares próprias que não fazem parte da estrutura curricular comum, entre outras, leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino da visão, a atividade motora adaptada.

Institui, a possibilidade dos agrupamentos de escolas (AE) organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de UEE para a educação de alunos com PEA e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência, no seu ponto 3, 4 e 5 do artigo 4º do capítulo I (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro).

Dando ênfase ao tema da inclusão de CR/J com PEA, em salas de aulas do regular, considera-se uma prática recente, assim como a criação de UEE que constituem um recurso pedagógico especializado dos agrupamentos. No entanto, as UEE não podem ser “vistas” como mais uma turma da escola onde está inserida pois arrisca levar à segregação, mas sim, e segundo as normas orientadoras da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Crespo *et al.*, 2008), todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam.

Proporcionar às CR/J com PEA oportunidades de fazer as suas aquisições no seio de outras CR/J da mesma faixa etária, faculta o estímulo às suas capacidades

interativas, coibindo o isolamento contínuo (Glad, Pletsch, & Fontes 2006). Citando Friedlander (2009), sobre um estudo que realizou com uma criança com autismo em sala de aula, verificou que é enriquecedor para estas crianças dar-lhes a oportunidade de observar e interagir com os seus pares a fim de aprenderem num contexto e ambiente escolar

De evidenciar, que com esta legislação em vigor, todas as respostas são dadas aos alunos com NEE de carácter permanente, nas escolas regulares e que esta inclusão prende-se com a participação ativa e concreta nas atividades escolares que irão proporcionar uma educação diferente, tendo como base as adaptações necessárias a cada caso. Assim, o refere Correia (2008) quando menciona que as crianças com NEE devem usufruir dos recursos e serviços da EE “sempre que possível nas escolas e não fora delas” (p.9), garantindo-lhes a possibilidade de aprender com os pares.

Para além destes aspetos, o decreto-Lei 3/2008 define ainda as competências dos docentes de EE, atribuindo-lhes a responsabilidade de prestar apoios especializados, lecionar áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio. Neste âmbito, são de referir o reforço e desenvolvimento de competências e áreas curriculares específicas como o Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, autonomia, funcionalidade, comunicação, e vida pós-escolar. Estes docentes de EE agem na sala de aula juntamente com os docentes e alunos da turma e caso a especificidade da problemática do aluno o exija, em espaços à parte (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009).

O processo de desenvolvimento das escolas para a inclusão requer a ativação de mecanismos de gestão que permitam adequar os recursos existentes nas escolas, assim como encontrar os recursos adicionais e essenciais que existam na comunidade e mobilizá-los através de parcerias. Temos como exemplo os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que integram recursos especializados e que prestam serviço adicional às escolas. Nos AE que possuem unidades estas parcerias por serem particularmente necessárias, realizam-se com frequência (Crespo, Croca, Breia & Micaelo, 2011).

A educação é transversal na vida do aluno, logo, para que todos possam ser educados em escolas regulares com apoio e suporte adequados são necessárias mudanças significativas em termos de conteúdos, abordagens, estratégias e por vezes estruturas (Rebocho, *et al.*, 2009).

É a este nível que, a legislação em Portugal, tem sido um pilar fundamental em todo este processo sendo que, se começa a verificar a aceitação de educação de crianças com NEE no sistema regular de ensino.

Contudo, para alguns autores a educação inclusiva ainda se encontra em “evolução” uma vez que, segundo Jiménez (1997) “não parece possível um ambiente

completamente natural para todos” (p. 25). Corrobora com este parecer Correia (1997), ao defender o recurso a processos alternativos “quando as necessidades da criança não possam ser satisfeitas num meio que incluam crianças “normais”, ainda que com recurso a apoios e serviços suplementares” (p. 19). Embora, para a maioria dos autores que temos vindo a citar, a inclusão tenha que ser de e “para todos”, também consideram que, em alguns casos, essa inclusão poderá tornar-se difícil pelo atendimento específico e pela natureza dos cuidados que o aluno possa demandar e que a escola poderá não dispor.

Porém, uma escola sensibilizada a atender à diversidade e que considera ter uma visão clara de que a sua função fundamental é promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NEE, cujas multiplicidades se acentuam, prontamente, parte de um princípio educativo inclusivo (Grácio, Borralho, Candeias, Pomar, Chaleta, Pires, Vreese, Bernart, Falcó, Evans, Cabral, Brodin, & Ljusberg, 2009).

Foi neste sentido que, previsto no Decreto-Lei que temos vindo a citar, vai ao encontro dos princípios educativos inclusivos envolvendo uma postura de abertura e de mudança de toda a comunidade escolar à criação das UEE para a educação de alunos com PEA. Como citam Domingues e Ferreira (2009), “estes alunos, pelas suas particularidades, obrigam a abertura de escolas à comunidade educativa, o que de certa forma, fará “agitar” toda a escola” (p.4789).

A escola, sob proposta dos conselhos executivos, e depois de identificar os alunos que necessitem de respostas específicas diferenciadas e caso o número se justifique deve, depois de ouvido o conselho pedagógico, propor à respetiva Direção Regional de Educação a criação de unidades especializadas. De início, foram sendo criadas uma rede de salas em algumas escolas do ER no 1ºciclo, (Carvalho & Onofre, 2006) e, ultimamente, no 2º ciclo, a fim de dar continuidade ao processo de inclusão dos alunos e uma resposta educativa mais adequada. Até à data, e segundo dados da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, (DRELVT,2012) existem difundidas pelo país 72 UEE no 1º ciclo e 36 no 2º ciclo.

Desta forma, as UEE, destinam-se a apoiar a educação dos alunos que apresentam “(..) perturbações enquadráveis no espectro do autismo, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem outras perturbações associadas” (Gonçalves *et al.*, 2008, p.31), para além de constituírem mais um importante recurso pedagógico para a escola e/ou agrupamento, uma vez que oferece uma resposta educativa especializada (idem, 2008).

As UEE, para a educação de alunos com PEA, baseiam-se na utilização do método de ensino “estruturado”, denominado Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH). Em Portugal, as metodologias que surgiram de forma mais estruturada para além da metodologia TEACCH (através das

UEE); foi o programa DIR (Desenvolvimento, nas diferenças Individuais e na Relação) e o ABA (Applied Behavior Analysis), entre outros, que são aplicados de forma isolada. O método TEACCH, tem como principal objetivo ensinar a criança com PEA a crescer da melhor forma possível, de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da sua vida. Este modelo de intervenção, é realizado através de organização do espaço, materiais e atividades, para que a criança crie mentalmente “estruturas internas”, que possam ser transformadas em “estratégias” facilitadoras da sua autonomia. Mais tarde, prevê-se que sejam automatizadas de modo a funcionarem fora da UEE, em ambientes menos estruturados e naturais (Carvalho & Onofre, 2006; Lima, 2012).

Estes alunos têm uma turma de referência que devem frequentar e onde realizam atividades julgadas fundamentais à sua inclusão. O que constitui mais um desafio para os professores e técnicos que intervêm junto deles (Carvalho & Onofre, 2006; Domingues & Ferreira, 2009).

Assim, o que se pretende é a promoção e participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos seus pares da turma a que pertencem, o que envolve “a aplicação de estratégias e metodologias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos” (Domingues & Ferreira, 2009, p.4791). É um trabalho delicado, que passa pela mudança de postura, de comportamentos e atitudes, que possibilitam transformar a escola, enquanto comunidade, num lugar onde predominem valores como a tolerância e o respeito pela diferença.

Outro ponto a deter, é que os alunos com PEA necessitam de respostas educativas diferenciadas que lhes proporcionem a estimulação necessária para as suas aprendizagens, apoiando continuamente as suas áreas fortes, por forma, a colmatar as suas dificuldades de comunicação, interação e problemas de comportamento (Gonçalves, *et al.*, 2008). Estas respostas de qualidade são dadas pelas UEE, permitindo o tão reclamado apoio individualizado; no entanto, e como já foi acima referido, este apoio, deve ter continuidade na sala de aula do ER, para que o aluno vivencie experiências e desenvolva competências nos contextos naturais.

Tendo em conta os resultados do Plano de Ação de 2005-2009, sobre educação inclusiva, ficou saliente a ideia de que a escola inclusiva “diferencia os seus apoios para os alunos que apresentem dificuldades, por vezes semelhantes na manifestação mas diferentes nas causas, logo carecendo de diferentes abordagens” (Pereira, 2009, p.13).

Há alguns autores que tem uma perspetiva mais crítica sobre a inclusão, assinalando as dificuldades da escola e dos professores mudarem as suas práticas e as suas atitudes face às diferenças individuais.

Dorziat (2009) refere, que a escola regular ao invés de mudar para acolher as diferenças, parece propensa a adicionar mecanismos educativos especiais para os alunos com PEA, por professores especializados, desligados das restantes áreas da escola, uma vez que os professores do ER admitem que não têm competência ou conhecimentos para estes casos. Também alerta para o fato de que a inclusão destes alunos na escola não decorrer de uma mudança de postura político-pedagógica das próprias escolas, no sentido de acolhimento às diferenças mas sim, pela obrigatoriedade de atender à lei, pela proximidade à residência desses alunos com NEE, pela necessidade de atender à solicitação das famílias, por razões éticas, entre outras.

Sabemos pois que em Portugal, as práticas inclusivas são assunto prioritário não só da gestão e administração, como também, das escolas e dos professores. Neste contexto, parece pertinente a identificação e análise dos aspetos facilitadores e dificultadores de inclusão, para reforçar atitudes e dinâmicas de implementação de culturas organizacionais e pedagógicas inclusivas.

1.4. Fatores facilitadores e dificultadores de inclusão

Segundo alguns autores as escolas têm vindo a adaptar-se e a adotar outras dinâmicas necessárias para a inclusão de todos os alunos. Rodrigues e Nogueira (2011), referem que Portugal está no grupo de países europeus “com maior taxa de inclusão escolar de alunos com deficiência.”. Isto representa uma adaptação a um novo modelo de atendimento “(..)a estes alunos nos últimos 20 anos, onde o ensino em escolas especiais, que era a regra, passou a ser exceção.” (p.10).

Podemos então afirmar que a instituição escola demorou, mas acabou finalmente por assumir, pelo menos no plano formal, aquilo a que se propôs desde o início do séc XX, ou seja, ser promotora da tão chamada “igualdade de oportunidades” (Zêzere, 2002).

Candeias (2009), refere que a escola para todos, deve centrar-se na flexibilidade dos conteúdos, nos valores, no trabalho individualizado e na aceitação de todos os alunos, implicando deste modo, a construção de objetivos e sucessos comuns.

Assim sendo, se pretendemos ativar mudanças no que diz respeito a uma educação inclusiva, precisamos partir de um conhecimento da realidade que nos permita conhecer o pensamento, as práticas, as vivências e os contextos em que ela ocorre, do mesmo modo, aclarar as reais necessidades daqueles que são elementos chave da sua promoção (Grácio, *et al.*, 2009).

Segundo Correia (2005), a inclusão escolar vai facilitar o desenvolvimento dos skills cognitivos, sociais e afetivos das crianças com NEE. Outras investigações educativas vieram corroborar esta ideia afirmando que, o comportamento da criança com NEE,

muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles e, ainda, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento (Sameroff & Mackenzie, 2003; Zipper, 2004; Bairrão, 2004; cit. por Silva, 2009).

Por conseguinte, as investigações recentes não levantam dúvidas sobre os benefícios da inclusão no que diz respeito ao desenvolvimento académico, social e emocional das crianças com NEE (Correia, 2005; Grácio, Borrvalho *et al.*, 2009; Rebocho, Saragoça *et al.*, 2009). Mas, os fatores facilitadores desta inclusão vão depender quer dos PEI, quer dos locais onde são praticados, assim como da equipa de professores, dos recursos existentes e das atitudes. Destacando esta ideia, Carvalho e Onofre (2006), citam "...o facto é que, apenas se mudam atitudes quando se torna evidente que existem vantagens em mudar e quando as pessoas se envolvem em processos que resultam". (p.10)

Por outro lado, Correia (2008) assinala que a inclusão está a prejudicar muitos alunos com NEE, a fragilizar a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores extenuados ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEE. Refere também, que o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares deve ser melhorado substancialmente, alertando que:

"A simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o "despejá-la" na classe regular constituirá um acto irresponsável"(Correia,1997,p.9-10).

O autor chama a atenção para a forma como a inclusão é feita, podendo limitar-se apenas à colocação física, tornando-a dificultadora de aprendizagem e sucesso para os alunos com NEE. Pois, se não existir o reconhecimento e o direito de aprender, junto com os seus pares, por parte da escola e do professor, não será possível proporcionar aprendizagens sociais e académicas nem interações sociais adequadas (Correia, 2005).

Devemos ter em conta que, a colocação dos alunos com NEE nas classes regulares deve ter um conjunto de pressupostos garantidos, como seja, legislação, recursos e parcerias, entre outros (Correia, 2005; Grácio, Borrvalho *et al.*, 2009).

Quando se solicita o que é melhor para os alunos com NEE, não se deve desconsiderar, caso seja absolutamente necessário, a prestação de apoios especializados fora da classe regular. Isto, quando o sucesso académico e social, não pode ser assegurado na classe regular, mesmo com ajuda de apoios suplementares. O que não quer isto dizer, uma tomada de posição contra a inclusão, mas ao inverso, assegurar um "continuum educacional" de respostas (Correia,1997; 2005; 2008).

Nesta perspectiva, Correia (1997, cit. Correia, 2008, p.13), afirma, citando o editor da revista *Exceptional Parent* (setembro, 1993), que:

“quando uma criança com NEE é meramente colocada numa classe regular sem os serviços e apoios de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança, sem o apoio de especialistas, isso não é inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada – é uma educação irresponsável” (p.24)

Embora a maioria dos professores concorde com a inclusão, constata-se que alguns docentes têm algum receio do processo complexo de mudança e transformação, que a inclusão envolve em termos de prática quotidiana. Este processo de mudança provoca nas escolas e nos sujeitos envolvidos reações diversas, tais como ansiedade, medo, rejeição, resistência mas também desafio, vontade, interesse e entusiasmo (Correia, 2005; Silva & Aranha, 2005). A colaboração de todos enquanto recurso presente e promotor de inclusão facilita o quotidiano em contexto escolar e em sala de aula, tanto dos alunos com NEE, como dos alunos sem NEE e de todos os sujeitos envolvidos.

Finalmente, e quando se fala de inclusão não podemos descurar de alguns aspetos a saber: os recursos/apoios humanos e materiais; os aspetos organizativos da sala de aula; o relacionamento entre o docente de EE, e o professor do ER; a participação dos encarregados de educação; os apoios e atitudes dos serviços da comunidade; e finalmente a formação dos professores. Estes podem facilitar ou dificultar, o processo de inclusão (Correia, 2005; 2008; Grácio, Borralho, *et al.*, 2009).

2. Perturbação do Espectro do Autismo

2.1. Evolução do conceito

Temos vindo a assistir, ao longo dos últimos 20 anos, a uma crescente investigação/evolução a nível de conceitos e descobertas sobre o autismo, com particular incidência nas áreas da biologia e psicologia. Verifica-se que tem havido um forte reconhecimento desta patologia como uma problemática que requer um diagnóstico diferencial e, que exige um enfoque específico na intervenção, nomeadamente em termos de educação.

Foi Eugene Bleuler, psiquiatra suíço, quem utilizou pela primeira vez a palavra autismo nos princípios do século XX (1911), embora à data, este clínico tenha pretendido referir-se não, a uma patologia diferenciada, mas, antes para designar um sintoma que ele pensava ser secundário das esquizofrenias.

Pensar em autismo, remete-nos inevitavelmente para o psiquiatra Leo Kanner, quando em 1943, definiu o autismo numa das suas publicações: “Perturbação Autista do Contacto Afetivo”, na qual relata e caracteriza, os comportamentos de 11 crianças, que apresentavam um quadro de distúrbios do desenvolvimento, caracterizado pela incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, pelo amplo conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e por uma “insistência obsessiva” em manter o ambiente sem mudanças, acompanhada da tendência a repetir uma gama limitada de atividades ritualizadas (Rivière, 1995). Desta forma, estabeleceu o conceito de autismo infantil com um sentido de diagnóstico.

Um ano mais tarde, e após as primeiras descrições de Kanner, um pediatra Austríaco Hans Asperger, fala de “Psicopatia Autística” acerca da mesma síndrome. A sua definição, mais completa do que a de Kanner, contemplava indivíduos com lesões orgânicas significativas e indivíduos que se aproximavam da normalidade (Gonzalez, 1992, cit. por Marques, 2000).

Esta situação é curiosa se pensarmos que, apesar de Kanner trabalhar em Baltimore e Asperger em Viena, vão ambos coincidir na escolha do nome central que utilizaram para designar a perturbação: autismo. Esta enorme coincidência reflete a opinião comum, de que, o problema social destas crianças é a característica mais importante desta perturbação (Marques, 2000; Pereira, 1998; Siegel, 2008). Ambos defendiam que o isolamento social presente no autismo persistia na idade adulta, sendo uma característica inata, segundo Kanner e constitucional no ponto de vista de Asperger.

Muitos investigadores, tal como Lorna Wing nos anos 70, compararam as teorias de Asperger com as primeiras comunicações de Kanner e verificaram a existência de

conformidades significantes entre as crianças descritas por ambos, das quais são de referir: uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, uma preferência pelas rotinas, um contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, uma procura constante de isolamento, interesses especiais referentes a objetos, comportamentos bizarros e uma aparência física normal. Ambos pretendiam concretizar uma distinção entre esquizofrenia e autismo, baseado em três tópicos fundamentais: ausência de alucinações; eventualidade de melhoria dos seus pacientes e pelo facto das crianças mostrarem um desenvolvimento alterado desde os seus primeiros anos de vida, ao invés de apresentarem uma decadência das suas capacidades após um período inicial de um desenvolvimento normal, presente na esquizofrenia (Hewitt,2006; Marques, 2000).

No entanto, também se verificaram algumas discordâncias significativas entre estes dois autores, no que diz respeito, às capacidades linguísticas, motoras, de coordenação e de aprendizagem destas crianças. No que concerne às capacidades linguísticas, Asperger referiu que falavam fluentemente, todos aqueles que observara. Pelo contrário, Kanner verificou que três dos seus onze pacientes não falavam e que os restantes não usavam a linguagem para comunicar. Relativamente às capacidades motoras e de coordenação, enquanto Kanner, apenas referiu um caso com comportamentos desajeitados na motricidade fina e global, embora com boas capacidades na coordenação dos músculos, Asperger, descreveu os seus quatro pacientes como pouco aptos para atividades motoras. Referiu que os problemas não diziam respeito apenas à coordenação da motricidade global, mas que abrangiam essencialmente as capacidades motoras finas. Por último, e relativamente a área de aprendizagem em que também discordavam, Kanner acreditava que estas crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, enquanto Asperger, mencionava que os seus pacientes aprendiam mais facilmente se produzissem espontaneamente e sugeria que eles seriam pensadores do abstrato (Leonard, Dixon, Whitehouse, Bourke, Aiberti, Nassar, & Leonard, 2010; Marques, 2000).

Desde os anos 70, a descrição do autismo tem sido cada vez mais especificada e também o seu conceito alargado a uma perturbação de espectro. Os termos Autismo Infantil, Autismo Infantil Precoce e Autismo de Kanner foram-se tornando redutores e passou-se a utilizar frequentemente a designação PEA.

Desde então, existe uma base de critérios de diagnóstico do autismo nos sistemas de classificação internacional, nomeadamente na Classificação Internacional de Doenças ([CID-10], O.M.S, 1991) e no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV-TR, 2002), que definem a PEA como sendo uma Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD), determinada como um défice grave e global na áreas da interação social, na comunicação e no

comportamento (Lima, 2012). Estes sistemas de classificação resultam da inquietação “em obter uma classificação atórica com base empírica e que possa permitir um maior acordo entre investigadores e clínicos de todas as áreas e orientações teóricas” (Marques, 2000; p.36).

2.2. Definição conceptual

A palavra autismo vem do grego *autos* que significa “eu” ou “próprio” e, segundo diversos estudos, esta designação é usada porque as crianças possuidoras desta síndrome passam por um estágio em que se voltam para si próprias e não se interessam pelo mundo exterior. Kanner, em 1943 definiu o Autismo como “autistic disturbances of affective contact” (cit. por Lima, 2012, p.1).

Tal como diz Marques (2000), o termo autismo traduz-nos a forma de estar em que um indivíduo se encontra fechado em si próprio, ou seja, um estado ou condição em que alguém aparenta estar involuntariamente absorvido em si próprio.

Segundo Mello (2005), “[a]utismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação.” (p.16).

Múltiplos esforços (cientistas, médicos e psicólogos) têm sido concebidos no sentido de nos dar a conhecer mais dados sobre a problemática do autismo. No entanto, não tem sido tarefa fácil a sua definição, visto que, as fronteiras existentes entre as várias PEA são muito ténues (Cavaco, 2009).

Segundo Laufer e Gair (cit. por Pereira, 1998), existiram várias denominações para identificar a perturbação: psicose atípica, psicose borderline, psicose infantil precoce, psicose simbiótica, afasia expressiva, afasia recetiva, debilidade e trauma psicossocial, entre outras. Mas em 1976, Lorna Wing terá mencionado que os indivíduos com autismo apresentam défices específicos em três áreas: linguagem e comunicação, competências sociais, e flexibilidade do pensamento ou da imaginação. Esta “Tríade de Incapacidade” (conhecida por Tríade de Wing) vem a ser atualmente a base do diagnóstico da PEA (Marques, 2000; Pereira, 1998; Siegel, 2008).

Hoje, o termo PEA é usado como sinónimo de autismo, sendo considerado uma PGD, como nos descreve a DSM – IV – TR (American psychiatric association [APA], 2002). Como no ponto anteriormente citado e segundo esta entidade, é caracterizado por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento, com incidência nas competências sociais e nas competências de comunicação, assim como em comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Segundo a DSM – IV –TR (*idem*) “As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e idade cronológica do sujeito”.

2.3. Etiologia e incidência

A etiologia do autismo ainda não foi devidamente explicada. Com os progressos no domínio da neurocirurgia, alguns estudos incutem que não há um dano físico no sistema nervoso central responsável pelo seu aparecimento. Parece consensual que subsistem fatores genéticos e ambientais considerados determinantes, mas a maioria dos autores mencionam ainda múltiplas variáveis de causalidade (Lima, 2012; Marques, 2000; Santos & Sousa, 2005).

Assim, muitas são as teorias que valorizando diferentes pontos de vista, pretendem explicar a origem das PEA, destacando-se as Psicogenéticas, as Biológicas, as Psicológicas, as Afetivas e as Cognitivas. Todas estas teorias se referem a áreas que se complementam, baseadas em critérios teóricos e científicos muito específicos.

Como se refere, muitas teorias têm sido propostas para explicar o autismo. Se por um lado se encontram teorias comportamentais que "... tentam explicar os sintomas característicos desta perturbação com base nos mecanismos psicológicos e cognitivos subjacentes...", sob outro ponto de vista, deparam-se as teorias neurológicas e fisiológicas que "... tentam fornecer informação acerca de uma possível base neurológica.". Embora invistam "... em áreas tão diversificadas, mais do que um conflito, existe entre elas como que uma complementaridade, que por certo vai permitir uma identificação cada vez mais clara e operacional da explicação etiológica." (Marques, 2000, p.53).

Apesar de ao longo das últimas décadas, terem sido desenvolvidos diversos trabalhos de investigação científica, numa busca incessante por uma explicação etiológica que dê justificação, a todos os défices verificados no autismo (Marques, 2000), ainda não há uma explicação simples e clara sobre as verdadeiras causas deste espectro, dada a complexidade do processo de diagnóstico, havendo etiologias múltiplas e graus variados de severidade.

Lima (2012) refere que, a intervenção clínica na PEA é composta por fases específicas que estão definidas. Cita que a Academia Americana de pediatria define "guidelines" para a PEA. Ou seja, numa primeira fase, assim que observa atraso na linguagem, deve ser feito um rastreio sensorial (oftalmológico e audiológico). Dado que, a necessidade destes rastreios têm a ver com o facto dos défices sensoriais poderem ter como consequência um atraso na aquisição da linguagem, agitação motora, comportamentos atípicos, suscetíveis de serem confundidos com os sintomas da PEA. Os problemas neurológicos, são frequentes nas crianças com PEA, por conseguinte, além do exame físico efetuado, é indicado a realização de exames neurológicos para despiste de epilepsia ou outras patologias neurológicas. Para

concluir, deve ser feito um despiste genético para permitir verificar se existem síndromes genéticas identificadas, como a síndrome do X-Frágil.

A compreensão etiológica poderá ser importante, no sentido de se poder proporcionar uma intervenção e aconselhamento clínico e educacional. Por isso, seguem-se algumas teorias que procuraram explicar a etiologia ou a causa do quadro clínico do autismo, ao longo dos tempos, nomeadamente algumas das que se mostraram ser mais significativas relativamente à importância das investigações e aos avanços que proporcionaram no contexto desta problemática.

A incidência do autismo varia consoante o critério utilizado por cada autor. A taxa de prevalência tende a aumentar, estimando-se que cinco em cada dez mil crianças apresentem um diagnóstico de distúrbio autista e vinte e um em cada dez mil, PEA (Marques, 2000).

Mello (2005), refere que o autismo seria duas vezes e meia mais frequente em pessoas do sexo masculino do que em pessoas do sexo feminino, assim como, recai também, em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais.

Segundo Santos e Sousa (2005), estudos revelaram que o distúrbio do espectro do Autismo (Autistic Spectrum Disorder – ASD) é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida. Investigações atuais demonstram que um de dez indivíduos possui uma alteração grave do espectro do autismo.

Nos últimos anos, as teorias psicológicas têm conduzido a conceptualizações importantes com o objetivo de determinar os défices responsáveis pelas características cognitivas e comportamentais desta perturbação. Compartilham um objetivo comum de tentar esclarecer a “tríade” de incapacidades na comunicação, socialização e imaginação em termos de um ou mais défices psicológicos, que não somente é característica do autismo como categoria, mas também da dimensão autista como contínuo de manifestações. Em 1988, Wing, esclareceu visivelmente, esse contínuo, em cada uma das alterações que constituem as perturbações do espectro (Marques, 2000; Riviera, 1995).

2.4. Tríade das incapacidades / Características

O conceito de espectro do Autismo, ou PEA foi introduzido na década de 70, por Lorna Wing para captar a ideia da variabilidade da expressão clínica destas perturbações. Segundo ela, as crianças diagnosticadas com autismo apresentavam uma tríade de características específicas, que se agrupavam nos seguintes sintomas:

- (I) Limitação extrema na capacidade de se envolver em convívios sociais, que implicam interação mútua;
- (II) Comprometimento da capacidade de se envolver em convívios sociais que impliquem a livre expressão da comunicação quer recetiva quer expressiva;

(III) Pouca capacidade de imaginar ou de fantasiar (jogo simbólico), como consequência destas perturbações a criança manifesta um repertório restrito de comportamentos e interesses limitados e obsessivos.

Ainda que os indivíduos dos grupos de estudo de Kanner (1943), de Asperger (1944) e de Wing (1979) apresentassem incapacidades mais ou menos acentuadas nas áreas de comunicação, imaginação e socialização, possuíam diferenças evidentes entre eles, principalmente entre os grupos de Kanner e os do grupo de Asperger. Logo se poderá afirmar que não há duas pessoas que sejam afetadas exatamente da mesma maneira (Marques, 2000).

Rapin e Fejerman (1994, cit. por Marques, 2000), referem que as “características comportamentais que distinguem as crianças com autismo daquelas que apresentam outro tipo de perturbações do desenvolvimento relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, assim como o nível de atividade e o repertório de interesses” (p.28)

Igualmente Bandura (1968, cit. por Pereira, 2006a), menciona que “um autista evidencia disfunções específicas relativas aos processos relacionados com a responsividade a estímulos internos e externos. Os processos reprodutivos são igualmente afetados, porque se encontram dependentes dos primeiros. No entanto, a área central de dificuldades do indivíduo autista e a sua mais evidente disfuncionalidade reside no domínio social.” (p.18)

Segundo o DSM - IV – TR (APA, 2002), normalmente estas crianças falham na interação social, logo têm dificuldade em estabelecer a atenção conjunta, pois não sorriem em resposta ao sorriso, não olham na mesma direção e não acompanham o olhar, não apontam nem procuram a partilha social, apenas querem o objeto em si. O envolvimento excessivo no que estão a fazer faz com que procurem o isolamento, o que vai impedir de partilhar a sua atenção em diferentes atividades. Por conseguinte, também o desinteresse em interagir com os outros leva-as a ter amizades muito diminutas, limitando-as na compreensão das convenções e regras sociais. Uma outra limitação é a dificuldade em compreender a perspetiva dos outros. Tem dificuldade em compreender que os outros têm pensamentos e sentimentos independentemente dos nossos (Lima, 2012). Desta forma, e por estes motivos, a criança com PEA têm dificuldade “em partilhar, em mostrar empatia e em confrontar” (Lima, 2012, p.3)

No que diz respeito à comunicação, existem défices qualitativos, manifestados pelo atraso e/ou ausência de desenvolvimento de linguagem oral. Quando existe alguma linguagem, é reduzida a um vocabulário restrito ou frases aprendidas e por vezes usadas fora do contexto ou de forma repetitiva. É usual observar ecolalia e uma linguagem indiossincrática, sem função comunicativa. Nos jovens que têm um discurso adequado, destaca-se uma inaptidão para iniciar ou manter uma conversação com os

outros. A ausência e a dificuldade do jogo simbólico poderão estar relacionados com a falta de vivência emocional do seu cotidiano, a dificuldade de imitação e de abstração, de modo a levá-los a reproduzir modelos/experiências vivenciadas. Fica por isso, o jogo, muitas vezes limitado à exploração mecânica do objeto. Estes limites levam por conseguinte, a dificuldades no jogo em parceria e no jogo cooperativo, ficando a criança na fase de exploração individual e conseqüentemente isolada dos outros, como se tem vindo a referir (Lima, 2012; Marques 2000).

Por último, o comportamento, interesses e atividades são muito restritos, repetitivos e estereotipados. Os comportamentos mais comuns das crianças com PEA, é o interesse muito específico por determinado objeto, temas ou estereotípias (como flapping das mãos ou braços, movimentos dos dedos, balanceamento). Estes interesses são muito intensos, levando a criança a saber muito sobre o tema ou uma obsessão contínua sobre o mesmo objeto. Estes comportamentos são disfuncionais, impedindo a criança de manipular adequadamente o objeto ou de participar em brincadeiras e de adquirir novas aprendizagens levando-a a manter-se ocupada nos seus pensamentos (Lima, 2012; Marques 2000).

A necessidade de manter as rotinas e a mesma sequência de tarefas, leva a ter dificuldade em mudar de atividade, pois quando obrigada a transitar, reage negativamente (birras, morde, arranha, pontapés...). Assim como gostam de manter os objetos nos mesmos lugares. Esta necessidade de rotina e de previsibilidade faz com que as crianças tenham dificuldade em se adaptar a novas situações. Assim as alterações têm de ser trabalhadas antecipadamente com todos os intervenientes (pais/escola/comunidade), (*idem*).

2.5. Diagnóstico diferencial

Segundo Lima (2012), Pereira (2006a) e Santos e Sousa (2005), o conjunto das características que distinguem o autismo de outras patologias, bem como os seus limites, permitem determinar a identidade de uma perturbação, para a qual existem presentemente, três definições adequadas:

(I) A Associação Americana de Autismo (ASA), desenvolvida e aprovada em 1977, define o autismo como uma incapacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Em cada dez mil crianças, vinte poderão ser autistas e defendem que é mais comum entre meninos do que meninas. É diagnosticado em qualquer configuração racial, étnica e social, não sendo mencionadas causas psicológicas.

(II) Segundo a CID-10, de 1991 (O.M.S) é considerado como um transtorno invasivo do desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes dos três anos ao nível da interação social, comunicação e comportamento (restrito e repetitivo).

(III) O DSM – IV -TR ([APA], 2002), implica profissionais qualificados pelo que o diagnóstico de autismo engloba seis itens essenciais no âmbito das três áreas consideradas em défice:

1 - Comprometimento qualitativo nas interações sociais; 2 - Comprometimento qualitativo da comunicação, atraso ou ausência total da fala, falta de iniciativa para iniciar e manter uma conversação, linguagem repetitiva e estereotipada; 3 - Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades;

Quando hoje falamos de PEA, devemos pensar na abrangência deste conceito, que à luz das classificações internacionais atualmente mais reconhecidas (DSM-IV-TR e CID 10) corresponderá ao grupo das PGD (Pervasivas) entre as quais se destaca:

1 - Perturbação Autística (Autismo clássico ou autismo de Kanner) – a criança revela incapacidade de desenvolver linguagem, revela grande dificuldade em estabelecer relações sociais e dificuldades graves ao nível de comportamento.

2 - Perturbação de Asperger – nesta síndrome, o diagnóstico do autismo acontece numa fase mais tardia uma vez que os atrasos não são, regra geral, tão marcados. Não apresentam debilidade mental assim como são menos significativas as perturbações em relação à linguagem e à socialização.

3 - Perturbação de Rett – é considerada como portadora de uma etiologia genética. Afeta o sexo feminino, e para além disso, caracteriza-se pelo facto do seu desenvolvimento apresentar uma evolução progressiva, na qual ocorre uma perda gradual de capacidades já adquiridas pela criança (por volta dos dois anos de idade). Existe habitualmente perda da linguagem, sendo esta situação uma barreira que condiciona e dificulta o diagnóstico, no entanto existem particularidades que facilitam a identificação do Síndrome de Rett: atenuação do crescimento do perímetro craniano, perda de habilidades motoras manuais já adquiridas e dificuldades de coordenação óculo-manual.

4 - Perturbação desintegrativa da segunda infância - é própria desta perturbação o desenvolvimento normal ainda que este seja acompanhado por uma regressão das capacidades nos primeiros cinco anos de vida (regra geral). Presencia-se perda de linguagem, ausência de prazer em estabelecer contacto social, empobrecimento do contacto visual, perdas de outras formas de comunicação não-verbal. Ao contrário do autismo, é basicamente no primeiro ano de vida que se assiste às perturbações do desenvolvimento, contudo, é atribuído o diagnóstico de autismo quando a informação do desenvolvimento precoce, não é avaliável ou quando não é possível documentar o período de desenvolvimento normal exigido.

5 - Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (inclui o autismo atípico) – analogamente com os itens requeridos no diagnóstico do autismo, o diagnóstico desta perturbação exige a frequência de menos itens e de menor

intensidade, além de que, apresenta menor compromisso cognitivo e consequentemente menor atraso mental. Quanto às polémicas em redor desta categoria diagnosticada, aqueles que defendem a noção de espectro, afirmam que é uma variação do autismo, ao contrário do que se verifica no DSM-IV em que esta perturbação não possui um número de critérios suficiente para pertencer ao conjunto das Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou Distúrbios da Personalidade (Santos & Sousa, 2005).

Curiosamente, as duas das mais divulgadas classificações internacionais em uso (CID-10 e DSM-IV), reservam a designação de perturbação de Asperger para uma das subcategorias das Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, restringindo a designação às situações em que não exista um comprometimento cognitivo significativo nem se tenha verificado atraso no desenvolvimento da linguagem.

2.6. Educação e os alunos com perturbação do espectro do autismo

Siegel (2008) afirma que “a primeira dificuldade que os pais de crianças com autismo, ou com PGD, têm de superar é compreenderem que o seu filho tem um problema. A segunda dificuldade é descobrir qual é esse problema. A terceira é planearem o que fazer” (p.221). Enquanto pais e encarregados de educação, terão de encontrar/saber os recursos educativos disponíveis e quem os pode ajudar a obtê-los.

Com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que temos vindo a referir, remete a que cada aluno tem direito a uma educação apropriada às suas necessidades educativas, logo a escola terá de apropriar e aproximar do “melhor” o PEI de cada aluno com PEA (Siegel, 2008).

Usufruir de uma sala de ER requer uma avaliação da mesma e dos respetivos recursos tanto a nível humanos como materiais. Padrões de qualidade como número de alunos por professor, formação de professores, constituem fatores importantes para dar respostas às necessidades dos alunos com PEA, e os pais devem estar informados (*idem*).

De facto, não há uma forma exclusiva de educar uma criança com PEA, tal como não há “uma só forma correta de educar uma criança sem qualquer défice”. (*idem*, p.219). Existem pois, alguns princípios gerais que se utilizam, bem como diferentes metodologias apoiadas, como já foi referido, por diferentes técnicos (educadores, professores de educação especial, terapeutas). O importante é ser capaz de ponderar o que responderá melhor aos objetivos dos pais e da criança com PEA (*idem*).

Educar crianças com PEA implica perspetivar a educação, de forma abrangente, na qual se inclui o desenvolvimento de competências precoces que, em regra, não emergem pela primeira vez na escola, como o aprender a falar, o treino da casa de banho, aprender a comer com os talheres, treino de comportamentos adaptativos ou

para os mais velhos, por exemplo, a aprender a andar de autocarro. Por outro lado, os conteúdos académicos podem ser ensinados de forma usual ou de forma mais funcional, dependendo do que se considere mais adequados para a criança com PEA (*idem*).

À medida que a criança com PEA cresce, “os pais vão sendo confrontados com alguns momentos críticos, quando as metas educacionais podem necessitar de ser analisadas com particular cuidado” (*idem*,p.219). O PEI deve ser implementado e revisto sempre que necessário e/ou quando houver alterações e/ou mudanças nas aprendizagens. Sobretudo quando se passa de um programa de ensino pré-escolar, para outro do 1º ciclo, ou do 1º ciclo para o 2º ciclo e, até ao secundário dado que a Lei nº85/2009, de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

A criança pode necessitar de passar de uma maior ênfase em competências mais académicas para uma maior preocupação com competências funcionais, ou de uma maior insistência no domínio verbal para uma abordagem mais persistente do domínio não-verbal. Estes momentos mais sensíveis, em que todos os envolvidos tem de analisar cuidadosamente a alteração de objetivos, não poderão ser vistos pelos pais como uma manifestação de falta de interesse da escola e/ou do professor, mas sim elemento revelador de preocupação em ajudar o aluno a ter melhores resultados (Lima, 2012; Siegel, 2008).

Pretende-se que a aprendizagem se faça em ambientes inclusivos, com a ajuda do professor, com/e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos alunos com PEA, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento (Vygotsky, cit. por Wertsch, 1991; Bronfenbrenner, 1979). Mas não basta colocar um aluno com PEA numa turma de ER e pensar que ele aprenderá a agir de forma “regular”.

Como afirma Siegel (2008) é bastante vantajoso “proporcionar modelos mais normais da aprendizagem de competências específicas e no campo da interação entre pares.”(p. 296) No entanto, não podemos descurar, o nível de desenvolvimento do aluno com PEA, o seu desenvolvimento social e o tipo de apoio instrucional que estará disponível no contexto do ER. O processo de transição para a turma do ER deve ser gradual e feito entre o professor da turma e o docente de EE, guiando o aluno, passo a passo, através das atividades. À medida que o aluno vai dominando as atividades, o adulto vai-se gradualmente retirando (Correia, 2003; Lima, 2012; Siegel, 2008).

Também é certo, que o professor tem de ter consciência que tem na sua turma um aluno com PEA e deverá estar interessado nos aspetos particulares envolvidos na educação desse mesmo aluno, assim como ter em conta qual o objetivo da inclusão desse aluno e considerando-a nas suas duas vertentes: académica e social. (Siegel,

2008). Assim sendo, a educação inclusiva não se refere apenas a um espaço físico, mas à condição ou estado de ser, implicando sentimento de pertença e aceitação, tendo mais a ver com o modo como os professores correspondem às diferenças de cada indivíduo, do que com configurações educacionais específicas (Siegel, 2008; Voltz, Brazil & Ford, 2001).

Segundo Correia (2005), é benéfico encontrar formas de aumentar a participação dos alunos com PEA, nas turmas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. Nesse sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares. O PEI do aluno deve ser um meio pelo qual um fim é alcançado: o sucesso escolar. E, para tal, ter-se á não só que considerar as matérias letivas e não letivas e também as adequações curriculares pertinentes às características dos alunos.

A mudança na prática de cada um de nós professores, trará benefícios a este paradigma, o professor deverá centrar-se mais no aluno e nas suas capacidades/potencialidades, e não apenas nos resultados quantitativos.

3. Práticas de Inclusão

3.1. Trabalho em equipa

A escola deve preparar a adaptação de meios e recursos que promovam o sucesso de todas as crianças. A cooperação, a entreaajuda e a confiança são fatores importantes para todas as CR/J com NEE e neste caso com PEA. A colaboração entre os profissionais, e a família, é fundamental para a aquisição de um grande objetivo: o bem-estar da CR/J e, posteriormente, enquanto cidadão socialmente integrado.

Desta forma, e tendo em consideração as dificuldades dos alunos com PEA, o professor titular de turma, precisa de trabalhar em equipa/ colaboração com o docente de EE (e vice versa), de modo a organizar e adaptar a sala de aula do ER para receber essas CR/J, assim como planificar todas as atividades a desenvolver. Logo, um fator importante para o sucesso dos alunos com NEE numa sala de aula inclusiva é a estreita comunicação entre o professor e o docente de EE (Pereira, 2006b; Rief & Heimburge, 2006; Santos & Caixeta, 2011). Para tal, o docente de EE necessita ter acesso a determinadas informações (textos, data dos testes, plano anual de atividades, outros projetos que a turma desenvolva, entre outros), por forma a poder desenvolver e trabalhar com o aluno com PEA os mesmos conteúdos que a turma.

Isto implica, a preparação com antecedência com o professor, do material necessário para a sua execução. Forçosamente, envolve um trabalho em equipa muito próximo.

Quando os professores se sentem apoiados, tanto na de sala de aula, como na participação em projetos, nas visitas de estudo, nas reuniões de pais (entre outros), estão muito mais dispostos a fazer um esforço suplementar para dar resposta às NEE dos seus alunos (Rief & Heimburge, 2006).

Num estudo citado por Santos e Caixeta, (2011), realizado no Brasil, com um aluno com PEA no 1º ciclo, concluíram-se que os tempos/momentos de estudo, debates, e planificações entre docentes, além de serem importantes e fundamentais, garantem ao aluno o acesso ao currículo, assim como, a igualdade de oportunidades e o direito a ter uma educação de qualidade.

Estes mesmos autores também referem que quanto mais significativo e próximo da realidade o aluno estiver das práticas pedagógicas, certamente, se observará maior desenvolvimento por parte do aluno a nível das aprendizagens. Nessa medida concluem-se que, “quando contextualizadas as atividades, de acordo com as que eram realizadas pela turma, o aluno com autismo demonstrava mais interesse em participar.” (p.15).

Atualmente, os professores não conseguem corresponder a tudo o que se espera deles. Prevê-se que o professor ensine bem conteúdos académicos e planifique atividades e programas especiais, enquanto tenta dar resposta às necessidades emocionais, físicas, sociais e intelectuais especiais de cada aluno. Tudo isto com escassez de tempo de apoio e pouco ou nenhum tempo de preparação previsto no programa. Verifica-se que os professores do 1º ciclo permanecem nas suas salas de aula cerca de seis horas por dia, para além das reuniões, dos tempos do apoio ao estudo, é necessário ainda, planificar, corrigir trabalhos, preencher documentos, entre uma imensidade de outras tarefas, ficando com pouco tempo para comunicar, trocar ideias e partilhar com outros colegas. Comunicar/partilhar dentro de sala de aula com o docente de EE torna-se uma forma de responder ao desafio colocado pelo isolamento (Rief & Heimburge, 2006).

Em suma, e como advoga Correia (2003), é neste contexto que deve ser enquadrada, em parte, a EE, enquanto:

“conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem por forma a que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades” (p. 14).

No entanto, Marchesi (2001) refere a tendência das escolas do ER considerarem estes alunos como sendo da “educação especial”. Alerta para o fato de estes alunos necessitarem de apoio do docente de EE pode constituir um fator diferenciado das atenções que lhes é dedicada. Por outro lado, os alunos com NEE, considerados de alta frequência e baixa intensidade na turma, não são apoiados, e a sua educação continua apenas a ser da responsabilidade do professor do ER.

Freire e César (2006, cit. por Dorziat, 2009) referem que é comum no processo de inclusão desenvolverem-se entre professores do ER e os docentes de EE, relações tensas e discordantes, consequência de interpretações distintas que uns fazem das funções dos outros. Para Forlin *et al.* (1996, cit. por Dorziat, 2009), por um lado, os docentes de EE julgam-se mais competentes do que os professores do ER e, por outro, os professores do ER não estão tão empenhados e envolvidos com os alunos com NEE, como os colegas de EE. Os mesmos autores referem que é frequente os professores do ER duvidarem das competências dos docentes de EE, relativamente à sua atuação em sala de aula. Isto será dificultador de um trabalho em equipa entre estes intervenientes, onde o objetivo, afinal, é a uma confluência entre saberes, uma das condições fundamental para o sucesso educativo.

Por outro lado, Porter (1997, cit. por Marchesi, 2001) vem mencionar que se deve ter em conta duas ideias estabelecidas: o papel do professor na aula e a função do docente de EE. Ou seja, o professor é o recurso principal para o ensino dos alunos, o que pressupõe um esforço para melhorar as suas competências e desenvolver as suas habilidades. Isto completa-se, com a formação contínua do professor, permitindo uma maior reflexão sobre como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino aos alunos com PEA e como favorecer a aprendizagem cooperativa. Por outro, o docente de EE, deve colaborar e ajudar os professores na aula a desenvolver estratégias e atividades. Logo, a sua tarefa, não se centra na atenção exclusiva a estes alunos, mas sim em auxiliar os professores a resolverem os problemas de sala de aula.

3.2. Estratégias de intervenção em sala de aula

O professor na perspetiva da educação inclusiva, deve ministrar um ensino diversificado não só para alguns, mas planificando e organizando atividades diversas para os seus alunos (com e sem NEE), trabalhando um mesmo conteúdo curricular de diferentes formas (César & Santos, 2006).

Como diz Aiscow (1997, cit. por Rodrigues-lima, 2007), os alunos com NEE constituem um estímulo à promoção de estratégias facilitadoras de um ambiente educativo que beneficie todos os alunos, ou seja, o que é feito em sala de aula é bom

para um aluno com PEA, é bom para todos os alunos visto cada um ter o seu nível de aprendizagem e os métodos poderão ser também facilitadores para os outros.

Por vezes, deparamo-nos com situações em que os alunos com PEA participam apenas em atividades infantilizadas e, descontextualizadas. Alguns autores referem-se a esta situação como uma inclusão “mascarada” (Dorziat, 2009), que mantém os alunos na escola, mas os dispensa de uma participação real na construção de conhecimentos e experiências. Na mesma linha, Marchesi (2001) assinala que a integração assim considerada não passa de uma mera presença física na aula.

Sobre esta questão, Lagos, (2007, cit. por Santos & Caixeta, 2011), refere que se o professor tiver consciência da sua prática, isso conduzirá à concretização de novas estratégias que colocará em prática. Afirmar ainda, que o professor deve colocar-se na perspetiva do aluno, identificando as suas dificuldades para poder facilitar e promover a participação e interação em sala de aula, tanto com o próprio professor como com os seus pares. Assim, toda a sua experiência poderá vir a ter influência nas atitudes dos outros professores (Marchesi, 2001).

Retomando a ideia de que o docente de EE é fundamental como um recurso e apoio para os professores do ER e para os alunos com PEA, no acesso ao currículo, as estratégias devem ser planificadas em conjunto, construindo material concreto e adaptado para cada aluno, a fim de ser possível a sistematização do que é lecionado.

Santos e Caixeta (2011) numa primeira situação referem alguns exemplos, de práticas facilitadoras da inclusão: enquanto uma professora da turma estava a trabalhar a matemática, o aluno com PEA, também trabalhava a matemática com o seu material construído e adaptado pela professora do ER e a docente de EE; num outro exemplo, à medida que a turma trabalhava o ciclo da água, o aluno com PEA trabalhava o ciclo da água com imagens, com supervisão dos docentes.

Estes alunos requerem uma aprendizagem prática, direta e ativa e que seja estimulante. Nesta perspetiva Rief e Heimburge (2006), afirmam que essa aprendizagem deve ser adequada em termos desenvolvimentais e deve ter em conta os seus pontos fortes, pois “estes alunos necessitam ter opções, estruturação e expectativas claras, no quadro de um ambiente tolerante e enriquecedor” (p.188).

Por outro lado, para que uma atividade/tarefa seja concretizada com sucesso há que ter em conta, a importância do reforço. Contrariamente à maioria dos alunos, motivados por uma combinação de elogios, a criança com PEA, pode não ser influenciada por esse tipo de elogio. Por isso, cabe ao professor descobrir novos reforços e estratégias (por exemplo, concedendo uma atividade da qual o aluno goste), organizando assim um sistema funcional direcionado para cada aluno individualmente (Pereira, 2006b).

A organização de um espaço de ensino para estes alunos constitui também uma estratégia importante. Requer um pouco mais de trabalho e recursos materiais, mas permite moderar as dificuldades de compreensão do aluno, pois como já foi referido no capítulo anteriormente, os alunos com PEA respondem bem ao sistema organizado. À medida que o aluno evolui, vai trabalhando de forma mais autónoma, e por conseguinte, a estruturação do seu próprio espaço, pode ir sendo reduzida, de forma progressiva, objetivando a sua inclusão junto dos seus pares (Pereira, 2006b).

Para além da planificação e programação das atividades, de uma organização espacial, em conjunto, é igualmente importante, ter em conta, o horário de permanência do aluno na sala de ER, definindo bem, o seu tempo de trabalho (tempos e espaços) com o professor do grupo/turma (Carvalho & Onofre, 2006; Pereira, 2006b).

Ainscow (1982, cit. por Pereira, 2006b) afirmava que “(...), se os alunos não aprenderem ou não progridem, a responsabilidade é do próprio programa ou do professor, e nunca da criança.” (p.26). Reforçando a ideia, Rief e Heimburge (2006), acrescentam que, “se nós como professores não encontramos as melhores vias para chegar a estes alunos, é da nossa responsabilidade continuar a tentar até que o consigamos fazer” (p.189).

Parafraseando Nóvoa (1995), “se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações” (p.98).

3.3. Interações no grupo/turma

Entendemos que, as experiências significativas de aprendizagem dos alunos com PEA passam pela interação professor/aluno e alunos/aluno. O que nos leva a questionar se afinal, estas CR/J não se relacionam porque não querem ou porque não sabem. Até que ponto os interesses restritos que manifestam decorrem da falta de experiências significantes?

Tomando como pressuposto de que a relação com o outro faz parte do indivíduo e potencializa o seu desenvolvimento, num processo de significação da sua presença com o mundo (Vigotski, 1998), identificamos a importância das interações no processo evolutivo da CR/J com PEA e salientamos que isso não pode ser ignorado no espaço - escola e nomeadamente no grupo/turma. Para além das incapacidades e dos rótulos que são atribuídos a estes alunos, é necessário contribuir para o desenvolvimento do processo de reconhecimento de si próprio como sujeitos inseridos num determinado ambiente sociocultural (Brito & Carrara, 2010; Pereira, 2006b; Siegel, 2008).

No entanto, um dos maiores desafios para a inclusão destes alunos dentro de sala de aula, é a comunicação. O aluno com PEA, não entende tudo o que se lhe é dito ou pedido verbalmente, tanto pelo professor como pelos seus pares, por vezes a informação oral é demasiada. Rief e Heimburge (2006), esclarecem que os diversos tipos de dificuldades de aprendizagem podem alterar qualquer combinação de (p.189):

“Receção ou entrada de informação no cérebro (perceção visual e/ou auditiva), registo dessa informação no cérebro (processamento, sequencialidade e organização), recuperação dos dados (memória auditiva e/ou visual) e a produção ou expressão dessa informação (comunicação a nível motor ou através da expressão oral/escrita) ”.

Daí que as instruções podem ser dadas verbalmente ou não, dependendo do nível de compreensão do aluno. O recurso a imagens (reforço visual), símbolos, gestos com os alunos com PEA é uma das estratégias, mais usadas pois estes detêm uma perceção visual muito boa.

Como sublinha Pereira (2006b), sabemos agora (pois os professores têm recebido formação e têm desenvolvido uma maior consciência sobre as NEE) muito mais sobre como lecionar com base nos pontos fortes destes alunos, através dos canais que os auxiliarão a aprender mais eficazmente, e recorreremos a estratégias adequadas para superar os pontos fracos.

Os professores podem deparar-se com alunos com PEA que não tenham linguagem verbal para manifestar as suas necessidades e vontades. Esta situação pode criar angústia para ambos e em certas situações, pode levar o aluno com PEA à autoagressão ou a desenvolver comportamentos desadequados para se expressar.

Alguns podem ostentar comportamentos mais desafiantes e o professor pode necessitar de procurar mais fundo “na sua bagagem de recursos” para chegar a eles e os ajudar a aprender (Rief & Heimburge, 2006, p.188).

Outra dificuldade pode ser o isolamento social, a CR/J com PEA pode não ter motivação para o contacto com os “outros” e desta forma, irá dificultar a comunicação, tanto para o professor como para os seus pares (Santos & Caixeta, 2011).

Também o repertório marcadamente restrito de atividades e interesses dos alunos com PEA faz com que os professores tenham perceções negativas acerca das suas aprendizagens, o que se irá repercutir também nas suas práticas, pois os alunos com baixo funcionamento cognitivo tendem a ser isolados e com pouca linguagem verbal. Podem aceitar passivamente a interação, mas raramente a procuram, ao passo que o aluno com alto funcionamento pode interessar-se pelas interações e seguir as aprendizagens quando adaptadas (Klin, 2006, cit. por Camargo & Bosa, 2009).

Brito e Carrara (2010) também salientam que, o que o aluno faz também exerce influência sobre a ação do professor, contudo, deve-se considerar que embora a

criança com PEA tenha a sua parte de responsabilidade nas interações pouco eficazes dado a problemática das PEA, cabe ao adulto, que a princípio tem mais visão e maturidade para procurar relações mais afetivas e modificar as interações.

Porém, é no processo da relação entre professor e aluno que a formação do cidadão se realiza. Diversos autores (Hinde,1979, Vygotsky,1994 e Salvador,1994 cit. por Silva & Aranha,2005) têm apontado a relevância das relações entre o professor e o aluno para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada se vão concretizar. E se o aluno é visto somente sob a perspectiva das suas limitações. A crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada a não-aceitação de inclusão em sala de aula do ER.

3.4. Formação de professores

Como tem vindo a ser destacado, a sala de aula é o local decisivo em termos de concretização de práticas educativas inclusivas. Muito dos sucessos ou insucessos parecem estar sujeitos, ao que vai acontecendo, no contexto das relações pedagógicas, em sala de aula, entre o professor e os alunos e vice-versa.

Tomar um posicionamento de crença ativa e profunda nos valores da inclusão, aceitando a diferença, é um dos primeiros passos para boas práticas inclusivas, pois, só assim é possível o professor conhecer os seus alunos, as suas dificuldades, potencialidades, podendo atender a todos os alunos com a aplicação de métodos de ensino específicos, dando a oportunidade de participação. Paralelamente, é necessário que revele uma postura pessoal de empenho, na procura de formação necessária para a intervenção junto dos alunos com NEE (que tiver em sala de aula) o que leva a um maior conhecimento das estratégias de ensino, estruturação, modificações ambientais, adaptações curriculares e apoios, de forma a permitir que todos os alunos, com e sem NEE, tenham sucesso (Rief & Heimburge, 2006). Neste sentido, o professor é considerado o elemento chave em qualquer mudança que possa ocorrer. Só haverá transformações se tivermos uma noção definida do que pretendemos mudar e como mudar (Fullan, 1993). Julga-se, portanto, que o sucesso vai depender do trabalho pedagógico do professor.

Atualmente, a procura de formação, parece ser inevitável, dado que os professores se deparam cada vez mais com alunos com NEE nas suas salas de aula. Inclusive, os resultados de uma investigação realizada por Stainback e Stainback (1999) revelam que, é fundamental que sejam disponibilizadas aos professores, oportunidades de atualização dos conhecimentos e das competências necessárias às práticas inclusivas, particularmente através do visionamento de filmes com conteúdo de incidência na temática das NEE em questão, participação em seminários e formações.

Deverá também haver o recurso a diálogos informais com profissionais com maior conhecimento sobre a questão, quer sobre as formas de conceber, quer sobre os modos de levar à prática. Um grande número de professores sente-se naturalmente inseguro, no momento de aceitar e de lidar pedagogicamente, com alunos com NEE, por um lado devido a ausência de formação inicial, e, por outro, devido a dificuldades de natureza metodológica relacionadas com a adaptação à gestão curricular e aos estilos e ritmos particulares de aprendizagem dos alunos.

Entende-se, então, que a formação tanto a nível das atitudes, como a nível dos saberes e dos saberes-fazer, é de grande importância, dado que constitui a via fundamental para promover nos professores atitudes de aceitação e competências de intervenção com Todos os alunos. Não é de todo fácil ajudar os professores a saberem lidar com a diversidade. Em nosso entender, a sua concretização é um processo moroso, e que nem sempre é linear como expõem os autores antes mencionados.

Desta forma, é importante desenvolver processos de formação contínua, que segundo Ribeiro (1993) consiste:

“[num] conjunto de atividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos”. (p. 10)

A sala de aula é um espaço, onde surgem, novos problemas cujas conseqüentes resoluções devem ser da responsabilidade direta dos profissionais ali envolvidos para o que, normalmente, necessitam da ajuda de mecanismos de formação contextualizada.

Acha-se, que a formação é um recurso indispensável para as práticas dos professores, mas também, não menos importante é a atitude face aos alunos com PEA, determinante do sucesso de todo o processo. Como evidenciam Stainback e Stainback (1990), não vale apenas só a formação ou até mesmo a participação em seminários ou formações sobre métodos e técnicas de inclusão, se o professor não aceitar este ou aquele aluno na sua turma, devido à natureza especial da sua problemática.

Também alguns autores (Ferreira & Ferreira, 2004; Skliar, 2001; cit. por Dorziat, 2009) referem que o fato de a inclusão se dar num processo de imposição legal, pode criar barreira, gerando uma cultura de tolerância com os alunos com PEA, no interior da escola, sem envolver a comunidade escolar num processo de compromisso com o desenvolvimento social e académico destes alunos. Desta forma será pouco provável ocorrerem mudanças nas atitudes e atos pedagógicos, através da imposição legal.

Face a este quadro de “imposição”, afigura-se então que, a forma mais apropriada para minimizar estes obstáculos é a presença e a cooperação do docente de EE e outros técnicos especialistas nas escolas. Partindo do princípio, que os mesmos possuem a formação necessária, para em termos de orientação, colaboração e cooperação, garantirem a gestão, do processo de atendimento aos alunos com NEE (Dorziat, 2009; Rodrigues-lima,2007).

Estes recursos especializados são elementos chave na construção de uma escola inclusiva e poderão, com os seus saberes e experiências, consubstanciar um meio de formação orientado para as práticas de inclusão, nos locais onde exercem as suas funções. Rief e Heimburge (2006), afirmam que os professores do ER se mostram interessados em receber formação, de forma a atualizarem e a desenvolverem as suas aptidões. E realçam ainda que o trabalho de equipa constitui a base da forma como se deve trabalhar para promover a inclusão.

ESTUDO EMPÍRICO – PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA

1. Definição do problema e objetivos do estudo

Em Portugal, segundo um ensaio feito por Rodrigues e Nogueira (2011), mencionam que em 2010 o nosso país estava no grupo “de países europeus com maior taxa de inclusão escolar de alunos com deficiência” (p.10). Ora este aumento de alunos incluídos representa uma clara inversão no modelo de atendimento após a publicação da Lei 3/2008. Realçam também e a este nível, que este aspeto tem representado um assinalável esforço financeiro dado que Portugal é dos países com um valor menor de rendimento per-capita da União Europeia. Entende-se assim, que Portugal (após a publicação da lei 3/2008) tem originado mudanças sensíveis no sistema de elegibilidade, formação de professores e das políticas de financiamento. No entanto, são assuntos que continuam a ser polémicos e se reconhece uma certa desarticulação (Roberts, Brown & Youell, 2011; Rodrigues & Nogueira, 2011).

Confirma-se que as políticas educativas apontam para a inclusão, no entanto, Grácio *et al.*, (2009), num estudo empírico que realizaram com membros de alguns países (Áustria, Bélgica, Espanha Reino Unido e Suécia), inclusive Portugal, concluíram através de análise de entrevistas que “As conceptualizações mais salientes reportam-se à consideração de que a política educativa não promove a escola inclusiva e de que os motivos para tal se prendem com obstáculos da escola e com obstáculos governamentais e legislativos”(p.53). Também apontam que os sujeitos (professores) referem aspetos que indicam fragilidades e obstáculos à realidade de uma escola verdadeiramente inclusiva. Tal demonstra a compreensão de um contexto social, político, económico e educativo ainda pouco promotor da mesma por parte dos diferentes sujeitos de cada país.

A investigação, também tem indicado que os principais problemas sentidos pelos professores dizem respeito à formação do professor, à planificação de atividades em que estes alunos possam participar e à dificuldade de comunicação que existe entre os alunos com PEA e o professor (Loiocono & Valenti, 2010; Roberts, Brown & Youell, 2011). A resistência à mudança e neste caso a aprendizagem não permite frequentemente a utilização de técnicas de ensino e aprendizagem tradicionais.

Defende Friendlander, (2009), que é necessário para uma verdadeira inclusão o professor ter conhecimento de certas metodologias e/ou estratégias que podem ser utilizadas com alunos com PEA a fim de maximizar o seu sucesso académico, social e comportamental. Sublinhando que tudo isto passa pelas práticas educativas, facto que ainda pouco se verifica tendo em conta que os professores ainda se queixam de não terem conhecimento nem formação “para lidar com esta problemática”.

Brito e Carrara (2010) num estudo sobre a interação com professores em contexto inclusivo, salientam que o comportamento do professor e o contexto do ER é importante para o desempenho comunicativo e para o desenvolvimento da linguagem destes alunos, assim como abordam a importância das iniciativas comunicativas dos professores como sendo fundamental para o modo de interagir e de comunicar destes alunos. Mencionam igualmente que é necessário oferecer uma variedade de oportunidades de aprendizagem para ensinar metas e habilidades pertinentes a esses alunos. Todavia, também salientam que as dificuldades sentidas dos professores se situam em tomar iniciativas comunicativas com estes alunos, fato que poderá estar ligado aos alunos manifestarem mais meios gestuais e funções menos interativas que poderá dificultar as situações de interação e restringir as possibilidades dos professores iniciarem a comunicação. Os professores também relatam que os comportamentos estereotipados interferem nas situações de sala de aula sendo distrativos a eles próprios e aos outros alunos.

Contudo cabe ao professor e não ao aluno buscar relações mais afetivas e modificar as interações. Corroborando com esta concepção Macintosh *et al.*, (1993, cit: por Silva & Aranha, 2005) onde referem que a falta de individualização no ensino pode determinar a menor participação do aluno com dificuldades. Similarmente, mencionam Salvador (1994; cit. por Silva & Aranha, 2005), aludindo que no contexto da sala de aula, se destaca que a unidade básica de análise deixa de ser a atividade individual do aluno e passa a ser a atividade articulada e conjunta do aluno e do professor em torno da realização de tarefas escolares.

Finalizando e pelos estudos já realizados, identifica-se avanços na área educacional no que diz respeito à atenção ao aluno com PEA, embora ainda se manifeste distante de merecer o rótulo de educação inclusiva, ou seja, uma prática educacional que reconheça, respeite e responda às necessidades peculiares de cada aluno. Todavia é viável e possível educar alunos com PEA em inclusão (Carvalho & Onofre, 2006).

1.1. Questões e objetivos orientadores do estudo

O acesso à educação e à preparação para uma vida com qualidade é um direito de todos, e no caso das CR/J com PEA, a inclusão no ER constitui a escolha mais desejável.

Esta inclusão na escola implica profundas mudanças, tanto nas condições físicas, como nos modelos pedagógicos e organizacionais. Procura-se com a inclusão promover não só os resultados de aprendizagens acadêmicas, mas também o desenvolvimento pessoal e as competências sociais (Camargo & Bosa, 2009; Silva &

Aranha, 2005). Já em 1991, Ainscow sublinhava a importância das escolas considerarem os alunos com dificuldades em aprender como indicadores de necessidades de reforma e de mudança.

Mas de que modo são perspectivadas tais mudanças por aqueles que diretamente são responsáveis pela educação dos alunos em ambiente de sala de aula?; que obstáculos, benefícios e recursos são percebidos, pelos professores que vivenciam o processo de inclusão destes alunos na sala de aula?. Estas foram as questões que à partida fundamentaram o estudo que agora se apresenta.

Procurou-se desta forma, perceber as atitudes e as práticas dos professores relativamente à inclusão dos alunos com PEA no ER e verificar se essas práticas constituem formas inovadoras de organizar o processo de inclusão destes alunos.

Decorrendo da problemática exposta, as principais questões orientadoras do estudo são:

- Como se processa a inclusão dos alunos com PEA no 1º ciclo?
- Que práticas desenvolvem os professores do ER perante a inclusão de alunos com PEA nas salas de aulas?

Tendo como referência estas questões, o presente estudo tem como objetivos gerais **conhecer as práticas de inclusão dos alunos com PEA e identificar as concepções dos professores do ensino regular sobre as unidades de ensino estruturado**. Com base na problemática referida e tendo em conta o contributo da pesquisa teórica entretanto efetuada, foi possível definir os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a inclusão dos alunos com PEA e sobre as Unidades de Ensino Estruturado no agrupamento;
- Conhecer as estratégias e práticas de ensino desenvolvidas no sentido da inclusão dos alunos com PEA na sala de aula;
- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com PEA;
- Perceber a importância que os professores concedem à formação contínua como determinante de mudança e melhorias nas suas práticas.

2. Descrição da Metodologia

2.1. Natureza e plano de estudo

Com o objetivo de garantir um processo sistematizado e científico na condução do estudo, seguiu-se, o que, neste campo, Bell (1997) indica:

“Será preciso selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planejar e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos.” (p.13).

Assim, selecionamos o tipo de abordagem a distinguir. Isto é, se seria uma abordagem do tipo quantitativa, ou, pelo contrário, uma abordagem de tipo qualitativa. Aludindo novamente a Bell (1997), “a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p.20). Estes métodos (qualitativo e/ou quantitativo) estão ligados “a uma perspetiva paradigmática, distinta e única” (Carmo & Ferreira, 2008, p.175). Embora exista a possibilidade de combinar os dois métodos característicos de cada um dos paradigmas como afirmam os citados autores, selecionámos o paradigma qualitativo pois “postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo” (p.177). Os investigadores qualitativos, como referem Bogdan e Biklen (1994) procuram compreender numa perspetiva muito própria os sujeitos e frequentam locais “onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores.” (p.113). O importante é perceber como é que os resultados da investigação qualitativa podem dar informações aos práticos com base nas suas ações e experiências em contextos particulares.

Neste sentido, e tendo em conta o contexto da investigação bem como os objetivos anteriormente definidos entendemos pertinente realizar um estudo de natureza qualitativo uma vez que, possibilita a compreensão e interpretação das práticas e conceções pedagógicas dos professores. Também, e neste contexto, a escolha das técnicas dependeu “do objetivo que se quer atingir, o qual, por sua vez, está ligado ao método de trabalho” (Carmo & Ferreira, 2008, p.175). Assim sendo, selecionou-se a observação naturalista e a entrevista (técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa).

Julgamos, que não será relevante discutir aqui as vantagens ou as desvantagens da investigação qualitativa, face às da investigação quantitativa ou mutuamente.

Decidiu-se apenas, referir que se optou por uma investigação do tipo qualitativo e apresentamos, de maneira sucinta, alguns argumentos que, cientificamente servem de fundamento à opção em análise.

Neste estudo, levado a efeito sobre este paradigma, a dimensão da amostra conduz a que não seja possível fazer generalizações. E, segundo preconiza Bogdan e Biklen (1994), e Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach e Richardson (2005, cit. Carmo & Ferreira, 2008) “ a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p.181).

Bogdan e Biklen (1994), e Carmo e Ferreira (2008), referem alguns requisitos de análise essenciais a levar em conta, nesta metodologia qualitativa, realçando três dimensões que caracterizam a abordagem: indutiva, holística e a naturalista.

- a) “Indutiva (...)Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir dos padrões provenientes da recolha de dados. (...)
- b) Holística (...)os indivíduos, os grupos, e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo.(...)
- c) Naturalista (...)os investigadores interagem também com os sujeitos de forma “natural” e sobretudo discreta.(...) “(p.179 e 180)

Conclui-se, que se estuda/observa a realidade sem a desfragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para compreender ou explicar a realidade.

Achamos que estes requisitos acima enunciados, permitiram atingir com êxito os objetivos a que nos propusemos, conduzindo-nos às respostas para as questões colocadas. Para além destas abordagens, e não menos importante, pretendeu-se desenvolver um processo de investigação flexível, atento ao contexto dos sujeitos, e não “unicamente aos resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo & Ferreira, 2008, p.180). Visto que o investigador (e neste estudo), é o “instrumento” de recolha de dados (Carmo & Ferreira, 2008).

Temos como preocupação a descrição rigorosa dos dados recolhidos (transcrições de entrevistas, registo de observações), respeitando a forma, como foram registados ou transcritos os dados (Carmo & Ferreira,2008). Trata-se de um processo sistemático e propositadamente orientado e ajustado, levando a inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio (Ketele e Roegiers, 1993).

A investigação foi realizada num contexto real de ensino, decorrente da atividade exercida por professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que este tipo de estudo visa a compreensão e o empenhamento na situação de investigação, não separando o fenómeno do contexto.

Durante a investigação, houve o cuidado de que a mesma se realizasse sem que intervisse ou afetasse a ação dos intervenientes. Assim, foi preocupação constante que ao longo da investigação não fossem colocadas barreiras ou imposições que pudessem suscetibilizar perturbações nas decisões tomadas pelos professores ou pudessem alterar o decurso da sua atuação.

2.2. Procedimentos

Para a realização deste estudo foi contactada a Direção do Agrupamento de Escolas onde se inclui o estabelecimento de ensino que foi alvo da presente investigação. Num primeiro momento, dirigimo-nos pessoalmente à Diretora do Agrupamento, num contacto informal, explicando os objetivos do estudo e solicitando autorização verbal, para a realização do mesmo. Num segundo momento, contactamos novamente a Diretora do Agrupamento munidos de um pedido de autorização para contactos e recolha de dados, em torno dos objetivos da investigação, no qual se assegura a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos (anexo 1). Foi-nos ainda solicitado pela Diretora, a entrega de um termo de autorização para os encarregados de educação dos alunos com PEA, a fim de poder realizar observações em contexto sala de aula (anexo 2), assim como, um termo de consentimento informado para os encarregados de educação de todos os alunos das turmas observadas, a fim de serem informados de que em dias a designar, iríamos estar em contexto sala de aula, em observação (anexo 3).

Estas formalidades foram estabelecidas, pessoalmente, com os professores da Escola Básica do 1º ciclo pertencentes ao agrupamento, que incluem, nas suas turmas alunos com PEA. Esses contactos foram feitos através das docentes de EE da UEE da respetiva escola. Desta forma, deram-se as informações acerca dos objetivos do nosso estudo solicitando a colaboração de todos os intervenientes (docentes de EE e professores).

Destaca-se, que fomos conhecer os sujeitos antes de a investigação iniciar, como propõe Whyte (1984, cit. por Bogdan e Bicklen, 1994) pois, “grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação: investigador e sujeito passam a conhecer-se e o investigador pôr o sujeito à vontade” (p.135).

Desta forma, existiram alguns encontros informais para facilitar a relação com os participantes e que possibilitasse à realização posterior de observação no contexto sala de aula.

As 3 professoras escolheram a própria sala de aula, após o período letivo para a realização da mesma.

Todos os professores contactados manifestaram disponibilidade em participar no estudo. De forma genérica, constatou-se que a comunidade escolar não levantou

quaisquer dificuldades ao desenvolvimento do trabalho proposto. E, perante tais factos, considerou-se que a legitimação da vertente académica do trabalho ficou, assim, perfeitamente conseguida.

As entrevistas duraram em média entre 30 a 40 minutos, e foram registadas em gravador após autorização prévia do entrevistado. Posteriormente, foram transcritas de modo a obtermos o protocolo escrito.

As mesmas entrevistas foram efetuadas em janeiro/fevereiro 2012, de acordo com a disponibilidade de tempo dos professores em questão.

Como afirma Wolcott (1994, cit. Afonso, 2005), o maior problema do investigador principiante “não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve” (p.111)

Acordou-se ainda que, após o trabalho concluído, será posto à disposição dos docentes e da Direção do Agrupamento, como forma de reflexão.

2.3. Participantes

O grupo de professores que participaram do atual estudo pertence a um Agrupamento Vertical de Escolas do distrito de Lisboa constituído no ano letivo 2004/2005. É composto por quinze estabelecimentos de educação e ensino: quatro jardins de infância, seis escolas básicas do 1º ciclo, quatro escolas básicas do 1º ciclo com jardins de infância e a Escola Básica Integrada (sede de Agrupamento). O Agrupamento é frequentado por 1881 alunos e o corpo docente é constituído por 178 educadores e professores dos quais 127 pertencem ao quadro do Agrupamento, 2 ao quadro de zona pedagógica e 31 são contratados.

Dado que este Agrupamento usufrui de UEE, uma no 1º ciclo e outra no 2º ciclo, escolhemos o 1º ciclo tendo em conta que neste nível de ensino existe apenas uma professora titular de turma e que leciona as três áreas académicas (língua portuguesa, matemática e estudo do meio), para cada turma, e por maior facilidade de acesso à informação.

Desta forma, e tendo em conta os objetivos gerais deste estudo deu-se preferência aos professores do 1º ciclo que integram no seu grupo/turma alunos com NEE, com PEA. Assim, o grupo de participantes constitui-se por três professoras titulares de turma (um leciona o 2º ano de escolaridade e os outros dois o 3º ano de escolaridade), cada professora possui dois alunos com PEA no seu grupo/ turma.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Neste estudo, como já mencionámos, optamos pela metodologia de investigação de natureza qualitativa, pois em nossa opinião, e com base na pesquisa efetuada, esta

seria a mais adequada aos objetivos do presente estudo: que em termos gerais se procura conhecer as opiniões dos professores do 1º ciclo sobre a inclusão de alunos com NEE.

2.4.1. A entrevista

Quivy e Campenhoudt (2008) sublinham que, a entrevista é especialmente adequada quando se pretende analisar, entre outros aspetos, “o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” (p.193).

De entre os diversos tipos de entrevista propostos por Bogdan e Bicklen (1994), a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) pareceu-nos ser a mais apropriada tanto aos objetivos, quanto à natureza qualitativa do estudo. É uma técnica que utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões, no decurso da conversa. Neste sentido, a entrevista “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192).

Burgess (2001) alega que esta estratégia dá aos informantes uma oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado. Para o entrevistador, esta técnica, não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema, nos quais não teríamos pensado espontaneamente (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para Ketele e Roegiers (1993), e Quivy e Campenhoudt, (2008) a entrevista semidirigida/semidiretiva apresenta duas grandes vantagens:

- “ O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos;
- A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.”
(p.194)

Este tipo de entrevista permite que o entrevistado “possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 2008,p.192). Por não ser totalmente aberta, nem exclusivamente estruturada, permite também ao entrevistador, orientar a entrevista encaminhando-a no sentido do seu objeto de estudo, e por outro lado, também dá a oportunidade ao entrevistado de se expressar livremente.

Estrela (s/d) realça também, que na realização de uma entrevista semidirectiva é necessário ter em conta dois pontos: evitar dirigir a entrevista/influenciar o entrevistado e não restringir o tema abordado.

Assim sendo, elaboramos um guião da entrevista a partir do qual, desenvolvemos e pré-determinamos as questões, em conformidade com os objetivos deste estudo e sustidas pela literatura consultada.

Contudo, procuramos sempre, assegurar a flexibilidade necessária ao desenrolar da conversação. Tivemos como principal objetivo, recolher dados descritivos na linguagem dos entrevistados sobre as suas opiniões, acerca da inclusão de alunos com PEA no ER, o que pensam das UEE nos agrupamentos e, nomeadamente, como desenvolvem a sua inclusão e intervenção junto destes alunos, e como se organizam para tal.

Relativamente à recolha de informação, realizámos 3 entrevistas semiestruturadas, a 3 professoras titulares de turma como antes foi apresentado, que lecionam o 1º ciclo do Ensino Básico, e integram nas suas turmas alunos com PEA.

Foi usado o mesmo guião para todas as professoras (anexo 4), sendo este constituído por oito blocos. O guião da entrevista tal como Bogdan e Bicklen enunciam (1994), “são utilizados sobretudo para recolher dados em vários locais suscetíveis de serem comparados. Se em cada local ou em cada sujeito, são recolhidos dados semelhantes, podem fazer-se afirmações respeitantes à distribuição dos factos reunidos” (p.108).

O guião da entrevista integra a definição de objetivos gerais e específicos, estando estes relacionados com diferentes blocos/temas.

Assim, no primeiro bloco é apresentado a legitimação e motivação do entrevistado; no segundo bloco pretende-se recolher informação sobre o percurso profissional nomeadamente sobre a experiência anterior junto a crianças com NEE; no terceiro bloco, procura-se saber o que cada professora pensa sobre a educação inclusiva assim como identificar as necessidades a nível do apoio e recursos; no quarto bloco pretendemos identificar a opinião/atitude face a problemática dos alunos com PEA; no quinto bloco identificamos a perceção das professoras sobre o funcionamento das UEE; no sexto bloco, tende-se sobre as práticas, estratégias e atividades das professoras em sala de aula; no sétimo bloco, pretendemos identificar as dificuldades sentidas no quotidiano, e por ultimo, no oitavo bloco os agradecimentos pela disponibilidade e participação dispensada.

2.4.1.1. Análise de conteúdo

Reportando-nos a Vala (1986), a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas. O seu objetivo é efetuar inferências, numa lógica explicitada, a respeito das mensagens cujas características foram inventariadas ou sistematizadas. Como sublinham Quivy e Campenhoudt, (2008) a análise de conteúdo “(..)oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade(..)”(p.227). Para tal, implica processos técnicos relativamente precisos como o cálculo das frequências relativas dos termos utilizados.

Mas, é a partir da análise do material já recolhido, que se pode falar em dados da investigação. Pois o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As transcrições das entrevistas (anexo 5), as notas de campo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Isto apenas constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos através dos meios formais que a análise proporciona (Erickson, 1986).

Assim sendo, a técnica de tratamento de informação que se recorreu foi à análise de conteúdo dos discursos, resultantes das entrevistas. A análise de conteúdo pode ser entendida como, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) desta mensagem” Bardin (2008, p.37).

Por conseguinte, trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (Vala, 1986).

Para procedermos posteriormente à análise de conteúdo do material recolhido, antes de mais, foi necessário codificá-lo, e estabelecemos as nossas categorias tendo em consideração os objetivos do trabalho e as sugestões emanadas da revisão da literatura (outras categorias poderiam igualmente surgir ainda, à medida que fossemos recolhendo e analisando os dados). Isto envolveu selecionar as unidades de registo.

Na significação das unidades da análise, Vala (1986) refere que são os objetivos e a problemática teórica que orientam a pesquisa que devem determinar a natureza das unidades a utilizar. Compreende-se, então, como unidade de registo a unidade mínima

de significação em que se pode recortar o discurso do entrevistado e por unidade de contexto aquela que é necessária para compreender o sentido total desse discurso.

Depois de recortadas as unidades de registo, deve-se iniciar um sistema de categorização. As categorias são classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico, essa agrupação é efetuada em função dos caracteres comuns desses elementos (Bardin, 2008). Segundo a mesma autora, classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em idêntico com outros. O que vai possibilitar o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Conforme opinião da citada autora, na produção das categorias deve-se ter em atenção algumas regras básicas: a exclusão mútua (esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria), a homogeneidade (num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise), a pertinência (o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação), a objetividade e a fidelidade (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas do mesmo modo, mesmo quando submetidas a várias análises) e a produtividade (a categorização deve fornecer resultados férteis).

A construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori ou ainda através da combinação destes dois processos (Vala, 1986).

Considerou-se, no presente estudo, a unidade de registo a frase, parte de frases ou conjunto de frases que representavam uma ideia única e completa. Achou-se como unidade de contexto a transcrição completa de cada entrevista. A unidade de registo foi empregue como unidade de enumeração, o que quer dizer que um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no decurso de um mesmo entrevistado.

Primeiro, efetuou-se o recorte de cada uma das entrevistas em unidades de registo (UR), que por sua vez foram transformadas em indicadores (IND.), a fim de sintetizar a ideia-chave da UR (anexo 6). Seguidamente, os indicadores foram agrupados em subcategorias e estas em categorias, que foram inseridas nos temas que constavam no guião das entrevistas. Este procedimento foi seguido para a primeira entrevista e as categorias e subcategorias foram reestruturadas pela introdução dos indicadores da análise das entrevistas seguintes. Esta reestruturação foi realizada tantas as vezes necessárias até se obter um quadro classificatório e com os resultados gerais que nos pareceu coeso (com categorias homogéneas) e pertinente face aos objetivos do estudo (anexo 7).

2.4.2. A observação naturalista

Este estudo, tem também como objetivo conhecer as práticas pedagógicas em sala de ER. Partimos de um princípio e utilizamos uma outra metodologia para além da entrevista: a observação naturalista.

A observação das crianças com PEA no contexto educativo (sala de ER) constituiu uma das técnicas de recolha de dados neste estudo. Porque a observação naturalista é uma forma de observação realizada em meio natural e utilizada na descrição e quantificação de comportamentos do homem (Estrela, s/d), achou-se pertinente para o presente estudo a utilização desta técnica, pois como refere Rodrigues (2001), “qualquer que seja o caminho selecionado pelo investigador, a observação é um procedimento de base” (p.66).

Também Bogdan e Biklen (1994) mencionam que o observador é o principal instrumento através do qual as informações são recolhidas pois permite captar os acontecimentos, no momento em que ocorrem sem a mediação de outras formas de recolha de dados. Desta forma, o observador tem de estar concentrado e registar todos os comportamentos, a sua evolução e os efeitos que produzem nos contextos em que se manifestam.

É adequado perceber que, enquanto a observação sistemática/estruturada implica a “definição de uma estrutura de coerência intrínseca entre processos e resultados obtidos” (Estrela, s/d, p.43), a observação naturalista é “o estabelecimento de “biografias”, construídas a partir do que o observador vê” (Estrela, s/d, p.49), este tipo de observação é também frequentemente referida como observação de campo (Afonso, 2005).

As observações realizadas neste estudo assumiram um carácter não sistemático e não participante, “na medida em que o investigador não participa na vida do grupo, observando-o do “exterior” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 198). Refira-se que se optou, metodologicamente, por não ter uma participação ativa, porque se pretendia observar as interações e as práticas entre os alunos com PEA e o professor, empregando a distanciamento que “assenta no princípio da não-interferência, ou seja, da não-participação.” (Estrela, s/d, p.49). Decidiu-se observar os participantes, preferencialmente a partir de pontos da sala ligeiramente afastados do local onde as atividades se desenvolviam (de acordo com a disponibilidade dos espaços), a fim de não perturbar o seu desenrolar, mas de forma a visualizar e ouvir tudo o que se passava à volta do observado.

Desempenhando a observação um papel essencial em todo o percurso de pesquisa, Estrela (s/d) refere que o observador deve definir critérios de observação bem como objetivos a atingir a fim de poder organizar e dirigir a sua observação sobre

o objeto escolhido. Assim sendo, menciona que o observador deve ter em conta os seguintes aspetos:

- 1º A delimitação do campo de observação – quais as situações e comportamentos, atividades, tempo e espaço da ação, formas e conteúdos de comunicação entre os sujeitos, interações verbais e não-verbais, etc;
- 2º A definição de unidades de observação – a escola, o recreio, a turma, o aluno, o professor (o tipo de fenómeno (s) a observar);
- 3º O estabelecimento de sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental. (p.29)

Tendo em conta estes aspetos, pretendeu-se verificar se as práticas pedagógicas correspondem às conceções dos professores sobre inclusão dos alunos com PEA, e confrontar os dados transmitidos na entrevista com os dados de observação. Com efeito, a observação permite também ao observador “estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 196).

As grandes vantagens desta técnica, e segundo os autores referenciados, prendem-se com:

- “- A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem;
- A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo;
- A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.” (p.199)

Outros autores (Carmo & Ferreira, 2008) também sublinham, que esta técnica reduz o número de interferências com o observado, têm-se um controlo mais alargado das variáveis e não influência no trabalho devido aos registos de observação.

Foram realizadas observações em contexto sala de aula do ER e, efetuaram-se 3 observações por aluno, centradas na interação entre este e o professor, prefazendo um total de 18 observações.

As observações decorreram durante um tempo mínimo de 10 minutos e máximo de 30 minutos, consoante o tempo de permanência de cada aluno na sala de aula. Assim, pareceu-nos adequado observar as situações conforme acontecem na realidade, baseando-nos no tempo de duração das atividades programadas.

O campo de observação do observador/investigador é bastante amplo e o registo dos dados constrói-se em função dos objetivos definidos para a observação, para tal, foi útil construir uma grelha de registo (anexo 9) em função dos objetivos do estudo (Afonso, 2005).

Na grelha de registo, sistematizaram-se e registaram-se aspetos a ter em conta na observação da aula, como por exemplo, a data de observação, a idade dos alunos da turma, o ano de escolaridade, e a atividade que o professor estava a desenvolver no momento da entrada de cada aluno com PEA, assim como a descrição de todo o material que cada aluno transporta da UEE para grupo/turma. Na grelha de registo constam ainda, os intervenientes no processo e os comportamentos dos alunos com PEA, bem como algumas inferências acerca das descrições elaboradas.

Os dias em que as observações se deram foram combinados previamente com os professores titulares de turma e as docentes de EE da UEE. No entanto, não houve combinação prévia quanto às atividades a realizar em sala de aula, entre a professora com o(s) aluno(s) com PEA, e as docentes de EE.

2.4.2.1. Análise das observações

A frequência e o dia das observações adequaram-se à disponibilidade do investigador e foram registadas nas grelhas de registo de observação.

Salienta-se que foram feitas observações em paridade (anexo 10) aos alunos JP. e P. visto que se dirigiam, sempre juntos, à sala de ER no período da manhã (entram e saem ao mesmo tempo). Igualmente se realizou, no próprio dia e na mesma grelha de registo, a observação aos alunos E. e C. (anexo 11).

Dado que o aluno JP., no período da tarde, se desloca sozinho à sua sala de referência, sentimos necessidade de realizar mais 3 observações individuais a fim de observar se a dinâmica da sala é semelhante ao período da manhã. Ou seja, verificar se os comportamentos dos intervenientes (alunos, professora, aluno com PEA e AO) sucedem igualmente.

A análise das observações permitiu identificar quatro dimensões que possibilitam uma maior compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas tendo em vista a inclusão dos alunos com PEA na sala de ER.

As dimensões referem-se às características físicas das diferentes salas de aulas e às respetivas dinâmicas, a forma como se processa o percurso com os alunos quando transitam da UEE para a sala de aula do ER, ao tempo de permanência e ao tipo de participação nas atividades realizadas em sala de aula e por último a interação estabelecida com o professor e o grupo/turma.

3. Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados das entrevistas, e das observações naturalistas realizadas em sala de aula. Procuramos interpretá-los à luz do enquadramento teórico apresentado na primeira parte, confrontando os mesmos com resultados de estudos realizados.

3.1. Caracterização dos participantes

O quadro que se segue apresenta uma caracterização detalhada dos professores participantes referindo a formação e experiência de cada um:

Prof titular de turma	Formação inicial	Formação especializada	Categoria Profissional	Tempo de serviço	Experiencia com alunos NEE	Ano de escolaridade
PS	Magistério Primário	Área da surdez	Docente de Quadro de escola	32 Anos	Sim	2º Ano
PP	Licenciatura em Ensino Básico	Não	Contratada	8 Anos	Muito pouca	3º Ano
PA	Licenciatura em Ensino Básico com variante de educação física	Não	Docente de Quadro de escola	14 Anos	Sim	3º Ano

Quadro nº 1 - Caracterização dos Professores Participantes

Da análise destes dados, podemos concluir que se trata de um grupo de professores do sexo feminino e todas têm formação para o 1º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito à formação especializada só 1 das professoras refere ter experiência na área da surdez.

Todas elas tiveram experiência com NEE em maior ou menor grau, parecendo possível concluir que essa experiência é mais evidente na docente com uma situação mais estável e com maior tempo de serviço docente.

O quadro seguinte apresenta uma caracterização mais pormenorizada de cada turma:

Professora da turma	Número de alunos na turma	Alunos com PEA inseridos na turma	Idades dos alunos da turma
PS	20 Alunos	2 Alunos	7/8 Anos
PP	20 Alunos	2 Alunos	8/9 Anos
PA	20 Alunos	2 Alunos	8/9 Anos

Quadro nº 2 - Caracterização das turmas/alunos participantes

Verifica-se do quadro apresentado que as idades dos alunos são correspondentes às esperadas para a turma de 2º e 3º ano de escolaridade.

Em cada turma estão integrados 2 alunos com PEA, o que justifica o número de alunos ser de 20, de acordo com a redução prevista no ponto 2 do artigo 12º do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro e o ponto 5.4 do Despacho Normativo nº 13170/2009.

3.2. Resultados das entrevistas

A perceção que os professores têm sobre a educação inclusiva dos alunos com NEE, constituiu um tema bastante abordado durante as entrevistas, dado ser um assunto do qual se fala e discute consideravelmente nas nossas escolas, apesar de não estar previsto no guião o seu aprofundamento.

Com efeito, a problemática da inclusão e dos fatores que a podem facilitar e/ou dificultar surge com frequência no discurso destes profissionais, revelando-se como um tema particularmente atual perante as vivências e experiências profissionais dos professores entrevistados.

Apresentamos seguidamente os temas e as categorias resultantes da análise de conteúdo das 3 entrevistas realizadas (anexo 8).

Tema	UR	% URT	Categorias	UR	% UR/Cat
Educação inclusiva	160	34%	Fatores facilitadores	80	17%
			Fatores dificultadores	80	17%
Problemática das PEA	119	25%	Perceção sobre o comportamento dos alunos com PEA	97	20,5%
			Sentimentos face aos alunos com PEA	22	4,6%
Práticas Educativas	193	41%	Práticas atribuídas às Professoras de EE	89	19%
			Perceção sobre a intervenção pedagógica	92	19,4%
			Dificuldades sentidas na intervenção pedagógica	12	2,5%

Quadro nº 3- temas e categorias – frequência absolutas e relativas

Como se pode verificar pelas professoras entrevistadas, os seus discursos recaíram mais sobre as suas práticas pedagógicas (41%). Tal, deve-se porque decorre do guião da entrevista uma vez que está estruturada para a realidade deste tema. E, por outro lado, porque os professores se confrontam cada vez mais com uma nova realidade dentro de sala de aula, tendo em conta a diversidade de respostas a serem dadas face aos alunos com PEA.

Os discursos incidiram maioritariamente sobre a perceção das práticas pedagógicas de cada professora (19,4%) e sobre a perceção das práticas atribuídas aos professores de EE (19%). No entanto, apesar de se centrarem na sua intervenção pedagógica, as professoras referem escassamente as dificuldades que experimentam no seu quotidiano profissional (2,5%). Essa escassa expressão de dificuldades no processo de inclusão dos alunos com NEE, poderá em nosso entender, compreender-se se tivermos em linha de conta que a planificação das atividades a realizar pelos alunos não é da responsabilidade da professora da turma. Com efeito, são os professores de EE em colaboração com as AO que definem o tipo de tarefas e os acompanhamentos necessários.

Também realçamos que, embora o tema referente às práticas seja o mais abordado, as entrevistas mostram que a problemática das PEA constitui preocupação constante pelas professoras (20,5%). Julgamos, que a perceção sobre os comportamentos dos alunos com PEA são referidos dado o desconhecimento sobre a problemática que leva a que as professoras tenham medo de não saberem fazer face perante comportamentos característicos desta problemática. No entanto, esses sentimentos que vivenciam perante a PEA, menos abordado (4,6%), podem estar relacionados com o pouco tempo de permanência dos alunos na sala de ensino regular.

O segundo tema, que constitui objeto de reflexão e análise por parte das entrevistadas prende-se com a educação inclusiva (34%), nomeadamente com a identificação dos fatores facilitadores (80%) ou dificultadores (80%), deste processo. Perante o discurso das professoras e face aos resultados obtidos, julgamos possível concluir que estas docentes perspetivam a educação inclusiva com alguma ambivalência uma vez que assinalam com igual peso os fatores facilitadores e dificultadores de inclusão.

Sobre a problemática dos alunos com PEA (25%), e pela análise das entrevistadas, as professoras centram-se muito na descrição dos comportamentos dos alunos e com menor ênfase nos sentimentos que esses comportamentos desencadeiam em si próprios enquanto professores e profissionais. Julgamos ser um tema difícil de abordar dada a sua complexidade e muitos profissionais têm medo de atuar com alunos com PEA por desconhecimento desta perturbação.

De acordo com Camargo e Bosa, (2009), e no âmbito da inclusão escolar, o medo é muitas vezes associado com o desconhecido, com o que foge aos padrões estabelecidos. A dificuldade em confrontar-se com o novo, o desconhecido, retém as atitudes e o modo de atuação.

Apresentamos seguidamente os dados referentes a cada um dos temas.

3.2.1. Os professores e a educação inclusiva

No quadro seguinte, apresentamos os dados relativos ao tema da educação inclusiva, no qual se sistematizam os fatores facilitadores e dificultadores sentidos pelas professoras no seu dia a dia, perante a inclusão dos alunos com PEA.

1º Tema – Educação Inclusiva					
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%
Fatores Facilitadores	80	17%	Existência de recursos humanos	25	31,2%
			Aceitação por parte do grupo /turma	18	22,5%
			Material adequado	1	1,2%
			Mudança de atitudes dos professores do regular	7	9%
			Intervenção/ sensibilização dos professores de EE	4	5%
			Trabalho de cooperação com os professores de EE	8	10%
			Existência de condições estruturais e sala de EE	17	21,1%
Fatores dificultadores	80	17%	Falta de tempo para gerir o grupo/turma	42	52,5%
			Falta de recursos humanos	2	2,5%
			Pouco conhecimento sobre a problemática	26	32,5%
			Expectativas desadequadas do grupo/turma face a comportamentos comunicativos dos alunos com PEA	2	2,5%
			Natureza e gravidade das NEE	5	6,25%
			Falta de apoio de EE	1	1,25%
			Área geográfica	2	2,5%

Quadro nº 4- Cat. e subcategorias- frequência absoluta e relativa do tema: Educação Inclusiva

Apesar de não surgir no discurso das professoras qualquer definição sobre o conceito de inclusão, este é, de certo modo referenciado quando descrevem as suas vivências e práticas. Julgamos que tal situação é compreensível pois alguns autores sublinham a natureza pouco precisa do conceito, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes. Stainback e Stainback (1999) concedem ao termo de inclusão, um sentido de envolvimento interativo das crianças com NEE nos ambientes educativos, sociais e escolares. Rodrigues (2003) e Santos (2007) acrescentam que a inclusão não se pratica apenas no contexto escolar mas depende de um conjunto de responsabilidades que devem ser assumidas por várias entidades envolvidas. É implícito que a inclusão defende uma visão global do indivíduo, e não apenas o seu desempenho académico, respeitando três vertentes essenciais do desenvolvimento: social, pessoal e académico.

Por outro lado, Correia (2005) define inclusão como “um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno” estes serviços devem “ efetuar-se sempre que possível, na classe regular e devem ter em conta não só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem, para que ele possa receber uma educação adequada às suas capacidades e necessidades” (p.12). Para o mesmo autor, a educação inclusiva:

“consagra três parâmetros essenciais, começando por considerar a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro, não em termos de um continuum educacional, mas dando relevância à permanência de um aluno com NEE na turma regular, onde todos os serviços adequados (parâmetro três) devem ser prestados. Estes serviços, entendem-se, no conceito de inclusão, como um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno. O conceito de inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada (parâmetro dois), devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem.”(p.12)

Esta imprecisão sobre o conceito manifesta-se a diferentes níveis do sistema educativo. Ou seja, tanto a nível da escola como dos diferentes agentes educativos responsáveis pela implementação das novas políticas (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002, cit. por Freire, 2008), assim como, e segundo Engelbrecht, e Vislie, (2006; 2003, cit. por Freire, 2008) a nível dos próprios discursos políticos.

Esta natureza abrangente do conceito pode também indicar a necessidade de haver uma melhor compreensão em torno do seu significado, pois não é possível pôr em prática aquilo que ainda não se tem claro, ou seja, aquilo sobre o que se tem pouco conhecimento.

É sem dúvida de salientar, que os professores consideram que a inclusão é possível e aceite. Essa aceitação depende sempre da existência de um conjunto de fatores, mas, questionam os fatores que podem ser uma barreira para uma real inclusão. Transcrevemos os excertos que ilustram como os docentes se referem a este assunto:

“(...)é bom que nunca deixemos de ter os apoios, porque eles não são meninos que se possam vir trazer à sala e deixá-los cá sozinhos comigo. (...) da minha parte não me tem faltado (...)mas pronto a unidade está a funcionar aqui, estão cá os docentes especializados e as auxiliares” (PS)

“(...)Mas em termos de recursos humanos eu acho que até hoje, com a experiência que tenho é a melhor que vi até hoje (...) Neste caso foi diferente, tenho um apoio(...)” (PP)

“Aqui nesta escola há condições, há uma unidade a que chamamos sala teacch (...) é uma escola de cidade e obviamente até há condições. (...) Aqui na escola há! tanto a nível material como humanos....” (PA).

Torna-se evidente, a dependência e a necessidade do apoio dos docentes especializados no processo de inclusão (31,2%), assim como a existência de condições estruturais e UEE (21,1%). Correia (1997, cit. por Correia, 2005), também refere que devemos considerar a “inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades” (p.13).

Conclui-se pelo discurso dos professores, que a existência de recursos humanos na escola irá facilitar todo esse processo. Para além de que, se a escola usufruir de UEE com docentes especializados, os professores aceitam melhor o processo de inclusão sabendo que têm apoio e condições estruturais que dão resposta educativa segundo o “grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos” (Domingues & Ferreira, 2009, p.4790).

Transcrevemos a opinião dos professores sobre a necessidade de usufruírem de condições estruturais:

“(...)Para dar resposta à problemática (...) sabemos as duas que o espectro do autismo tem um leque variável e às vezes há meninos que estão num leque mais grave e aí a sala faz muita falta não é.” (PS)

“(...)Eu acho que ela faz sentido mas se houver infraestruturas e recursos humanos suficientes e os necessários. Portanto inclusão sim mas há que haver recursos e nem sempre os há (...)” (PP)

Além da necessidade de recursos humanos e estruturais, as entrevistadas salientam ainda que, a aceitação por parte do grupo/turma também se torna um fator decisivo para a inclusão dos alunos com PEA (22,5%), facilitando, desta forma, a intervenção pedagógica em sala de aula. Ainda propicia a interdisciplinaridade, modelos de normalização e desenvolve valores e atitudes nos alunos da turma. Desta forma, entende-se que proporcionar às crianças com PEA oportunidades de conviver com as outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo.

“(...)As vantagens são todas porque eles precisam de socializar e de conviver e de participar das vivências dos outros (...) eles vão convivendo na sala, vão convivendo no refeitório, vão convivendo no recreio” (PS)

Esta ideia de aceitação é partilhada por Friedlander (2009), quando refere que o aluno com PEA pode e deve aprender a crescer no ambiente escolar, pois as interações com os seus pares são vitais nos seus progressos académicos, sociais e comunicativos.

Por outro lado, a inclusão também se revela positiva para os alunos sem NEE, dado que lhes permite entender que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites (Correia, 2005).

A mudança de atitudes dos professores do ER também facilita a aceitação da inclusão (9%) e da diferença. Aceitar a diferença, ou seja, aceitar que “não só os alunos são diferentes mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum não um atributo (negativo) de alguns” (Rodrigues, 2006, p.306), não é de todo fácil.

Pensamos que essa mudança de atitudes também passa pelo facto, dos professores serem antecipadamente informados sobre a inclusão na sua turma de alunos com PEA, de modo a usufruírem de tempo para procurar toda a informação necessária sobre o aluno, através dos encarregados de educação, técnicos especialistas e docentes de EE. Esta antecipação, irá facilitar a inclusão do aluno com PEA, o professor e os seus pares, pois sendo informado, levá-lo-á a planificar algumas atividades indo de encontro às necessidades do aluno, e conseqüentemente, evitar certos comportamentos que possam surgir em sala de aula (Friedlander,2009).

O trabalho de cooperação com os professores de EE (10%), é referido como importante e facilitador na construção da escola inclusiva. Este “diálogo”, pode surgir dando informação prévia aos docentes, ou dinamizando momentos de intervenção/sensibilização por parte dos professores de EE sobre a problemática (5%). Esses momentos, tornam-se importantes para perceber melhor os programas curriculares e para a realização de planificações educativas (Correia, 2005).

Pensamos que a formação/sensibilização junto da comunidade educativa e encarregados de educação, centrada na intervenção e nas práticas constitui fator facilitador para melhor aceitação, conhecimento e intervenção sobre a problemática.

Já no que diz respeito às barreiras, verifica-se que a mais significativa se refere à falta de tempo para gerir e acompanhar o grupo/turma (52,5%), uma vez que, a presença dos alunos com PEA exige uma maior atenção por parte da professora titular de turma. Comprova-se que, os professores apontam a falta de tempo para preparar o apoio com os alunos com NEE, e dado o número de alunos na turma, necessitam que os alunos com PEA se ausentem da sala pois precisam de intervir com a turma para lecionar o currículo comum (CC).

De assinalar que os fatores apontados pelas professoras entrevistadas mostram que a inserção destes alunos em sala de aula vem avivar a dificuldade já existente para gerir o tempo e o CC.

O segundo fator de constrangimento mais apontado pelas professoras, relaciona-se com o pouco conhecimento que possuem sobre a problemática da PEA (32,5%). Tanto em termos de conhecimento científico como em questões relacionadas com a intervenção educativa. A falta de formação e informação específica sobre a PEA e a obrigação de cumprir o CC, são fatores dificultadores que podem influenciar o processo de inclusão. Julgamos também que, esta falta de conhecimento prévio poderá justificar a ambivalência face à inclusão antes referida.

Apresentamos alguns excertos das entrevistas para sublinhar a ambivalência, o receio e a falta de informação sentida pelas professoras:

“(...)eu como fiz a especialização embora seja especificamente em surdos fizemos uma abordagem de várias problemáticas, portanto tenho os conhecimentos básicos. Porque depois não aprofundei,não aprofundei. (PS.)

“(...)Bem...se calhar ainda sei muito pouco sobre essa problemática. (...)porque olhando para ele não parece uma criança autista porque o avanço que ele tem de há dois ou três anos desde que ele cá está tem sido uma evolução muito significativa e isso veio me surpreender porque eu achava que não poderia existir.(...) Adquirir mais experiência com alunos deste tipo nem que fosse só através de formação ou então mesmo o convívio porque às vezes a formação é muita teoria e depois quando nós somos assim lançados aos leões por assim dizer a prática é muito diferente. Cada um é um.” (PP)

“(...)não temos é as condições necessárias para o fazermos.....por exemplo essa minha aluna que não está na turma, que está na unidade, ela não fala, e seria muito complicado ela estar aqui a tempo inteiro integrada na turma, ela vem aqui por períodos curtos. Mas ela não fala, é linguagem gestual.....” (PA)

Madureira e Leite (2000) referem que, os professores apontam necessidades ao nível do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências relacionadas com as práticas pedagógicas em turmas inclusivas, particularmente ao nível da organização e gestão da sala de aula e na relação pedagógica com os alunos.

Verifica-se que, a falta de conhecimento prévio e a falta de experiência dificulta o processo de inclusão. Citando Campos (2002, cit. por Rodrigues, 2006) “não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional”, pois a formação do professor exige uma série de competências, e por vezes desafiantes.

Para além dos aspetos referidos, a natureza e gravidade das NEE, constitui também um dos fatores dificultadores mencionados (6,25%), como resultado evidente no excerto que seguidamente se apresenta:

“uma coisa inclusiva não é propriamente chegar ali pronto...ele faz parte da sala e agora têm-no lo aqui e nem sempre dá porque depois depende do nível de necessidades dessa criança, depende do nível da deficiência, depende do número de alunos que a professora tiver..... vamos supor um aluno com deficiência motora e mental profunda... o que está a fazer dentro de uma sala de aula?...ele devia desenvolver a motricidade, isso não é feito dentro de sala de aula...portanto inclusão sim mas tem de haver recursos e nem sempre os há” (PP).

Como se pode constatar no excerto que apresentamos, e mais uma vez, a falta de tempo e a necessidade de um ensino individualizado e específico é apontada como um obstáculo à colocação destes alunos em contextos inclusivos. Implicando assim, a necessidade de um programa separado, administrado num espaço à parte. Mas, para além dessa necessidade de apoio em sala de aula, o processo de inclusão depende da capacidade/possibilidade de aprender, raciocinar e pensar.

Encontramos na literatura alguma controvérsia sobre esta questão. Existem autores, que testemunham e questionam o fato destes alunos terem características tão específicas que os leva a necessitar de uma intervenção tão especializada e individualizada, só possível em ambientes segregados (Martin, 1995; Murphy, 1995; Vergason & Anderegg, 1993; Zigmont & Baker, 1995, cit. por Rodrigues-Lima, 2007).

Partilha desta ideia Lettick (1979, cit. por Pereira, 1996), quando expõe que nos alunos com PEA mais graves é dignamente questionável a sua integração e participação na vida comunitária. Conforme este autor, é o meio protegido e não a integração, que se torna o meio o menos restritivo possível para os alunos com PEA mais profundas.

Por outro lado, também existem outros autores que defendem a inclusão destes alunos em sala de ER (Downing,2002; Fuchs & Fuchs, 1994; Stainback & Stainback, 1990,1992, cit. por Rodrigues-Lima, 2007).

Ainda outros autores advogam uma situação mista envolvendo uma integração adequada e controlada nas escolas (Brown, Joergensen & Gruenewald Schearz, Johnson, Udvarisolner, Kampschoer, 1991, cit. por Rodrigues-Lima, 2007; Santos & Sousa, 2005).

A natureza e gravidade das NEE assim como a falta conhecimento sobre a problemática das PEA vivenciada no contexto de sala de aula, nomeadamente na relação entre aluno e professor, também podem prejudicar ou impedir a eficiência do processo de inclusão escolar. É através da relação entre o aluno e o professor que se vai construindo uma via de intervenção do conhecimento e da aprendizagem (Silva & Aranha, 2005).

A falta de recursos humanos (2,5%), a área geográfica em que lecionam (2,5%), e as expectativas desadequadas do grupo/turma face aos comportamentos

comunicativos dos alunos com PEA (2,5%), foram aspetos referidos com menos frequência. Esta escassa referência a estes fatores sugere que atualmente as professoras usufruem de recursos humanos necessários à inclusão na escola e que os apoios estão centralizados geograficamente.

Em síntese, a dependência absoluta dos recursos (humanos, materiais e físicos) por parte das professoras, poderá ser favorável a aceitação da inclusão. Ainda poderá justificar a ambivalência sentida face a uma educação e a uma escola para todos. Também destacam o trabalho de colaboração/apoio existente entre docentes de EE da UEE e os professores.

Esta ambivalência constata-se perante os resultados dos fatores dificultadores de inclusão muitas vezes referidos pelas professoras. Nomeadamente, pela falta de tempo e a dificuldade em gerir o grupo e o currículo, pois na turma existem diferentes níveis de aprendizagem e os alunos com PEA, e, a falta de conhecimento sobre a problemática assim como a gravidade e natureza das NEE. Como afirmam Silva e Aranha (2005), desde que estes alunos começaram a ser matriculados e a frequentar salas de aulas do ER, não garantem por si só, uma prática educativa inclusiva.

Reflete-se em todas as entrevistas, que a dificuldade em gerir o tempo e o grupo, está associada à necessidade de cumprir o CC, o que causa desconforto aos professores. Apesar das orientações nacionais atuais e do debate relativo à flexibilidade curricular, parece permanecer nos professores uma visão tecnicista do ensino em detrimento de outras práticas e valores. Esta preocupação em cumprir o CC poderá influenciar a própria noção de profissionalidade docente (Roldão, 2003).

O sentido de inclusão está mais ligado à necessidade de recursos humanos e estruturais na escola, assim como a aceitação dos alunos com PEA por parte do grupo/turma, dado que reconhecem ser positivo para adquirirem, em grupo, as normas da sociedade.

Araújo, Rusche, Molina e Carreiro (2010), referem como fatores facilitadores de inclusão, a importância de cursos de formação fornecidos pelo governo, o auxílio técnico pedagógico especializado, a adaptação do espaço físico e material didático, a mudança das práticas em sala de aula, sendo que, a participação dos alunos com deficiência nas aulas auxilia na inclusão da comunidade escolar e a consultoria especializada contribui para a capacitação dos professores.

Um dos maiores desafios do processo de inclusão é o de aferir como estes meios (escola e sala de aula) podem ajudar os alunos com PEA, devendo ser avaliados sistematicamente (meios de integração, pessoal especializado, atitude e valores dos docentes e não docentes e ambiente adaptado). A eficácia da decisão deve basear-se nos dados do progresso individual.

Para Friedlander (2009), a inclusão confronta e dá a possibilidade aos professores de colocarem em prática os seus talentos e orientarem as suas responsabilidades.

3.2.2. Os professores e a problemática do espectro do autismo

No segundo tema das entrevistas tratamos as questões relacionadas sobre a perceção que os professores têm dos alunos com PEA, e o que sentem relativamente à problemática.

2º Tema – Problemática das PEA					
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%
Perceção sobre o comportamento dos alunos com PEA	97	20,5%	Expectativas positivas face à aprendizagem	25	25,8%
			Adequada integração no grupo/ turma	24	24,8%
			Expectativas negativas face à aprendizagem	21	21,6%
			Memorização rápida dos conteúdos	3	3%
			Comunicação adequada com o(s) outro(s)	7	7,2%
			Dificuldade em gerir o comportamento	12	12,4%
			Dificuldade na comunicação	5	5%
Sentimentos face aos alunos com PEA	22	4,6%	Aceitação	2	9%
			Receio	7	32%
			Dúvida	4	18,1%
			Satisfação profissional	6	27,2%
			Necessidade de formação	3	13,6%

Quadro nº 5 – Cat. e subcategoria – Frequência absoluta e relativa do tema: Problemática das PEA

Observa-se que o discurso das entrevistadas se centrou mais na perceção que têm sobre os alunos com PEA (20,5%), do que sobre os sentimentos que experimentam face a estes alunos (4,6%). Julgamos que a falta de conhecimento, como já foi referido anteriormente, pode provocar nos professores o medo/receio de se pronunciarem acerca do que realmente sentem.

Verifica-se pelo quadro, que se debate uma hesitação de opiniões face às aprendizagens dos alunos com PEA. Ou seja, ora têm expectativas positivas (25,8%) verificando que estes alunos fazem progressos nas suas aprendizagens académicas, que conseguem acompanhar o CC até dada altura, e que uma das suas características é memorizar rapidamente os conteúdos (3%); ora apresentam expectativas negativas face a aprendizagem do CC (21,6%).

A falta de conhecimento prévio, o receio, a dúvida e a escassez de estratégias de intervenção faz com que os professores não tenham uma ideia consistente acerca das PEA e consequentemente sobre a forma de intervir. O que leva a que a aceitação/inclusão em sala de ER não seja um processo linear e fácil.

Os excertos seguintes ilustram a discrepância das expectativas das professoras face à aprendizagem destes alunos:

“(...)Quando foi o primeiro ano eles podiam fazer muito mais igual aos outros. Eles fizeram toda a aprendizagem da matemática com as mesmas fichas que os outros. Começaram ainda com a aprendizagem da leitura com as mesmas fichas que os outros. As fichas do ano passado poderam ser iguais.” (PS)

“(...)O aluno com PEA acompanha o currículo comum. (...) Na matemática o aluno com PEA é dos melhores (...) Acho que a aluna com PEA tem capacidades”.

“A aluna com PEA não participa em todas as visitas de estudo.(...) A aluna realiza poucas atividade com os alunos da turma.(...) A aluna tem atividades muito próprias (...) As atividades em que a aluna participa com o grupo/ turma são nas ocasiões festivas do calendário.” (PA)

“(...)A partir da páscoa na parte da língua portuguesa os outros meninos descolaram.... e os alunos com PEA já ficaram a fazer trabalho específico”. (PS)

“(...)Os outros alunos são de 3º ano já tem alguma facilidade em ler e escrever (...) E então explicar a um aluno autista que aquilo é um quarto, um meio, um terço....estou me a lembrar que vamos dar as frações agora, acho que é descabido e para já não tem qualquer noção.” (PP).

Estes excertos mostram a insegurança e incertezas que as professoras têm sobre as capacidades de aprendizagens dos alunos com PEA. Compreende-se assim, a dificuldade que os professores têm em gerir e atender não só os alunos com PEA, que têm um ritmo de aprendizagem mais lento, que necessitam de uma atenção individualizada e uma pedagogia diferenciada, mas também o grupo/turma que têm um CC a cumprir.

No entanto, os professores sublinham que os alunos com PEA têm uma adequada integração no grupo/turma (24,8%). Isto sugere que, independentemente da forma de aprender de cada um, estes alunos experimentam e vivenciam um sentimento de pertença ao seu grupo/turma e que este, pratica em relação a eles, uma efetiva e ativa relação de aceitação. Até porque as professoras entrevistadas indicam que os alunos com PEA comunicam adequadamente com os seus pares (7,2%), apesar de alguns manifestarem dificuldade relacionadas com a comunicação (5%).

Por outro lado, o sentimento de receio (32%) e a dúvida (18,1%), também poderá estar relacionado com o desconhecimento sobre a intervenção a desenvolver perante os comportamentos disruptivos (12,4%), e com as ideias pré concebidas que os professores manifestam em relação à problemática.

Todavia, fatores como a falta de tempo para uma atenção individualizada e/ou a falta de conhecimento para gerir e atenuar comportamentos, poderão estar justificados nestas situações disruptivas.

Também Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005, cit. por Camargo & Bosa, 2009), referem que após um estudo exploratório sobre as expectativas dos professores face à

possível inclusão de alunos com PEA nas suas salas, estes revelaram uma tendência em concentrar as suas preocupações em fatores pessoais como o medo, e o receio, perante a problemática, e não tanto perante o aluno em si. Nesse mesmo estudo, um dos principais receios dos professores também era a dúvida em como lidar com os comportamentos disruptivos. Como comentam Camargo e Bosa (2009), o aluno é visto somente pelo ângulo das suas limitações, “a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum.” (p.69)

Por outro lado, parece possível constatar que as expectativas positivas face à aprendizagem estão relacionadas com a satisfação profissional (27,2%), apesar dos receios e dúvidas que as professoras manifestam no processo de inclusão. Estes sentimentos vão sendo superados com a experiência e o conhecimento.

Seguidamente ilustramos algumas opiniões reveladoras da satisfação profissional decorrente da intervenção :

“(...)Eu adoro trabalhar com este tipo de miúdos porque no fundo eles têm muito para nos ensinar apesar da problemática que eles têm”. (PA)

“(...)Tudo o que é sucesso é bom...a partilha...(...) Para mim foi gratificante quando demos as plantas ele conseguir perceber que a flor dava o fruto e que o fruto dava uma nova planta” (PP)

Um outro aspeto referido, prende-se com a necessidade de programas de formação e de sensibilização para intervir junto destes alunos (13,6%). A inexistência, contribui para que o desconforto dos professores seja grande em relação à inclusão dado que são eles que têm agora, diretamente a responsabilidade de educar o(s) aluno(s) com PEA, em sala de aula. Nesta perspetiva, o professor do ER é agora considerado um elemento chave para o sucesso dos processos de mudança propostos. Logo, esta constatação conduziu a uma grande preocupação com a formação dos professores a fim de transformarem as suas práticas educativas (Araújo, Rusche, Molina, Carreiro, 2010; & Loicono, Valenti, 2010).

O medo do desconhecido, a dúvida sobre a intervenção pedagógica por parte dos professores, e os fatores condicionantes da aprendizagem por parte dos alunos com PEA (a motivação, a sequenciação, a atenção, a memória, a imitação, o jogo simbólico, as estereotípias, a resistência à mudança, a cognição social, a linguagem e a resolução de problemas) são fatores inibidores e condicionantes às aprendizagens dos alunos com PEA (Lima, 2012; Marques, 2000; Mello, 2005). A inclusão destes alunos exige um esforço por parte do professor em organizar o seu trabalho de modo a atender e a programar atividades para todos concebendo uma pedagogia diferenciada. cremos que, se tal acontecer e houver progresso nestes alunos, a

aceitação por parte do professor será maior e conseqüentemente se sentirá realizado profissionalmente levando-o a ter expectativas cada vez maiores e positivas face a estes alunos.

3.2.3. Os professores e as suas práticas educativas

O quadro abaixo apresenta alguns dados referentes à percepção que as professoras do ER têm sobre as práticas realizadas na UEE, sobre a intervenção pedagógica que desenvolvem nas suas salas, e finalmente acerca das dificuldades que sentem no seu dia a dia.

3º Tema – Práticas educativas					
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%
Percepção sobre as práticas das professoras de EE da Unidade	89	19%	Criação/adaptação de atividades a realizar na turma	12	13,5%
			Desconhecimento da metodologia implementada na Unidade	1	1,1%
			Bom funcionamento	1	1,1%
			Espaço insuficiente	3	3,4%
			Recursos humanos e materiais adequados	7	8%
			Adequada articulação com os professores do regular	35	39,3%
			Sensibilização/formação para a escola	9	10,1%
			Intervenção junto dos alunos com PEA	18	20,2%
			Intervenção junto do grupo/turma	1	1,1%
Percepção sobre a intervenção pedagógica	92	19,4 %	Participação do aluno no currículo	29	31,5%
			Inexistência de reforços	2	2,1%
			Utilização de reforço positivo	11	12%
			Adequação das expectativas dos encarregados de educação	8	8,7%
			Envolvimento dos encarregados de educação dos alunos com PEA	6	6,5%
			Adequação de tutor/colega junto do aluno com PEA	9	10%
			Adequação dos materiais	4	4,3%
			Sensibilização junto do grupo/turma sobre a problemática das PEA	8	9%
			Adequação da avaliação dos alunos	3	3,2%
			Inexistência de adaptação do espaço sala	2	2,1%
			Cumprimento das regras da sala	2	2,1%
			Avaliação segundo o currículo comum	3	3,2%
			Adequação da dinâmica do grupo/turma	3	3,2%
			Adequação na forma de comunicação	1	1%
Articulação com os técnicos e comunidade escolar	1	1%			
Dificuldades sentidas sobre a intervenção pedagógica	12	2,5%	Adaptação curricular	6	50%
			Inexistência de manuais	1	8,3%
			Lecionar as áreas académicas	3	25%
			Integração dos alunos no grupo/turma	2	16,6%

Quadro nº 6 – Cat. e subcategorias – frequência absoluta e relativa do tema: Práticas educativas

Neste tema, as entrevistadas mostram a percepção que as professoras têm sobre diferentes aspetos que caracterizam a sua intervenção pedagógica (19,4%), sobre a percepção que desenvolvem face às práticas das docentes de EE da UEE (19%). E com menor frequência, são referidas as dificuldades sentidas na intervenção (2,5%).

Julga-se que esta situação se deve ao fato dos alunos com PEA passarem ainda pouco tempo em sala de ER, serem acompanhados por uma AO (Assistente Operacional) para lhes dar esse apoio, e por se fazerem acompanhar de atividades planificadas aquando das suas idas à sala de ER.

A análise das subcategorias mostra que as professoras referem que os alunos com PEA participam no CC (31,5%). Perante as afirmações das entrevistadas, os alunos com PEA deslocam-se diariamente, à sua sala de aula por períodos de 30 minutos (apenas um dos alunos permanece em sala de aula a tempo inteiro), e é na área do estudo do meio e na área da expressão plástica que é mais fácil levar os alunos com PEA a participarem no currículo. Salienta-se que a professora PS mencionou que também solicita a participação na leitura e na escrita aos seus alunos com PEA. Reproduzimos excertos das professoras que ilustram estas ideias:

“(...)Eles reagem melhor quando é trabalhos manuais do que estarem aqui a fazer coisas na sala de aula, isso passa-lhes assim um bocadinho ao lado”...(PA)

“(...)Estudo do meio é facilimo porque são coisas do dia a dia, são vivências deles que podemos ir buscar e isso tudo é proveitoso. (...) Tento gerir de maneira diferente, tento gerir que o estudo do meio seja sempre quando o aluno está cá sozinho para ele poder intervir e interagir com os colegas. Quer dizer, sempre que há atividades diferentes e que eu acho que sejam proveitosas e que eles podem ser integrados nós fazemos, por exemplo o da família, saber que eles estavam a trabalhar a família e estão sempre a trabalhar as relações de parentesco na unidade e então aproveitamos.” (PP)

Esta participação no currículo, acontece sobretudo na área da expressão plástica, estudo do meio e durante as visitas de estudo programadas no plano anual de atividades da turma. Relativamente a outras áreas curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) são as docentes de EE da UEE que adaptam as atividades a realizar no grupo/turma (13,5%), pois é nessas áreas que as professoras sentem mais dificuldades na sua intervenção (25%). Compreendendo-se assim as dificuldades que expressam em adaptar o CC a estes alunos (50%). É ao nível de adaptação curricular que as professoras se manifestam com mais frequência. A estas dificuldades associam-se outras, relacionadas com a lecionação de áreas académicas, com a integração dos alunos no grupo/turma (16,6%), e por fim, com a constatação da inexistência de manuais para estes alunos (8,3%).

Seguidamente transcrevemos do discurso alguns fragmentos:

“(...)Mas o trabalho é praticamente quase todo feito pelos professores da unidade (...). Os trabalhos vêm da unidade, são programadas na unidade. (...) Ela tem as atividades dela que trás da unidade sempre que vem à turma e trás atividades que elas dizem para fazer...(...)Porque não sou eu que faço propriamente o trabalho.(...) Neste caso, ela a aluna, termina rápido porque as tarefas que trás já está tudo sistematizado.” (PA)

“(...) ele trás sempre trabalho da unidade porque há alturas que eu não consigo. Ele tem o trabalho dele da unidade e é isso que eu acho que é bom é um suporte para a inclusão, é ótimo. Ele tem esse trabalho, ele tráz, os professores de EE estão mais inteirados naquilo dele e aquilo que se faz é inclusão. Depois o que os colegas forem fazer ele faz também (...)” (PP)

“(...)Coisas que vem da unidade só mesmo a parte da aprendizagem. De qualquer maneira tudo o que é aprendizagem inicial eu deixo com as colegas. A parte da introdução tem sido sempre com as colegas. Ou então trazem fichas da unidade. (...) Este ano.... quase que só participam nas expressões plásticas” (PS)

Constatamos que toda a preparação/planificação do trabalho que os alunos com PEA realizam na sala do ER exige um esforço por parte das docentes de EE. Esta preparação prévia talvez justifique a ideia de articulação que as professoras do ER expressam (39,3%). A presença e o apoio por parte das docentes de EE é constante em todos os discursos e nas diversas situações que envolvem quer o processo educativo dos alunos com PEA (20,2%), quer a sensibilização/formação junto da comunidade escolar (10,1%).

Embora reconheçam que o espaço da unidade é pequeno (3,4%), as professoras estão informadas sobre a existência de materiais adequados às necessidades de cada aluno e de recursos humanos suficientes para a dinâmica da UEE (8%).

As entrevistadas também evidenciam nas suas intervenções pedagógicas, um trabalho de sensibilização junto da turma sobre a PEA (9%), para que a aceitação do grupo seja feita com sucesso; por conseguinte, como estratégias utilizam o reforço positivo e a negociação nas suas práticas diárias com os alunos com PEA (12%), e nomeiam um aluno com funções de tutor (10%) para auxiliar o aluno com PEA na elaboração das suas atividades. A esta aprendizagem cooperativa decorrente da nomeação do tutor é referida pela maior parte dos autores que se debruçaram sobre esta temática (Ainscow, 1998; Bond e Castagnera 2006; Porter, 1998; Rodrigues, 2006, cit. por, Pomar, Grácio, Borralho, Candeias, Pires, Chaleta, Vreese, Bernard, Falcó, Evans, Cabral, Brodin, Ijusberg, 2009) como condição favorecedora do progresso educativo dos alunos a nível cognitivo, social e afetivo.

Referem igualmente, a importância de informar os encarregados de educação sobre o envolvimento do processo de inclusão na turma, assim como a influência do

envolvimento familiar no processo de ensino e aprendizagem (6,5%). Citamos alguns fragmentos que ilustram as práticas desenvolvidas pelos docentes neste âmbito:

“(...)Quando fiz a reunião de pais informei logo que era uma turma que ia acolher outras crianças com outras problemáticas e nessa reunião estavam os pais desses meninos.

Pronto, ponho logo as pessoas à vontade, informo logo do que se passa. Eu gosto de frontalidade e logo na altura disse que as pessoas estavam á vontade para questionarem qualquer coisa assim como os pais desses meninos que quisessem intervir para dizer qualquer coisa, podiam-no fazer. E, na altura, expliquei que ninguém ia tirar tempo a ninguém, que íamos aqui trabalhar para as coisas correrem bem” (PS)

“(...) Deu muito resultado com um deles porque tinha muita imagem a mãe teve muito cuidado em pôr muita imagem(...) E com o outro viu-se que não houve muito interesse por parte da família, foi feito muito às três pancadas por assim dizer. Ele teve muita dificuldade em explicar aos colegas a relação de parentesco e tudo mais.” (PP)

“(...)Até acho que é uma pena porque a miúda até tem capacidade Mas também não é estimulada em casa.” (PA)

A análise das subcategorias mostra a escassa importância que os professores atribuem às seguintes dimensões: adequação aos materiais (4,3%); a adequação à dinâmica da sala (3,2%); a adaptação ao espaço da sala (2,1%); e a adequada avaliação dos alunos (3,2%). Apenas um aluno é avaliado segundo o CC (3,2%).

Perante os resultados apresentados, julgamos que, e retomando a ideia de mudança face às práticas pedagógicas dos professores, existe pouca planificação e adequação da atividade letiva face a cada aluno. É possível observar uma presença física, do aluno na sala de aula mas regista-se também pouco envolvimento na dinâmica da turma, dado o escasso tempo diário de permanência.

Toda a responsabilidade do processo educativo é reportada para as docentes de EE. O fato das professoras saberem que existe sempre um apoio, leva a que persista, na sala de aula, um certo estilo de ensino mais ou menos padronizado e dirigido, essencialmente, ao leque de alunos ditos “normais” e que recai, para a EE a responsabilidade de proporcionar as respostas mais adequadas para os alunos com PEA. Julgamos que se torna aconselhável e importante, aprofundar a planificação e a programação conjunta para uma intervenção mais individualizada junto destes alunos por parte dos professores; tal será possível quando a cooperação e articulação entre docentes de EE e professores do ER acontecer de forma efetiva e assumida, ambos em iguais responsabilidades no processo educativo. Embora já o façam na área do estudo do meio/ expressão plástica.

Adequar as práticas em sala de aula, através de estratégias de flexibilização e de diferenciação pedagógica, transforma-se numa cimeira no capítulo das mudanças a operar junto da comunidade escolar. Não esquecendo que, tal implica “também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas” (Correia, 2003, p.16).

Na realidade, não existe uma “fórmula” viável para todos os alunos com PEA, “as «boas práticas» são aquelas que apresentam respostas criativas para os problemas antigos ou «boas» respostas para a resolução de problemas imediatos” (Rodrigues-Lima, 2007, p.36) e, para a execução destas boas práticas, carece o professor de competências efetivas de gestão da sala de aula, uma alocação de recursos adequada, o empenho na plena participação dos alunos e a utilização cuidadosa do apoio na sala de aula (Tilstone, Florian & Rose, 2005).

3.3. Resultado das observações

Uma vez que a inclusão pode ser definida como “a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do espaço e do tempo pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade”, pareceu-nos, face aos objetivos do estudo, inevitável observar a sala de aula do ER (Ferreira, 2002, p.83).

Esta observação das salas de aula do ER onde estão integrados alunos com PEA foi realizada com a consciência de que o problema destes alunos é abrangente envolvendo graus de severidade diversos. Assim, num extremo situam-se os quadros mais severos (autismo não verbal) e no outro extremo os quadros mais leves (como síndrome de Asperger).

Como participam no currículo, que adequações são feitas pelas professoras do ER, como é feita a intervenção com esses alunos e como são integrados na dinâmica da sala, como interagem com os pares, foram algumas das questões que formulámos e que nos levaram a observar os alunos com PEA aquando das suas idas diárias à sala do ER, procurando observar de igual modo os comportamentos e atitudes dos professores.

A análise das observações permite constatar que em termos de comunicação e de linguagem, dos 6 alunos, 4 possuem linguagem verbal, havendo 1 que comunica através da língua gestual portuguesa (LGP), e outro que comunica utilizando palavras soltas e/ou frases muito curtas (verbo e predicado), parecendo-nos que possui algum vocabulário.

Em termos de acesso às salas de aula do ER constata-se a existência de diversos percursos/processos, contudo em termos de acesso ao currículo as atividades são

sempre programadas pelas docentes de EE à exceção do aluno E. que acompanha o CC.

Importa também salientar que, estes alunos são sempre acompanhados pela AO da UEE, à exceção do aluno JP, que, no período da tarde, se desloca sozinho da UEE até ao seu grupo/turma não requerendo apoio de AO. No entanto, verificamos que entra sempre após o funcionamento e organização do grupo/turma, e que transporta da UEE uma atividade a realizar (anexo 12).

Em função das características individuais, a inclusão de cada aluno com PEA em sala de ER, é feita de forma progressiva, atendendo às suas necessidades e comportamentos. Assim se verifica com o aluno E. e o aluno JP. que permanecem mais tempo e sozinhos sem a presença da AO.

Constata-se que estes diferentes percursos levam a diferentes processos de inclusão, processos que dependem da gravidade da PEA.

No que diz respeito às características físicas das diferentes salas de aulas e respetivas dinâmicas, em todas as observações realizadas constatou-se que, as turmas do ER onde os alunos com PEA estão integrados, são silenciosas e as professoras lecionam de porta aberta.

Relativamente à forma como se processa o trajeto com os alunos quando transitam da UEE para a sala do ER, constatamos que os alunos com PEA, ora batem à porta ora não batem antes de entrar no grupo/turma. Parece-nos que, quando não batem, será pelo fato de transportarem os tabuleiros e a caixa de material que os impossibilita a tal, e ou, a porta da sala já se encontrar aberta.

Essa caixa com o material de desgaste (lápiz, borracha, cola, tesoura, lápis de cor) e os “tabuleiros” (com atividades a realizar em cada um) que as docentes da UEE planificam para serem realizadas nas respetivas turmas, são um conjunto de utensílios dos quais se fazem sempre acompanhar. A quantidade de atividades a realizar depende das características de cada aluno e da programação prévia realizada pelas docentes da UEE.

Quando os alunos com PEA chegam à sua sala de aula, o grupo/turma já está a desempenhar tarefas, pois a hora da entrada de cada um está sujeita à disponibilidade das AO da UEE, sendo variável de caso para caso. Todos os alunos com PEA reconhecem o seu lugar e dirigem-se a ele sem orientação prévia.

Nos momentos em que os 5 alunos permanecem no seu grupo/turma executam atividades distintas dos seus pares, dado que as atividades são planificadas e organizadas pelas docentes da UEE. À exceção do aluno E., que participa em toda a dinâmica do seu grupo/turma embora, não exista qualquer adaptação na intervenção pedagógica por parte da professora.

Em todas as observações, verificou-se que é a AO que orienta e auxilia as atividades de cada aluno, ora vai apagando o que não está correto, ora solicitando ao aluno a correção. As atividades envolvem tarefas já praticadas anteriormente na UEE. As atividades são adaptadas a cada aluno, utilizando várias fontes de informação (manuais, na grande maioria pelo manual das 28 palavras, imagens de ações, fotos reais de vivências de cada aluno, jogos construídos com material de desgaste, entre outros). A quantidade de informação de cada atividade, depende das competências de cada um.

Verificou-se que das 3 professoras do ER observadas, apenas uma preparou atividades específicas para os alunos com PEA efetuarem após a conclusão das atividades propostas pelas docentes da UEE.

As outras professoras, apesar de não planejarem atividades, promovem a participação dos alunos com PEA. nas atividades dos dias festivos como “o dia do pai”, sendo possível a realização do mesmo tipo de atividades por todos os alunos.

A participação dos alunos no currículo dentro de sala de aula, aconteceu essencialmente, nas áreas de expressão plástica, nas quais realizam atividades com o grupo/turma. A participação nas áreas académicas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio é preparada e realizada na UEE. Os alunos realizam fichas e atividades adaptadas pelas docentes de EE da UEE que lhes permitem aceder ao currículo.

Quanto ao tempo de permanência e ao tipo de participação nas atividades realizadas em sala de aula, notou-se que os curtos períodos de permanência diária dos alunos na turma (entre 15 a 30 min. no máximo), devem-se ao tempo que estes demoram a realizar as atividades programadas pelas docentes de EE da UEE e ao facto de ser sempre a AO que acompanha os alunos, já que as restantes são necessárias na UEE. Assim que acabam as atividades programadas os alunos saem da turma com a AO para a UEE.

Deste modo, a interação destes alunos com as respetivas professoras e o grupo/turma nas várias ocasiões do dia (logo pela manhã e após os recreios), é diminuta, sendo difícil a sua integração na dinâmica da sala. Além de alguns alunos dizerem o “bom dia” quando chegam à turma (alunos: S, JP e C), outros raramente manifestam qualquer intenção comunicativa tanto face à professora como face aos seus pares.

Notamos em alguns casos, quando da entrada na sala, constrangimento na comunicação inicial entre alunos e professoras e vice-versa; Este constrangimento decorre da existência de uma determinada dinâmica pedagógica no grupo/turma, podendo eventualmente o aluno com PEA sentir-se como um intruso quando entra na sala.

Este processo acontece com todos os alunos observados à exceção do aluno E. que, já foi referido, não vivência as deslocações nem as atividades programadas pela UEE, dado que permanece a tempo inteiro dentro da sala de aula do ER. Este está integrado no núcleo dos seus pares e participa de toda a dinâmica do grupo/ turma. Como afirma a sua professora (PA): “... *ele não vai à unidade ele tem é os apoios, ele está sempre aqui na turma....*”, ou seja, E. só se desloca da turma para usufruir das terapias. O aluno interage no mesmo contexto educativo sem qualquer tipo de restrições de tempo ou de espaço.

Relativamente às atitudes do grupo/turma face aos alunos com PEA, verificou-se que mesmo perante comportamentos desadequados, o grupo não manifesta qualquer perturbação, permanecendo em silêncio, olhando e continuando o seu trabalho. Tal situação parece indicar, que o grupo/turma está habituado e aceita as características destes alunos, o que poderá, em nosso entender, ser facilitador do processo de inclusão. Para esta contribuição também a presença dos alunos com funções de tutor na sala por estes manifestam carinho (verbal e físico) e ajudam o aluno com PEA (anexo 13).

A existência de alunos “tutores”, que se observou em duas das três salas do ER, deslocam-se dos seus lugares para junto dos alunos com PEA a fim de os ajudarem e orientarem na realização das suas atividades, em sistema de rotatividade bem interiorizado dado que, assim que o aluno com PEA chega à sala, o tutor pré-estabelecido se movimenta até junto dele.

Nestes momentos, existe comunicação entre tutor e aluno(a) sendo despoletada pelo primeiro e tendo como suporte comunicativo a linguagem verbal. A comunicação entre aluno com PEA - alunos é somente feita quando o tutor está por perto nos momentos em que realizam as atividades.

A existência de “tutor” é facilitadora de inclusão, pois contribui para que as atitudes e as relações interpessoais se modifiquem rumo a uma perspetiva de aceitação da diferença.

No que diz respeito ao comportamento e atitudes das professoras, não se verificou qualquer mudança na dinâmica de grupo, nem qualquer adaptação das tarefas às características dos alunos. Apenas, uma das professoras adota um comportamento mais comunicativo quando o aluno JP. permanece na sala sem a AO no período da tarde.

A análise das diferentes situações observadas permite-nos constatar que, embora esta prática possa ser adequada em diversas situações, não deverá em nosso entender ser generalizada a todos os casos. De facto, foi possível constatar diferenças comportamentais nos diferentes alunos. Enquanto para uns o apoio e acompanhamento parecia resultar eficaz, num dos casos observados constituía um

fator dificultador da comunicação e da interação social adequada com a professora e o grupo/turma. A título de exemplo é de referir o caso do aluno JP que quando tinha necessidade de se deslocar sozinho para a sala do ER sem qualquer acompanhamento, utiliza regras sociais, está disponível para a comunicação quer com a professora quer com os seus pares. Nesta situação, nos momentos em que o aluno usufrui de tutor verificou-se a preocupação da professora em adaptar trabalhos/atividades ao aluno; existiu mais interação comunicativa, um reforço positivo e uma atenção mais individualizada.

Assiste-se já, a todo um processo que tem como finalidade a construção de práticas promotoras e facilitadoras de inclusão. No entanto, a par das mesmas, é perceptível a persistência de barreiras atitudinais e curriculares detetadas na organização e dinâmica da sala.

De certa forma, a observação do processo de inclusão dos alunos com PEA nas diferentes turmas do ER, mostrou que existe por parte dos docentes responsáveis pela UEE a preocupação em assegurar o acompanhamento e o apoio daqueles alunos, sendo este realizado pela AO.

Todavia, a existência de UEE, de docentes especializados e de AO com total responsabilidade na definição e supervisão das atividades a realizar, dos alunos com PEA, parece poder contribuir para a falta de implicação dos professores do ER por essa persistência de barreiras atitudinais e curriculares. Corroborando com Fenlon (2005, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), a inclusão consubstancia-se pela participação ativa de todos os alunos com e sem NEE na mesma sala e na mesma escola. Desta forma, indubitavelmente, os professores conseguem fornecer a todos os alunos um sentimento de pertença o que na prática permite que todos, independentemente das suas características e necessidades, possam beneficiar de vivências e de experiências de aprendizagem em conjunto com todos os membros de uma comunidade educativa.

Contudo, a UEE foi criada com o objetivo pedagógico a dar resposta diferenciada e adequada ao perfil de cada aluno com PEA, de modo a facilitar-lhes a aquisição de competências sociais e académicas. Esta situação que aparentemente é positiva, leva as professoras a não se sentirem responsáveis pela adaptação e adequação no currículo e pela intervenção pedagógica, deixando ao cargo das docentes de EE da UEE. Como se verificou, são as docentes especializadas que preparam e planificam as atividades para a sala do ER de cada aluno com PEA. O que leva a que estes alunos não participem da dinâmica e atividades académicas da turma.

Por sua vez, ainda, a implementação e a aceitação da figura do aluno tutor na inclusão destes alunos com PEA, parece ser fator facilitador de formação pessoal e social de todo o grupo/turma.

Quer as professoras do ER quer as AO comunicam com os 6 alunos usando sobretudo a linguagem verbal. A LGP é apenas utilizada por uma professora e pela AO para comunicarem com uma das alunas que utiliza esta forma de linguagem.

Mas, quando o comprometimento da CR/J com PEA é severo e o sujeito carece de linguagem verbal, poderá ser difícil a comunicação com o professor e com o grupo/turma. Apesar das dificuldades ao nível da comunicação entre professores e alunos, duas das professoras, mesmo perante alunos sem linguagem verbal tomaram a iniciativa para enunciar o “bom dia” estimulando assim os comportamentos comunicativos dos alunos, como foi possível observar no caso da aluna C. que respondeu usando a LGP.

Também uma das professoras aproveita situações de trabalho autónomo do grupo/turma para solicitar a participação dos alunos com PEA e estimular a comunicação, sustentando o diálogo. Por sua vez, quando se aproxima para supervisionar as atividades que os alunos transportam da UEE, procura interagir com os alunos (anexo 14). É de saliente o esforço desta professora em apoiar os alunos em questão, mesmo quando considera a falta de tempo, como fator dificultador de gestão do grupo/ turma.

Já a professora PA. manifesta pouca iniciativa e interação comunicativa face à aluna com PEA embora se desloque para observar o que a aluna está a realizar. Na concretização da prenda para o dia do pai, existiu contato físico mas pouca interação comunicativa. A professora estava ao mesmo tempo, a executar com a aluna a prenda, e a escutar as quadras que os alunos estavam a ler.

Em suma, verificam-se, diferentes formas de comunicação perante os diferentes alunos. No entanto, não estimulam a comportamentos comunicativos (verbal e/ou gestual) para que os alunos com PEA possam participar na dinâmica da turma, á exeção do aluno E.

Julgamos que nas situações quando é atribuído à AO toda a responsabilidade de auxiliar e supervisionar os alunos com PEA é escassa a interação comunicativa entre o professor/aluno.

3.4. Análise comparativa dos resultados

Com base na análise da informação apresentada, por meio das entrevistas e por meio das observações, será feita a comparação dos dados mais significativos, nomeadamente, ao nível do que pensam os professores no seu dia a dia perante a inclusão dos alunos com PEA, e ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas em sala de aula; pela sua importância estratégica neste contexto, a UEE, será também, aqui objeto de algumas considerações.

Quanto às atitudes da escola face à inclusão e da análise dos dados verificamos que existe uma aceitação à diferença com a criação da UEE. E, como afirma a professora PS (professora naquela escola há 20 anos):” *Esta escola sempre teve crianças com problemáticas diversas porque no edifício contíguo funcionou um núcleo de apoio à deficiência.*“ Desta forma, julgamos que é uma escola aberta a receber alunos com NEE, beneficiando de recursos humanos adequados (pessoal docente, não docente e técnicos especializados).

Verificou-se também que a escola, no que diz respeito à preparação tanto dos alunos do grupo/turma como dos professores para o processo de inclusão, realiza ações de sensibilização. Tal, foi referido nas entrevistas, onde os discursos das entrevistadas se centraram nas ações de sensibilização que a escola proporciona, desenvolvidas pelas docentes de EE da UEE e pelos técnicos envolvidos no processo educativo destes alunos. Estas visam, sobretudo, a preparação dos docentes para receberem esses alunos e a disseminação de conhecimentos sobre a problemática. São dirigidas à comunidade escolar e em especial aos professores dos alunos com PEA. Duas das professoras evidenciam ainda, nas suas entrevistas, o fato de haver uma sensibilização aos alunos do grupo/turma efetuada pelas docentes de EE e pelos técnicos especializados.

É também referido, através das entrevistas, que, é necessária a mudança de atitudes assim como a disponibilidade que os professores detêm para atender os alunos com PEA, constituindo estes aspetos fatores facilitadores de uma escola inclusiva. Esta ideia de disponibilidade é expressa do seguinte modo na entrevista da professora PS: *”tenho a vida mais disponível em casa porque o meu filho é adulto. Não vamos esperar o mesmo de uma colega que tenha filhos em idade escolar, porque já passei por isso e sei o tempo que tenho agora e o que tinha nessa altura”.*

Relativamente à perceção e atitudes das professoras face à inclusão, as entrevistadas consideram aceitar e concordar dado que usufruem de recursos humanos para acompanhar os alunos com PEA, tanto no seu grupo/turma como nas visitas de estudo. Isto é visível tanto no discurso das professoras: *“é bom que nunca os deixemos de ter porque eles não são meninos que se possam vir trazer à sala e deixá-los cá sozinhos...”(PS)*, como nas observações que se efetuaram, onde os alunos com PEA são acompanhados diariamente pela AO ao seu grupo/turma.

Uma das professoras considera que a inclusão depende do nível de NEE do aluno, mostrando alguma resistência à inclusão dos alunos com problemáticas de alta intensidade e de baixa frequência. Como afirma: *“nem sempre dá porque depende do nível de necessidades dessa criança”,* salientando que: *“vamos supor um aluno com deficiência motora e mental profunda, o que está a fazer dentro de uma sala de aula?!, ele devia desenvolver a motricidade....o que não é feito dentro da sala de aula”.*

Verifica-se que o conceito e a aceitação da inclusão no discurso das professoras significa sobretudo beneficiar de recursos humanos e arquitetónicos. Ou seja, se não lhes forem facultados estes recursos discordam da inclusão. Consideram também que a inclusão depende da gravidade das NEE dos alunos.

Julgamos que as observações realizadas nos permitem também questionar a ideia de que a inclusão favorece a socialização, pois em contexto sala de aula os alunos realizam só atividades de natureza individual sendo praticamente inexistentes situações de interação em atividades com o grupo/turma e mesmo com a respetiva professora.

Este procedimento vai contra às ideias de Fenlon (2005, cit. por Rodrigues-Lima, 2007) que refere que a inclusão unifica-se pela participação ativa de todos os alunos com ou sem NEE na mesma sala e na mesma escola.

A inclusão nunca é vista como uma oportunidade para o desenvolvimento de flexibilização das práticas por parte do professor, mas é apenas entendida como vantajosa para os alunos porque constitui um meio de socialização. Esta ideia também se reflete na planificação e realização das atividades para os alunos com PEA, quando é mencionado e observado que tudo é programado e realizado na UEE.

Embora manifestem expectativas positivas face às aprendizagens académicas e ao acompanhamento do CC pelos alunos com PEA, verificou-se que as professoras do ER não participam na programação de atividades para estes alunos. Sendo da responsabilidade da AO o seu acompanhamento e realização dentro do grupo/turma, controlando os comportamentos desadequados dos alunos com PEA.

A não participação dos professores do ER na planificação das atividades pode decorrer do sentimento de dúvida e receio que manifestam perante o desconhecimento da problemática dada a falta de experiência profissional neste domínio e tendo dificuldade em fazer face a certas situações comportamentais desconfortantes.

Nas entrevistas é evidente a necessidade de formação profissional no âmbito das PEA, para além das ações de sensibilização que a escola oferece.

A falta de tempo para gerir o grupo/turma patente em todas as entrevistas, condiciona a ação dos professores a saber: o cumprimento do programa curricular. Este fator parece-nos questionável perante a desresponsabilização manifesta dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica com estes alunos, visto que têm sempre um apoio dentro de sala de aula. Neste contexto, constatou-se que o currículo específico individual é desenvolvido com as docentes especializadas: ou seja, é na UEE que se planifica, organiza e se faz a individualização a cada aluno, como expõe a professora PS: *“os meninos autistas têm a hora do aprender, tem a hora em que precisam de estar especificamente com a*

colega do ensino especial". Esta ideia está patente em todos os discursos, quando afirmam que não adaptam nem adequam as atividades, o que é visível nas suas práticas.

Por outro lado, a desresponsabilização acima referida é confirmada e visível nas práticas observadas. Com efeito, e com argumento de que estes alunos não têm o mesmo ritmo nem aprendem da mesma forma que os seus pares constata-se que a aprendizagem em sala de aula é apenas da responsabilidade da AO. Como expõe a professora PP, para justificar de certo modo esta situação: *"explicar a um aluno autista que aquilo é um quarto, um meio, um terço...estou me a lembrar que vamos dar as frações agora, acho que é descabido e para já não tem qualquer noção."*

Contrariamente, Perrenoud (2001) considera que, o professor não deve consagrar a todos os alunos a mesma atenção, o mesmo tempo ou a mesma energia, pois, ao oferecer um ensino diferenciado às necessidades dos alunos, ele deve dar prioridade aos alunos que mais precisam, já que é impossível para o docente estar em todos os lugares e responder a todas as solicitações ao mesmo tempo. O que não foi de todo observado.

Porém, as atividades de expressão plástica alusivas aos dias festivos, são comuns a todos os alunos dada a realização das mesmas em contexto sala de aula, sendo desenvolvidas com a respetiva professora.

A boa colaboração e a adequada articulação com as docentes da UEE que se fez sentir nas entrevistas é vista como positiva na medida em que, como já foi referido, é da UEE que advém toda a planificação e realização das atividades em sala de aula, não envolvendo as professoras na planificação e execução das mesmas, ou por falta de tempo ou por terem expectativas negativas face a esses alunos no que diz respeito às aprendizagens académicas. No entanto, não se trata propriamente de colaboração ou articulação, mas sim, uma responsabilização das docentes especializadas pelo processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos passam ainda a maioria do seu tempo na UEE. Assim, o professor, não assume a responsabilidade pedagógica que tem face a estes alunos, mesmo por curtos períodos de tempo.

Como refere Rodrigues-Lima (2007), aprender a colaborar passa pela criação de oportunidades de participação e aprendizagem conjunta na sala de aula, e em toda a comunidade educativa, em suma, passa pelo desejo de trabalhar em colaboração, o que não se observou em sala de aula.

Julgamos que esta atitude se relaciona pelo desconhecimento da problemática e pela dificuldade em gerir o grupo/turma.

Segundo Saleh (1999, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), a EE não é um apoio separado, mas sim um recurso destinado a responder às NEE de determinado aluno

dando a possibilidade de participarem, ao mesmo nível que os seus pares, na vida social e educativa.

A escolha de um aluno com funções de tutor constitui uma estratégia positiva no processo de inclusão. As professoras nos seus relatos, sublinham a escolha destes alunos tutores como finalidade de auxiliar o aluno com PEA nas suas tarefas/atividades quando a AO não está presente. Também Stainbak e Stainbak (1999), partilham desta ideia quando afirmam que as atitudes de aceitação desenvolvem-se quando orientadas e planificadas pelo adulto em ambientes inclusivos, promovendo os afetos e os trabalhos com os pares, pois desta forma os alunos aprendem a ser sensíveis, a incluir, a respeitar e a crescer com a diferença.

Mas importa sublinhar que a boa aceitação e interação no grupo/turma referida pelas professoras é relativa dada ter um carácter pontual no contexto sala de aula. Com efeito, de acordo com as observações, os alunos com PEA só interagem com o grupo/turma quando estão sem o acompanhamento da AO.

Em suma, nos momentos em que os alunos com PEA estão na sala sem o acompanhamento da AO, houve mais interação e comunicação com os pares e as professoras. Mais se menciona que houve maior preocupação por parte destas em adequar as atividades e gerir o grupo. Estes dados de observação vão ao encontro dos resultados do estudo realizado por Brunet e Doré (s/d) no qual se constatou que quanto mais ajuda contínua o professor usufrui em sala de aula, menos adaptações faz. Estes autores referem ainda que quanto mais os professores valorizam as medidas do apoio para a inclusão, menos mudanças fazem na organização da turma. Deste modo, quando o professor beneficia de apoios exteriores tende a desresponsabilizar-se por esses alunos. Assim sendo, julgamos que uma medida criada para facilitar a inclusão, pode vir a ter um efeito contrário.

Da mesma forma, se as professoras beneficiam da redução do número de alunos por turma prevista no ponto 5.4 do Despacho nº 14026/2007 de 3 de julho, dado a presença de alunos com PEA, é com o fim de conceber uma atenção mais individualizada a estes alunos, assim como organizar o ambiente de sala de aula.

Segundo Doyle citado por Brunet e Doré (s/d), o professor tem duas funções chave: o ensino (que se prende com as aprendizagens), e a gestão do grupo (que se prendem com as regras e estratégias para comportamentos inadequados e supervisionar e definir o ritmo com que as atividades ocorrem na sala).

Ainda outros estudos (César & Santos, 2006; Gomes *et al.*, 2007) referem que a prática escolar inclusiva implica necessariamente: a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo.

Podemos afirmar, que não existe uma efetiva correspondência entre as práticas desenvolvidas nas salas de aula e as opiniões das professoras entrevistadas sobre a aceitação/inclusão dos alunos com NEE, no sistema regular de ensino. Esta situação, parece-nos reforçar a ideia, expressa pela UNESCO (2001), de que a educação inclusiva é um processo em permanente desenvolvimento que requer diversas mudanças, que no caso destes docentes está ainda aquém do esperado.

CONCLUSÕES

Conclusões

O presente estudo teve como objetivos gerais conhecer as práticas de inclusão dos alunos com PEA no 1º ciclo e identificar as concepções dos professores do ensino regular sobre as UEE.

Tendo em conta os objetivos gerais e específicos definidos, apresentamos em seguida algumas das conclusões que nos parecem mais significativas.

No que diz respeito à opinião dos professores entrevistados sobre a inclusão dos alunos com PEA e sobre as UEE no agrupamento, julgamos poder concluir que a aceitação da inclusão é relativa e não absoluta uma vez que decorre da existência de condições físicas e humanas nas escolas, sem as quais os professores não a consideram possível.

É atualmente pacífico que o recurso a UEE dentro da escola pode afigurar-se como necessário, sendo no entanto consensual que estas unidades não podem, nem devem constituir-se como ambientes paralelos à sala de ensino regular, e, nem tão pouco como ambientes segregados. A este respeito, Reicher e Schopler (1990, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), referem que estas devem funcionar como uma sala de recursos para todos os alunos da escola, facilitando a interação entre pares. Desta concepção, depreende-se que o contexto de referência privilegiado para a interação é a sala de aula, funcionando a UEE como sala de recursos de forma integrada.

Nos discursos dos sujeitos, é patente a aceitação da inclusão dado que a instituição escolar possui os recursos humanos e físicos a ela afeta, o que leva os professores a assumirem a ideia de inclusão a disponibilização de recursos na escola.

Também na legislação se reconhece que a inclusão destes alunos não significa apenas a matrícula nas escolas de ensino regular, ignorando as suas necessidades específicas, significando antes e sobretudo, dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua pedagogia.

Mas, segundo Florian (2003, cit. por Capucha, 2010), permanecer na escola regular não é condição suficiente para a educação inclusiva. É preciso que essa participação se exprima no desenvolvimento efetivo de competências. Como se verificou nas entrevistas, a inclusão é entendida como participação, inserção no grupo especialmente em termos de socialização, não sendo dado o devido valor à necessidade de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de competências aos alunos.

Não podemos esquecer que, devemos proporcionar a estes alunos o que de melhor conseguimos obter para que o ensino seja marcado pela qualidade, palavra de ordem nestes últimos tempos. Mas, neste caso concreto, apesar de existir uma certa

qualidade em termos de recursos humanos e físicos será que tal significa inclusão ou separação?

Nos contextos observados, julgamos, a criação da UEE, embora tendo o intuito de oferecer respostas educativas personalizadas, é compreendida não como um recurso, mas como mais uma sala dentro da própria escola, na qual os alunos passam a maior parte do tempo, embora se desloquem à sala do ER, onde realizam atividades programadas pela UEE.

Assim, Brunet e Doré (s/d), e Rodrigues-Lima, (2007) defendem que a não existência de espaços específicos destinados a estes alunos faz com que os mesmos permaneçam na sala do regular. Por conseguinte, leva a que o professor crie no espaço de sala de aula espaços de atividades que permitem a inclusão de todos os alunos, principalmente dos alunos com PEA. Deste modo, entendemos que, a falta de espaço específico poderá ser impulsionadora do processo de inclusão.

Pela nossa prática, sabemos que adequar o ensino a estes alunos é um desafio constante para toda a escola, pois trabalhar a adaptação ao contexto e sensibilizar a comunidade escolar para as suas necessidades é uma tarefa difícil que passa por uma alteração de posturas, comportamentos, disposições e atitudes. E, é neste sentido que o decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro, procura a promoção e participação dos alunos em atividades curriculares junto dos seus pares da turma a que pertencem.

Conclui-se ainda pelas observações, que um dos fatores que dificulta a inclusão é o fato de que a responsabilidade do processo de aprendizagem, mesmo em contexto de sala de aula continuar a ser da responsabilidade da EE e da AO. Associada a esta ideia, Glad, Ferreira, Oliveira e Senna (2003, cit. por, Glat, Fontes & Pletsh, 2006), confirmam que num estudo feito no Brasil, a inclusão é da iniciativa e competência da EE. Ou seja, são os docentes de EE que coordenam todas as ações no que concerne ao aluno a saber: encaminhamento, planificação de práticas pedagógicas, apoio ao professor do ensino regular, e a consciencialização à comunidade escolar. Tal situação também acontece e se verifica no nosso estudo.

Nomeadamente, pensamos que a educação inclusiva não pode prescindir da EE porque esta área de intervenção junto dos alunos com NEE parece fundamental. Os docentes de EE possuem um vasto leque de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias e metodologias para auxiliar a promoção da aprendizagem a alunos com NEE; para além da intervenção junto dos alunos com NEE, parece fundamental que a EE desenvolva também uma ação efetiva junto das escolas, no sentido de mudar/aperfeiçoar práticas e respetivas necessidades dos professores.

Com efeito, torna-se patente, em diversos estudos (Porter & Ainscow, 1997; Perrenoud, 2000; Madureira & Leite, 2003, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), que o

ensino colaborativo entre os docentes assume-se com um critério essencial, para a eficácia das respostas aos alunos com NEE.

No que diz respeito às estratégias e práticas de ensino desenvolvidas no sentido da inclusão, os resultados do estudo mostram que nas salas de ER os alunos realizam as atividades propostas pela docentes da UEE e são acompanhados pela AO; e apenas participam no currículo do grupo/turma quando realizam atividades da área das expressões, nas datas festivas do calendário e em algumas visitas de estudo. É nas áreas académicas que os professores têm mais dificuldades, atribuindo essa responsabilidade aos docentes de EE. Julgamos que esta situação advém da dificuldade em flexibilizar o ensino, em adequar estratégias diferenciadas, em comunicar, e da falta de tempo que os docentes mencionam nas entrevistas, dado que têm um currículo e metas a cumprir com a turma.

A análise das observações revela a inexistência de espaços diferenciados na sala de aula com que permitam o acesso a materiais e o trabalho autónomo. Estas estratégias poderiam não só facilitar a motivação e o conseqüente empenho do aluno, mas também, proporcionar uma maior permanência dentro de sala de aula perto dos seus pares sem a AO e com disponibilidade para apoio da professora do ER.

Como já foi referido, os resultados do estudo vão ao encontro da ideia exposta por Doré e Brunet (s/d), de que quanto mais valorizadas são as medidas de apoio para a inclusão dos alunos com NEE, menos mudanças fazem na organização da turma, havendo uma tendência para a desresponsabilização.

Mas todo este processo de transformação constitui uma mudança de paradigma, o que, usualmente, provoca nas pessoas diferentes reações de entre as quais ansiedade, medo, rejeição, resistência, interesse e entusiasmo. Constatou-se que as entrevistadas começam a mudar o discurso na direção do politicamente esperado e considerado correto sobre as suas práticas cotidianas, no entanto, mantêm padrão de comportamento semelhante ao já conhecido sem planificar, adequar, organizar as aulas para que sejam verdadeiramente inclusivas. Como acima já foi referido, é dado a AO a responsabilidade de acompanhar e auxiliar o aluno em sala de aula do ER.

O modo de ser do professor, como age, pensa e sente reflectirá no comportamento dos alunos, bem como a imagem e a perceção que o aluno tem do professor irá interferir na ação do professor. Se o professor não interagir e não ganhar laços afetivos com os alunos com PEA, também será um fator dificultador para as suas práticas em sala de aula.

No estudo, a interação com as professoras e com os pares foi constatada pontualmente em situações de supervisão das atividades, ou quando os alunos não estavam acompanhados pela AO, tendo a oportunidade de se mostrarem mais ativos e participativos. As oportunidades que lhes foram dadas nesses momentos, merecem

destaque pela sua importância quando consideramos que a formação do indivíduo se dá através das relações sociais. Nessas ocasiões, a interação da professora com o aluno aconteciam na sua maioria em forma de elogio e de solicitação de informação.

Segundo Vygotsky (1994, cit. por Silva & Aranha, 2005), o fato dos professores darem espaço às solicitações destes alunos para que iniciem as interações e respondam a elas quando solicitados, favorece a participação e um possível e melhor desenvolvimento destes alunos. O que confirma que a reciprocidade em qualquer situação de interação e comunicação é importante.

Embora, os alunos com PEA se mostrassem capazes de comunicar com as professoras, mesmo que de forma alternativa, a ausência de comunicação verbal dos alunos também se tornou um fator dificultador na relação entre os intervenientes, pois restringe a possibilidade das professoras iniciarem a comunicação, o que dificultou as práticas dentro de sala de aula. Deste modo, Brito e Carrara (2010), realçam que, este fator dificultador conduz os professores à necessidade de usarem uma variedade de oportunidades de aprendizagem para ensinar metas e habilidades a estes alunos. Cabe, neste momento, às docentes de EE atuar conjuntamente com os professores titulares de turma para a realização de práticas de ensino e aprendizagem e de adequações curriculares a fim de melhorar o desenvolvimento da linguagem, a interação social e aumentar a participação destes alunos em atividades académicas.

Essa cooperação e colaboração manifestada pelos entrevistados não pode restringir-se apenas a organizar e preparar as atividades na UEE para que os alunos as realizem em sala do ER. Esta articulação deve ser muito próxima entre o docente de EE e o professor titular de turma, em momentos formais e informais, permitindo uma atualização constante de estratégias, uma avaliação conjunta e uma parceria pedagógica promotora da aprendizagem em grupos heterogêneos.

Outro aspeto importante é a planificação individualizada de cada aluno com PEA ser articulada com a planificação para a turma de forma a permitir a implementação de estratégias diferenciadas e a promoção de atividades de interação com os pares. O conjunto destes aspetos, tal como Porter afirma (1997, cit. por Rodrigues-Lima, 2007), vai ao encontro de uma transformação da prática pedagógica necessária em sala de ER para a operacionalização da inclusão.

Também os pares, representam neste estudo e perante as entrevistas e práticas observadas um papel fundamental na aceitação dos alunos com PEA no contexto do grupo/turma. O fato das interações entre alunos serem alvo de planificação com momentos de sensibilização entre todos os intervenientes do processo educativo, é um aspeto importante na promoção da inclusão.

Embora o desenvolvimento social dos alunos com PEA já se encontre em risco dada a problemática, a escola e os professores tanto do ER como os docentes de EE

possuem um papel fundamental na implementação de estratégias que permitam ultrapassar os défices sociais destes alunos; o possibilitar a permanência dentro de sala de aula com o grupo/turma e o vivenciar de experiências socializadoras, permite o desenvolvimento de novos conhecimentos e adequação de comportamentos.

Almeida (1997, cit. por Camargo & Bosa, 2009) explica que a interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e à participação de atividades que requerem negociação interpessoal, e diálogo para a resolução de conflitos. No grupo de pares aparecem as regras que estruturam as atividades de cooperação. Desta forma, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente. Nesta perspetiva, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, cit. por Rodrigues-Lima, 2007) afirmam que “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares” (p.165).

Uma das estratégias usadas pelos professores e que consideramos ter sido um fator facilitador de inclusão, foi a implementação de um tutor como forma de cooperação, interação e aceitação. Reconhecemos, e como refere Rodrigues-Lima (2007) citando as ideias de Vergnaud (1994), que a realidade da interação com os pares é aprender a interagir “com o outro” e as condições mais facilitadoras são as que permitem que essa aprendizagem aconteça em cooperação. Julgamos assim, que os pares representam uma fonte de relação necessária durante o desenvolvimento social de qualquer aluno. Os alunos com PEA vão aprender no decurso das interações com os pares, comportamentos e regras que permitirão o desenvolvimento social numa variedade de situações. Inclusive Shaffer (1996, cit. por Camargo & Bosa, 2009), com diversos estudos tem demonstrado os inconvenientes resultantes da dificuldade nas relações com pares, a saber: o isolamento, ser menos sociável e obter menos ganhos educacionais. Por outro, verifica-se que os autores são unânimes em reiterar que a interação é a condição de construção do indivíduo e base do desenvolvimento do ser humano.

Relativamente às dificuldades sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com PEA, o aspeto mais destacado nas entrevistas é a falta de tempo para gerir o grupo. Sabemos que a inclusão acarreta inevitavelmente problemas na gestão do tempo e de atenção do professor. Por isso, usufruem de redução de alunos na turma.

Por sua vez, o comportamento dos alunos com PEA também é referido como dificultador e barreira à inclusão na sala de aula. O fato de existir acompanhamento por parte da AO que controla os momentos mais disruptivos, minimiza o estado de medo e ansiedade dos professores. Mas, estudos realizados por Kristen, Brandt e

Connie (2003, cit. por Camargo & Bosa, 2009) atestaram que os professores que se relacionavam e interagiam mais com esses alunos, o índice de problemas de comportamento desses alunos era menor e conseqüentemente foram socialmente incluídos na sala. Neste sentido, a intervenção do professor e não da AO, é fundamental para que a inclusão possa acontecer de forma satisfatória.

A falta de conhecimento a respeito da PEA é outra dificuldade sentida pelos professores nas suas práticas pois impede-os de identificar corretamente as NEE destes alunos. Esta falta de conhecimento é assumida por todas as professoras, no entanto, não revelaram qualquer preocupação com a identificação de estratégias pedagógicas adequadas o que poderá compreender-se dado os alunos permanecerem pouco tempo na sala e de trazerem consigo as atividades que irão realizar.

A inclusão depende de um conjunto de medidas como temos vindo a focar, e a qualificação dos professores é um fator importante para este processo.

A importância que os professores concedem à formação contínua como fator determinante de mudança e de melhoria nas suas práticas é evidente nos discursos das professoras.

No entanto, apesar de terem emergido das entrevistas necessidades de formação, nomeadamente a falta de conhecimento sobre a PEA, as observações revelaram que a necessidade formativa dos professores parece ser anterior a esta questão, uma vez que insistem na falta de tempo e na urgência de cumprir o currículo. Não será a obtenção de conhecimento sobre a PEA que irá reduzir as dificuldades da gestão do tempo ou na aceitação da inclusão destes alunos.

Contudo, julgamos que na formação os professores devem ser incitados a experimentar outras práticas, arriscando a sua zona de conforto, objetivando a inclusão dos alunos com PEA através de uma intervenção centrada nos processos de aprendizagem e não apenas no conhecimento da problemática.

No processo de inclusão, a formação poderá levar também a contribuir para o desenvolvimento do trabalho em equipa, fundamental para traçar o caminho mais adequado na resposta aos alunos com PEA, uma vez que é na vivência e na partilha das experiências que desenvolvemos um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades.

A aplicação de modelos tradicionais de atendimento em EE no sistema regular de ensino, não nos parece como uma “boa prática”, pois o facto de o apoio ser dado sempre pela AO e de não se ter verificado processo de cooperação entre todos os docentes, não promove a inclusão, tornando-se antes, um fator negativo para a sua operacionalização. Ainscow (2000), Logan e Malone (1998, cit. por Rodrigues-Lima, 2007) já mencionavam que as equipas técnicas devem potenciar o seu trabalho

através do apoio aos docentes, estruturando-se na vertente de transmissão de saberes, privilegiando o apoio indireto ou em parceria nas salas de ER.

No que diz respeito às limitações do estudo, consideramos que teria sido importante entrevistar os docentes de EE a fim de conhecer as suas perceções quanto às práticas dos professores em sala de ER com alunos com PEA que usufruem de UEE, e como desenvolvem a sua ação no sentido de mudança das escolas e dos professores.

Outra limitação metodológica foi a amostra selecionada, e os momentos de observação delimitados pela disponibilidade das AO ainda deixam lacunas relativas às potencialidades tanto dos alunos com PEA como às práticas de inclusão dos professores.

Importa ainda recordar que se trata de um estudo com uma amostra de conveniência, pelo que os resultados não são generalizáveis. Porém, como na maior parte dos estudos qualitativos, as suas conclusões podem ser o ponto de partida para outros estudos.

Desta forma, a partir destes resultados, julgamos que seria importante tentar conhecer mais práticas/estratégias usadas em salas de aula do ER onde não exista UEE e os alunos com PEA permaneçam a tempo inteiro com apoio de docentes de EE dentro da mesma. Tentar compreender como são planeadas, organizadas, assim como implementadas, verificando como funciona o trabalho de cooperação entre os professores e os docentes de EE.

Por último, o estudo realizado sugere que o recurso a observações em sala de ER como processo de recolha de dados constitui uma estratégia de pesquisa fundamental, para análise das práticas. Por sua vez, a observação das práticas desenvolvidas por estes docentes nas UEE seria também um contributo importante para conhecer mais aprofundadamente as respostas educativas que são proporcionadas a estes alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Editores: Asa.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- American Psychiatric Association ([APA],2002). *DSM-IV-TR*. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (4ªed.).Lisboa: Climepsi Editores.
- Araújo, M.V., Rusche, R.J., Molina, R., Carreiro, L.R.R. (2010). Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base scielo. *Rev. Psicopedagogia* , 27, 84, 405-416.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (4ªed.) Lisboa:Edições 70.
- Bairrão, J.; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P.& Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa. Editora: Conselho Nacional de Educação.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação . Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora.
- Brito, M.C. & Carrara, K. (2010). Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, 15, 3, 421-429.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*.Cambridge: University Press.
- Brunet, J.P & Robert Doré (s/d). *Les déterminants de l'adaptation de l'organisation de la classe régulière dans um contexte d'integration déleves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne*. Consultado a 1 de setembro 2012, em http://www.adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes_dert.pdf.
- Burgess, R.G. (2001). *A pesquisa de terreno.Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, coleção métodos e técnicas.

Camargo, S.P.H., & Bosa, C.A. (2009). *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. Consultado a 30 de junho 2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>.

Candeias, A.A. (2009, coord.). *Educação inclusiva: Concepções e práticas*. Évora: Edição: CIEP, pp. 21-37.

Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social. Políticas ativas para a inclusão educativa. *Sociologia, problemas e práticas*, 63, 25-50.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologias da investigação – Guia para auto-aprendizagens*. (2ª ed.) Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A.C.F.T & Onofre, C.T.S. (2006). *Aprender a olhar o outro: inclusão da criança com perturbação do espectro do autismo na escola do 1º ciclo do ensino básico*, pp.5-22. In: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular(DGIDC). *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Editor: Ministério da Educação.

Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial. Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial novembro.

César, M. & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *Europeas journal of psychology of education*, XXXI, 3, 333-346.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). *O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão*, pp. 11-38. In: Correia, L.M. (org.). *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Consultado a 25 de maio, 2012, em: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>.

Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Costa, H. L. (maio, 2009). Comissão de Educação e Ciência. *Relatório sobre ensino especial- X Legislatura*. Consultado a 4 de abril 2012, em: <http://educar.files.wordpress.com/2009/07/releducespecial.pdf>.

Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Editorial : Ministério da Educação.

Crespo A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-Chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Editora Cercica.

Direção Regional de Educação e Vale do Tejo ([DRELVT], 2012). Unidades de Ensino Estruturado, consultado a 1 de novembro de 2012, em: <http://www.drelvt.min-edu.pt/ise/02-rede.pdf>.

Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). *As Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ao Serviço de Alunos com NEE: Uma Vivência*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho,(pp. 4787-4793). Consultado a 17 de julho de 2012, em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/qipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t10/t10c355.pdf>.

Dorziat, A. (maio-agosto, 2009). A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa. Algumas considerações. Relatos de pesquisa. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 15, 2, 269-288*.

Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In : M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). New York: Macmillan.

Estrela, A. (s/d). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores – Pedagogia 2*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Farias, M. & Buchalla,C.M. (2005).Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF]. Organização Mundial da Saúde (OMS). Consultado a 30 de maio, 2012, em : <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>

Ferreira, M.E.C.; Guimarães, M. (2006). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Ferreira, M.S. (2002). *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de doutoramento

não publicada, faculdade de psicologia e de ciencias da educação da universidade do Porto. Porto.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, vol, XVI, 1, 5-20.

Friedlander, D. (January/February, 2009). Sam comes to school: including students with autism in your classroom. *Copyright Heldref Publication*, 82, 3, 141-144.

Fullan, M.G. (March, 1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*. 50,6; *research library* pp.12-17.

Glat, R., Fontes, R.S., & Pletsh, M.D. (2006, novembro). *Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino*, 6, pp.13-30. In: cadernos de educação. Inclusão social desafios de uma educação cidadã. Rio de janeiro: editora.

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C.P., Lobo, C., Correia, M.C., Monteiro, P.L., Soares, R.S., & Miguel, T.S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo. Normas orientadoras*. Editor: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Grácio, M.L.F., Borralho, A., Candeias, A., Pomar, C., Chaleta, E., Pires, H., Vreese, J.C., Bernart, E., Falcó, C.N., Evans, J., Cabral, N., Brodin, J., & Ljusberg, A.L.(2009). *O estado da arte em educação inclusiva: O pensamento de profissionais detentores de boas práticas*, pp.49-60. In: Candeias. A. A. (coord.). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo- estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Jiménez, B.R. (1997). *Uma escola para todos: a integração escolar*. In: Bautista R. (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologias de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leonard, H., Dixon, G., Whitehouse, A.J., Bourke, J., Aiberti, K., & Nassar, N. (2010). *Unpacking the complex nature of the autism epidemic*. *Research in autism spectrum disorders*, 4, pp. 548-554.

- Lima, C.B. (2012) (coord.). *Perturbações do espectro do autismo*. Manual Prático de Intervenção. LIDEL: Edições técnicas, Lda.
- Loiacono, V. & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International journal of special education*, 25, 3, 24-32.
- Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2000). *Diferenciação pedagógica. Preocupações e dificuldades dos professores*. In: atas do IX colóquio da AFIRSE/AIPELF, sobre diversidade e diferenciação em pedagogia. Lisboa.
- Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mantoan, M.T. (2002). *Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: A contribuição do LEPED (Unicamp)*, pp. 79-93. In Rosa, D.E., Souza V.D. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores, Rio de Janeiro: DP&A.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (Orgs.), Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva, pp. 93-108. Porto: Porto Editora.
- Marques, C.E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo – ensaio de uma intervenção construtivista, desenvolvimentalista com mães*. Coleção saúde e sociedade. Coimbra: Editora Quarteto.
- Mello, A.M.S.R. (2005). *Autismo. Guia prático*, (4ªed.). Brasília: Edições Ama.
- Mendes, E.G. (2004). *Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar*. In: Mendes, E.G., Almeida M.A., Williams, L.C. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: Edufscar, pp. 221-230.
- Ministério da Educação de Portugal (2007). *Declaração de Lisboa*. Consultado a 5 de abril, 2012, em: http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_pt.pdf.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Novoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- O.M.S. (1991). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10)*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

- Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito á pessoas*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas Lda.
- Pereira, M.C. & Serra, H.(2006a). *Autismo-Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. (2ªed), Vila Nova de Gaia. Edições Gailivro. Coleção biblioteca do professor.
- Pereira, M.C. & Serra, H.(2006b). *Autismo-A família e a escola face ao autismo*. (2ªed), Vila Nova de Gaia. Edições Gailivro. Coleção biblioteca do professor.
- Pereira, F. (coord., 2009). *Educação inclusiva: da retorica à prática*. Resultados do Plano de Acção 2005-2009. Direção–Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da educação. Editora: Cercica.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Pomar,C., Grácio, L., Borralho, A., Candeias, A., Pires, H., Chaleta, E., de Vreese, J.C, Bernard, E., Falcó, C.N., Evans, J., Cabral, N., Brodin, J. & Ijusberg, A.L. (2009). *Formação de professores para a escola inclusiva*. Algumas perspectivas europeias, pp.61-72. In Candeias. A.A. (coord.). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciencias sociais*. (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A.A. (2009). *Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal*, pp.38-48. In: Candeias. A.A. (coord.). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora. Edição: CIEP.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática de Formação* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora
- Rief, S.F. & Heimburger, J.A. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. I volume. Porto. Porto:Editora.
- Rivière, A. (1995). *O desenvolvimento e a educação da criança autista*, Vol, 3, pp.247-297. In: Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre:Artmed.

- Roberts, R., Brown- Beadle, J. & Youell (2011). *Promoting social inclusion for children and adults on the autism spectrum – reflections on policy and practice*, 16, 4, 45-52.
- Rodrigues, A. (2001). *A investigação do núcleo magnético do processo educativo :observação de situações educativas*. In: Estrela, A. & Ferreira, J. (org.). *Investigação em educação (métodos e técnicas)*. Lisboa: Educa.
- Rodrigues, D. (2001). Introdução. Em David Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006), (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J.; (jan-abr., 2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 17, 1, 3-20*.
- Rodrigues-Lima, L., Ferreira, A.M., Trindade A.R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J.H., & Magalhães, M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em portugal: Dez estudos de caso*. Forum de estudos de educação inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista lusófuna da educação, 8, 63-83*.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, E.C., & Caixeta, J.E. (julho, 2011). *Autismo: mediações em tempos de inclusão*. X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 3-6 julho.
- Santos, I.M.S.C. & Sousa, P.M.L. (2005). *Como intevir na perturbação autista*. O portal dos psicólogos pp.1-47. Consultado em 01 de agosto 2012, em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0262.pdf>
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora. Coleção referência.

Silva, M.O.E. (2009). *Da exclusão à inclusão*. Revista Lusófona da Educação, 13, pp.135–153. Consultado a 28 de julho 2012, em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>.

Silva, S.C., & Aranha. M.S.F. (set-dez., 2005). Interação entre professora e alunos em sala de aulas com propostas pedagógicas de educação inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.; Marília, 11, 3, 373-394*.

Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Suport networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore: Paul Brookes.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.

Stainback, S. (dez., 2006). Considerações contextuais e sistémicas para a educação Inclusiva. In: *Inclusão – Revista de Educação Especial/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, ano 2, 3, dez 9-15*.

Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (2005). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

-----s/d). *Tomada de posição do FEEI sobre a utilização da CIF como “Paradigma na avaliação das NEE”*. Consultado a 28 de julho 2012, em: <http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/especial/FEEI-CIF.pdf>.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade – Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais realizada em Salamanca de 7-10 junho. Lisboa. Instituto de inovação educacional.

UNESCO (2000). Forum Mundial da Educação de Dakar. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Senegal, 26-28 de abril. Brasília (2ª ed.). Consultado a 16 de junho de 2012, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação. Um desafio & Uma visão*. Documento conceptual. Editado: França.

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso a educação para todos. Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura*. Editado: França.

VALA, J. (1986). *A análise de conteúdo*, pp 101-128. In: SILVA, A. & PINTO, J. (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vigotski, L.S. (1998). *Pensamento e linguagem*. (2ª ed) São Paulo: Martins Fontes.

Voltz, D.L., Brazi, N., & Ford, A. (2001). *What matters most in inclusive education*. A practical guide for moving forward. *Intervention in school and clinic*, 37,1, 23-30.

Wertsch, J. (1991). *Voice of the mind*. Cambridge MA. Harvard University Press.

Zêzere, P. (2002). *A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades*. *Análise Psicológica*, 3 (XX), pp. 401-406.

Legislação consultada:

Declaração de Lisboa, Pontos de vista dos Jovens sobre Educação Inclusiva (2007).

Decreto-lei nº35/90 de 25 de janeiro – Consultado a 28 de julho 2012, em:

<http://www.lerparaver.com/lpv/ajudas-tecnicas-educacao-decreto-lei3590-25-janeiro>

Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto. Diário da república, nº193 – 1ªsérie A. Ministério da educação. Lisboa.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da república, nº4 – 1ª série. Ministério da educação. Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do sistema Educativo Português.

Consultado a 6 de março 2012, em:

<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>.

Lei nº85/2009 de 27 de agosto – regime da escolaridade obrigatória. Consultado a 10

de julho de 2012, em: <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/0563505636.pdf>

ANEXOS

Índice dos Anexos

Anexo 1	Pedido de autorização para contatos e recolha de dados.	102
Anexo 2	Termo de consentimento informado para os alunos com PEA.	104
Anexo 3	Termo de consentimento informado para os alunos pertencentes a cada sala.	106
Anexo 4	Guião da entrevista às professoras do 1º ciclo do ensino básico.	108
Anexo 5	Transcrição de uma das entrevistas.	113
Anexo 6	1ª fase da AC: recorte da entrevista em UR e transformação em IND (professoras PS; PP e PA).	121
Anexo 7	Temas/ Cat. e Subcategorias: Resultados Gerais das UR/IND e UR/SC da AC (professoras PS; PP e PA).	142
Anexo 8	Quadro síntese da FREQ. ABS. e FREQ. REL. por Cat. – FREQ. ABS. por temas (professoras PS; PP e PA).	151
Anexo 9	Grelha de registo da observação naturalista.	154
Anexo 10	Grelha de registo da observação naturalista aos alunos JP e J.	156
Anexo 11	Grelha de registo da observação naturalista aos alunos C. e E.	161
Anexo 12	Grelha de registo da observação naturalista ao aluno JP.	167
Anexo 13	Grelha de registo da observação naturalista a aluna C.	174
Anexo 14	Grelha de registo da observação naturalista aos alunos JP e J.	180

ANEXO 1

Ana Paula Garcia Ferreira
Rua dos Bombeiros Voluntários, nº10 – 4ºdto
2560-320 Torres Vedras

Exmº Sra.

Diretora do Agrupamento de Escolas de _____:

Assunto: Pedido de autorização para contactos e recolha de dados.

No âmbito da frequência no Curso de Mestrado em Educação Especial no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa, a mestranda Ana Paula Garcia Ferreira, vem por este meio solicitar a V. Ex.ª que se digne autorizar que entre em contacto com alguns docentes do 1º ciclo do Agrupamento que possuam alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) dentro de sala de aula assim como alguns Encarregados de Educação a fim de me ser autorizado realizar observação direta em sala de aula.

Tal pedido prende-se com a necessidade de observar os alunos com PEA em sala de aula, assim como entrevistar os seus professores, sendo este parte integrante de um trabalho de investigação que visa o estudo da inclusão de alunos com PEA no 1º ciclo. Asseguramos o anonimato das informações recolhidas quer sobre os contextos quer sobre os intervenientes.

Caso exista algum aspecto que considere relevante esclarecer, estarei ao dispor de V. Ex.ª, telefonicamente através do nº 966218098 e/ou por correio electrónico: anacarrasquinha@yahoo.fr.

Sem outro assunto e com os melhores cumprimentos,

Torres Vedras, 10 de novembro de 2011

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Ana Paula Ferreira, aluna da escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da realização do trabalho de dissertação de mestrado sobre o estudo da inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo no 1º ciclo, vem solicitar ao encarregado de educação do aluno autorização para proceder à observação do seu educando em contexto sala de aula.

Garante-se que todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas quer sobre os contextos quer sobre os intervenientes serão assegurados.

A/O Encarregado de Educação:

O/A Aluno(a):

Data: ____/____/2012

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Ana Paula Ferreira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, vem informar que após contacto e consentimento do órgão de gestão do agrupamento e colaboração da professora titular de turma e no âmbito da realização do trabalho de dissertação de mestrado sobre a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo no 1º ciclo, irá proceder à observação de aulas, em dias a designar. A observação tem como objetivo compreender como se desenvolve a inclusão destes alunos na sala de aula.

Assim sendo, será garantido todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas sobre o contexto e sobre todos os intervenientes.

Tomei conhecimento,

Assinatura do Encarregado(a) de Educação:

Data: ___/___/2012

ANEXO 4

Guião da Entrevista às Professoras do 1º ciclo

Tema: conhecer as práticas de inclusão dos alunos com PEA nas salas de ER e identificar as concepções sobre as UEE.

Tipo: semiestruturada.

Entrevistados: Professores com experiência de primeiro ciclo que tenham alunos com PEA.

Finalidade:

- Conhecer a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e sobre as unidades de ensino estruturado nos agrupamentos.
- Conhecer as estratégias/práticas de ensino desenvolvidas no sentido da inclusão dos alunos na sala de aula.
- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores perante a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.
-

Local da realização da entrevista: E.B.1

Dia/Horário: A definir pelos participantes

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
I- legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) - Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; b) - Solicitar a colaboração do professor, assegurando o anonimato das informações/opiniões; c) - Pedir autorização para gravar entrevista.
II- Caracterização do entrevistado	2. Conhecer a formação base do entrevistado(a). 3. Conhecer o tempo de experiência de integração de alunos com necessidades educativas especiais (n.e.e).	d) - Qual o seu nível académico? e) - Há quanto tempo leciona? f) - Há quanto tempo leciona neste agrupamento? g) - Há quanto tempo possui crianças com necessidades educativas especiais na sua turma?
III- Educação inclusiva	4. Conhecer o que pensa sobre a inclusão de alunos com n.e.e. 5. Conhecer o que os	h) - O que pensa da educação inclusiva? i) - Quais as eventuais vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com n.e.e no ensino

	<p>colegas pensam.</p> <p>6. Identificar as necessidades a nível do apoio e recursos que o professor sente quando trabalha com estes alunos.</p>	<p>regular?</p> <p>j) -O que pensa os seus colegas, que detêm alunos com n.e.e em situação de inclusão?</p> <p>k) - Quais as condições que julga necessário existir na sua escola para a inclusão de alunos com n.e.e ser feita com sucesso?</p> <p>l) - E em termos de recursos o que deveria existir?</p>
<p>IV- Opinião /atitude sobre a problemática da Perturbação do espectro do Autismo</p>	<p>7. Identificar o conhecimento do professor face a Perturbação do espectro do Autismo</p>	<p>m) - O que sabe sobre esta perturbação?</p> <p>n) - Quando soube que iria ter alunos com PEA na sala como reagiu?</p> <p>o) - Que preocupação teve/tem em se formar e informar sobre esta problemática?</p> <p>p) - Que reação observa nos seus colegas perante esta preocupação?</p> <p>q) - O que costuma fazer a escola/agrupamento onde leciona para a sensibilização acerca desta problemática ou de outras existentes?</p>
<p>V- Unidades de Ensino Estruturado de apoio a alunos com Perturbação do espectro do Autismo.</p>	<p>8. Identificar a opinião do professor sobre a unidade de ensino estruturado.</p> <p>9. Conhecer a perceção do professor sobre o funcionamento da unidade.</p> <p>10. Conhecer a perceção do professor sobre a metodologia de ensino existente.</p>	<p>r) - O que acha sobre a unidade do seu agrupamento?</p> <p>s) - Com que finalidade se criou a unidade do seu agrupamento?</p> <p>t) - Quantos alunos com PEA têm na turma?</p> <p>u) - Com que frequência vai/vão a unidade?</p> <p>v) - Tem conhecimento da metodologia que se pratica?</p>
<p>VI- Práticas educativas face às PEA</p>	<p>11. Identificar que tipo de apoio e colaboração tem da professora de</p>	<p>w) - O(s) seu(s) aluno(s) vem a sala sozinho(s) ou acompanhado (s)? por quem? Durante quanto</p>

	<p>educação especial.</p> <p>12. Identificar as estratégias e as atividades utilizadas em sala de aula.</p> <p>13. Identificar as áreas fracas e forte no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>14. Identificar como organiza a sala e gere o seu tempo.</p> <p>15. Identificar a sua prática perante a conclusão das tarefas/atividades.</p> <p>16. Identificar como comunica o professor com estes alunos.</p>	<p>tempo?</p> <p>x) - Qual a articulação/relação com o professor de educação especial? De que forma?</p> <p>y) - Como são programadas as atividades?</p> <p>z) - Que tipo de atividades realiza com mais frequência com os seus alunos? Tem alguma atividade que direcione só para estes alunos?</p> <p>aa) - Em que situações/atividades considera ser mais fácil a participação destes alunos? E em que atividades considera ser mais difícil?</p> <p>bb) - Faz alguma atividade que direcione apenas para estes alunos?</p> <p>cc) - Da intervenção que vem realizando com estes alunos, quais as situações que considera terem sido mais eficazes? Porquê? E as que considera terem sido mais gratificantes para si enquanto pessoa e enquanto profissional?</p> <p>dd) - Como organiza o seu tempo quando os alunos permanecem na aula?</p> <p>ee) - Quando concluem uma tarefa/atividade com sucesso o que faz?</p> <p>ff) - De que forma comunica com estes alunos?</p> <p>gg) - Como adapta os trabalhos/tarefas/atividades?</p> <p>hh) - em que condições considera que a sua intervenção foi eficaz?</p>
<p>VII- dificuldades sentidas</p>	<p>17. Identificar o tipo de dificuldades sentidas diariamente</p>	<p>ii) - Quais as dificuldades que sente na intervenção pedagógica perante a inclusão destes alunos</p>

		<p>na sua turma?</p> <p>jj) - Em que medida a relação com a professora da unidade tem facilitado o processo de inclusão?</p> <p>kk) - Que tipo de trabalho em parceria existe?</p> <p>ll) – E como avalia os alunos com PEA.</p> <p>mm) –Quais as situações e/ou comportamentos dos alunos com PEA que mais a perturbam? Como lida com essas situações?</p> <p>nn) - O que acha que deveria acontecer e ou fazer para melhorar a sua ação/intervenção?</p>
VIII- Agradecimento	18. Agradecer a colaboração na realização da entrevista	oo) Agradece-se a colaboração da professora.

ANEXO 5

Transcrição da Entrevista PS

Data: 09/02/2012

Local: E.B.1

Hora: 10h15min

Professora: PS. (PS)

Entrevistador: EE (EE)

E.E – Antes de iniciarmos queria agradecer a disponibilidade para realização da entrevista bem como toda a colaboração que vai dar em todo este processo. Obrigada, e garanto-lhe o respetivo anonimato.

P.S – De nada.

- **Caracterização do entrevistado**

E.E. – Qual é o seu nível académico?

P.S. – eu tenho de raiz o curso do Magistério Primário, tenho um curso de especialização em administração escolar e segundo curso de especialização em educação especial. **E.E:** mas numa área específica? Em...em surdez.

E.E. – e há quanto tempo leciona?

P.S. – trinta e um anos completos.

E.E. – e neste agrupamento, há quanto tempo?

P.S. – neste agrupamento.....Desde que existe o agrupamento, nesta escola há 20 anos. Os agrupamentos não sei! Não me lembro quando é que foi formado mas..... **E.E:** mas nesta escola aqui há 20?, sim há 20 anos.

E.E. – Há quanto tempo possui alunos com necessidades educativas especiais na sua turma?

P.S. – Desde sempre. No primeiro ano em que lecionei tive um menino surdo na sala. Sempre trabalhei com várias deficiências.....mais surdez ...trabalhei aqui com uma turma só de surdos durante 6 anos, depois continuei a apoiar os surdos mas na sala de outra colega ee agora os autistas inseridos em sala.

- **Educação Inclusiva**

E.E. – o que é que pensa da educação inclusiva?

P.S. – eu sempre trabalhei com educação inclusiva aaaaaa no entanto educação inclusiva não é tê-los na sala! Têm que haver trabalho de parte a parte porque o trabalho é muito específico e nem sempre o estar na sala quer dizer que eles possam fazer o que fazem os outros meninos, portanto há sempre um trabalho de preparação, um trabalho específico e tem que haver a ajuda da educação especial porque o professor da turma não consegue fazer tudo sozinho.... nem deve!! **E.E:** Pois....por vezes não é só inclusão física que é importante.....
P.S: pois e só deixá-los isso não é nada....isso não é nada.....

E.E. – quais as eventuais vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular?

P.S. – As vantagens são todas porque eles precisam de socializar e de conviver e de participar das vivências dos outros, no entanto, tem que haver bom senso por parte dos pais, dos professores da turma e dos professores de educação especial porque realmente não é só abandoná-los na turma, tem que haver um trabalho de preparação e o professor da turma não pode fazer de tudo porque não há horas para fazer tudo e os outros meninos também são gente, portanto precisam de atenção e do tempo do professor e os pais não se podem iludir pelo fato deles estarem na sala não fazem o mesmo que os outros.....portanto tem que haver esse cuidado....., embora com subtileza e com alguma paciência explicando aos pais de forma que eles possam entender que não é pelo fato de estarem na turma que eles estão a fazer o mesmo que a turma.....**E.E:** terá que se adaptar alguma coisa? **P.S:** muita.....muita.....muita

E.E. – E neste aspeto o que pensam os seus colegas que detém alunos com necessidades educativas especiais em situação de inclusão?

P.S. – É assim.....estas coisas em princípio fazem-se melhor quando a pessoa quer, quando a pessoa tem alguma vocação para o fazer e também disponibilidade porque não é indiferente o tempo disponível que a pessoa tem, quer eu dizer que tendo eu os anos de serviço que tenho, tenho a vida já mais disponível em casa porque o meu filho é adulto, não vamos esperar o mesmo de uma colega que tenha filhos em idade escolar, porque já passei por isso e sei o tempo que tenho agora e o que tinha nessa altura. Portanto todos esses aspetos devem ser equacionados quando se atribuem determinadas turmas às pessoas..... **E.E:** pois! não é só a vida profissional.... **P.S:** não, não...temos que ser sensíveis e sensatos.....

E.E. – Quais as condições que julga necessário existir na sua escola para a inclusão de alunos com NEE ser feita com sucesso?

P.S. – neste momento ainda as temos, porque temos docentes e também temos os auxiliares, porque neste momento os meninos que tenho que são autistas requerem atenção permanente e eu numa turma não posso ter os olhos só neles porque os outros também são pequenos, portanto preciso de estar com atenção a todos. Precisamos de pessoal auxiliar que ainda temos. É bom que nunca os deixemos de ter porque eles não são meninos que se possam vir trazer à sala e deixá-los cá sozinhos comigo porque se eles ficarem sozinhos comigo eu imediatamente deixo de dar atenção aos outros, porque eles saem da sala, eles mexem nas coisas quer sejam perigosos ou não e eu tenho que imediatamente ter os olhos só neles. **E.E:** então acha que há recursos suficientes? **P.S:** Por enquanto tem sido, por enquanto tem sido.... **E.E:** não é necessário mais recursos? **P.S:** da minha parte não me tem faltadomas pronto, a unidade está a funcionar aqui, está cá os docentes e as auxiliares. É evidente que em termos de materiais de logística quanto mais diversidade houver melhor mas isso é como tudo vamos aos poucos vamos comprando.

- **Opinião/atitude sobre a problemática da Perturbação do espectro do Autismo**

E.E. – O que sabe sobre a perturbação do espectro do autismo?

P.S. – eu como fiz a especialização embora seja especificamente em surdos fizemos uma abordagem de várias problemáticas, portanto tenho os conhecimentos básicos digamos porque depois não aprofundi,não aprofundi....no entanto as colegas fazem pequenas sensibilizações para os pais, para os professores e nós costumamos assistir..... **E.E:** costuma assistir toda a comunidade escolar ou os professores que tem alunos com NEE? **P.S:** não, já foram feitas formações para toda a comunidade escolar e depois de vez em quando fazem-se específicas só para os docentes que tem esses meninos e os pais. **E.E:** então são as colegas da unidade que dinamizam? **P.S:** Sim são. **E.E:** não há técnicos que vêm do exterior? **P.S:** não, são as colegas e também os terapeutas que trabalham com eles. Nós temos as terapeutas da fala, a psicóloga, a terapeuta que faz outras ocupações fora da escola. **E.E:** isso são bons recursos.... **P.S:** pois é! por ser uma unidade.....

E.E. – Quando soube que iria ter alunos com PEA na sala como reagiu?

P.S. – Já estava a espera! Reagi que já estava a espera! De quatro em quatro anos volto sempre ao primeiro ano e estou sempre à espera que a minha turma tenha uns casos assim especiais porque já é habito darem-me os casos especiais. **E.E:** pois..... **P.S:** normalmente eu não reajo mal porque é assim têm-me sido dadas as condições de trabalho. Ou seja, eu não gosto também que se ponham essas crianças na sala e ponto final, porque como já disse os outros meninos são meninos, os meninos são gente e também merecem atenção, desde que haja recursos eu posso trabalhar reajo bem se algum dia me faltar os recursos se calhar já vou reagir mal, como já expliquei eu não me posso dividir. Os outros meninos também são pequenos e também precisam de orientação.

E.E. – Que reação observa nos seus colegas perante esta preocupação?

P.S. – Esta escola sempre teve crianças com problemáticas diversas porque no edifício contíguo funcionou um núcleo de apoio à deficiência, portanto sempre me lembro que esta escola sempre tivesse meninos especiais e as colegas já estão habituadas, evidente pronto pois cada uma dá**E.E:** tentam informar-se sobre a problemática? **P.S:** Sim ...sim...somos todas colegas que já estamos aqui à muitos anos.....penso que sim...penso que não tem havido descontentamento sempre foi dado seguimento aos casos.... **E.E:** Portanto são colegas atentas e interessadas em informar-se.... **P.S:** neste caso sim, penso que sim. **E.E:** Neste caso tem mais meninos com autismo? **P.S:** temos vários.....temos meninos com autismo, neste momento em três salas salvo erro e.... é só. Surdez deixou de haver aqui, não temos no momento nenhum menino com surdez....**E.E:** aaah deixou de haver? **P.S:** sim deixou de haver casos, tivemos um menino de jardim que entretanto foi para Lisboa o ano passado já nem chegou a vir para a escola, a família mudou de residência e neste momento é mais os meninos com autismo e depois temos outros meninos que estão no 3 mas são dificuldades de aprendizagem.

- **Unidade de Ensino Estruturado**

E.E. – O que acha sobre a unidade do seu agrupamento, neste caso a unidade aqui da escola?

P.S. - Foi criada aqui de raiz, o edifício foi apoiado, foi criado uma biblioteca eeeee e fizeram também a unidade de autismo portanto a sala foi feita de raiz não é muito grande porque cada vez nos aparecem mais autistas aaaaaaaaaa mas pronto foi equipada as colegas poderão dizer melhor do que eu mas penso que tem os recursos básicos... **E.E:** Acha que é mais uma sala ou um recurso? **P.S:** é um recurso porque nós temos que trabalhar....é assim os meninos autistas tem a hora do aprender tem a hora em que precisam de estar especificamente com a colega do ensino especial, portanto eles estão lá para fazer trabalhos específicos portanto para mim é um recurso.

E.E - Com que finalidade se criou a unidade?

Para dar resposta à problemática porque é assim....sabemos as duas que o espectro do autismo tem um leque variável e às vezes há meninos que estão num leque mais grave e ai a sala faz muita falta não é.....**E.E:** pois é.....

E.E – Quantos alunos com perturbação do espectro do autismo tem na turma?

P.S. – Tenho vinte alunos, dois são autistas,dois mais dezoito.

E.E – E com que frequência vão à unidade?

P.S. – Por enquanto estão mais horas na unidade do que na sala..... vem todos os dias à sala mas passam ainda mais horas na unidade do que na sala. Normalmente é gradual... **E.E:** tem dias específicos para vir à sala?...**P.S:** sim tem...vem todos os dias à sala..... Estamos nesta

altura no segundo ano quando foi o primeiro ano eles podiam fazer muito mais igual aos outros eles fizeram toda a aprendizagem da matemática com as mesmas fichas que os outros..... Começaram ainda com a aprendizagem da leitura com as mesmas fichas que os outros a partir da Páscoa na parte da língua Portuguesa os outros meninos descolaram....descolaram e eles ai já ficaram a fazer um trabalho específico, este ano..... igual é quase que só as expressões plástica, pronto estes meninos assim que ganharam a leitura e as regras básicas do cálculo fazem um avanço muito mais rápido na aprendizagem.... **E.E:** vem mais no período da manhã ou de tarde? **Varia:**.....nós tentamos durante a semana que seja umas vezes de manhã outras vezes de tarde....**E.E:** e é durante quanto tempo? **P.S:** eles estão aqui meia hora.....por enquanto só meia hora....um menino que já está a fazer progressos na parte do socializar, a menina ainda não, ainda se distrai e distrai os outros.....

E.E. - Tem conhecimento da metodologia que se pratica na unidade?

P.S. - sim nós até costumamos conversar as vezes até informalmente nos recreios no almoço.....**E.E:** pois são conversas informais.....**P.S:** sim pois como estou dentro da problemática e estou habituada a trabalhar com a deficiência não é preciso normalmente grandes reuniões.....basta uma coisa informal e depois as saídas, todas as saídas que temos à rua as colegas são sempre informadas para gerir os recursos delas e para avaliarmos se são saídas com utilidade para eles ou não. **E.E:** e as colegas vão sempre com eles? **P.S:** Tem que levar sempre uma auxiliar ainda não.....o menino já ia bem só comigo e com os colegas...ela ainda não, ela ainda precisa de mil olhos em cima..... **E.E:** o que quer dizer que eles vem sempre à sala acompanhados? **P.S:** Sempre... por enquanto. **E.E:** e com quem? com a colega da educação especial? **P.S:** essencialmente com a auxiliar, nós... penso que a tendência das colegas é que as horas delas sejam essencialmente para a parte do aprender.

- **Práticas Educativas**

E.E. – Qual a articulação e a relação que existe com as colegas de educação especial e a professora? É sô mesmo os encontros informais que disse há pouco ou tem reuniões para preparar?

P.S. - Nós temos as reuniões para preparar a avaliação final de período, temos que reunir...aaaaaaaaaaaa eu tento sempre aproveitar essas partes informais pois como lhe disse no início dada a função de coordenadora de ciclo eu tenho que tomar conta da minha turma e das outras todas portanto as colegas também percebem isso e tentam aproveitar ao máximo a parte informal para não me castigar com mais horas.....

E.E. - E como são programadas as atividades quando os alunos vêm para a turma?

P.S. – eu quando tenho atividades que eu percebo que eles podem fazer informo as colegas e que vamos precisar de determinados materiais e eles participam....**E.E:** mas é a professora que realiza na sala? Fazemos aqui com eles e com a auxiliar se não fica acabado vai a sala da unidade **E.E:** portanto não vem da sala da unidade para aqui? **P.S:** não não...não..**E.E:** é a professora que organiza? **P.S:** Tudo o que é atividades comuns parte daqui pra lá ou..... fica feito logo aqui ou é terminado lá. Coisas que vêm de lá só mesmo a parte da aprendizagem....podem vir fichas de lá como podem ir fichas para lá... **E.E:** já tinha referido há pouco que este ano fazem mais expressão plástica, mas quais as que faz com mais frequência? **P.S:** As vezes faço aqui pois tenho outros materiais diferentes, faço aqui também um pouco de leitura até para estes colegas verem também que já lêem, ou escrevo palavras no quadro e eles vão ao quadro ler e já tem ido ao quadro escreverem pois também é importante que estes colegas observem a evolução deles.....para perceberem também o que é que eles fazem aqui....**E.E:** exato....e tem alguma atividade que direcione só para estes aluno? **P.S:** Não, eu específica não.....

E.E. - Em que situações ou atividades considera ser mais fácil a participação destes alunos?

P.S. – na plástica..... Porque é assim, quando há saídas, as saídas que eu digo é ir a biblioteca aos museus é ir à fábrica das histórias estes meninos são ainda muito passivos....eles vão para saber estar para observarem o que é que se passa porque eles participar participam pouco **E.E:** pois.... vão treinar outras competências? **P.S:** pois, mesmo aqui na sala eles ainda não interagem muito com os colegas!. Ainda não!...ainda não chegaram ai....**E.E:** mas isso já faz parte da problemática não é?... quais as atividades que considera mais difíceis a participação desses alunos? **P.S.:** A parte de expor ideias.....eles não comunicam, eles repetem...eles repetem ainda aquilo que ouvem

E.E - Da intervenção que vem realizando com estes alunos quais as situações que considera terem sido mais eficazes?

P.S. – é assim...por exemplo aqui na sala eles já sabem como se comportarem portanto, eles numa sala sabem como devem estar pois eles já reagem aquilo que digo, por exemplo se eu disser C. não fala; S. agora fica no lugar, eles já reagem a estas coisas que eu digo.....aaaaaa.....agora outra coisa mais eficaz.... agora não me ocorre.....**E.E:** e o que considera ter sido mais gratificante para si enquanto pessoa e profissional? **P.S:** gratificante para mim é ver os meninos todos, estes e os outros, cresceremsaberem estar, saberem ultrapassar dificuldades....é evidente que para estes meninos vai ser mais complicado mas pronto vai-se conseguir com certeza eu e as outras colegas todas juntas que eles consigam evoluir na aprendizagem e na integração...**E.E:** e até mesmo no final do ano vê evolução.....até mesmo se os apanhou desde o primeiro ano, penso hoje já não estão como entraram.....**P.S:** já não!, evoluíram mesmo em termos de recreio já tem momentos de interação.....momentos.....**E.E:** aaaaah no recreio? Então mais no recreio que propriamente na sala de aula? **P.S:** sim porque.....é assim..... eles já fazem muita coisa que os outros não conseguem fazer

E.E - E como organiza o seu tempo quando os alunos permanecem na aula? A dinâmica da sala é igual?

P.S – se eu não estou em aula direta eu consigo ter um tempo de atenção para eles portanto estão os outros meninos a trabalhar nos livros ou nas folhas e eu consigo ir ao pé acompanhar a ficha que eles tem a fazer ou introduzir um trabalhinho qualquer, qualquer maneiras tudo o que é aprendizagem inicial eu deixo com as colegas.....se for por exemplo estudo do meio eles conseguem estar a ver os livros dos colegas porque eles ainda não tem os mesmos livros, eles conseguem estar a ver os livros e eu estou a falar ou a explorar os assuntos e eles estão a acompanhar o livro mas eles não participam é muito raro eles participarem ainda na conversação **E.E:** no acompanhamento dos livros, estava-me a dizer que não tem os mesmos livros? **P.S.** não...não **E.E:** mas adota um especial para eles? Por exemplo o livro do método das 28 palavras? **P.S:** Tem ...tem **E.E:** tem aqui ou na unidade? **P.S:** tem na unidade...a parte da introdução tem sido sempre com as colegas **E.E:** e o espaço dentro de sala de aula modifica? **P.S:** Não, não.... **E.E:** eles têm o seu cantinho? **P.S:** Ao lado dos colegas e o auxiliar que vem com eles senta-se ao lado.....

E.E - Quando estes alunos concluem uma tarefa ou atividade com sucesso o que faz?

P.S – não valorizo como não valorizo aos outros...a nossa obrigação é estar aqui a trabalhar tarefa cumprida portanto tudo o.k.

E.E - De que forma comunica com eles?

P.S – é pela fala....é pela fala....eles não precisam de gesto nemé pela fala.... **E.E:** nem utiliza o gesto como trabalhou com surdos? **P.S:** Mas eles não precisam de gestos...tem comunicação suficiente para falarem **E.E:** aah mas eles já falam consigo? **P.S:**Já...já...já **E.E:** conseguem fazer frases? **P.S:** Falar é assim... respondem ao que eu pergunto porque eles ainda não tem iniciativa... quer dizer...ele já vai tendo....ele já vai tendo...põe o bracinho no ar quando acaba a tarefa, já me chama.....nessa parte ele já vai mais avançado **E.E:** já há uma

interação? **P.S:** Já há já...um bocadinho já ele já..... ela já é um bocadinho mais complicado..... **E.E:** e os colegas como interagem com eles? Eles já estavam preparados logo no primeiro ano para os terem aqui...eles e os pais. Quando fiz a reunião de pais informei logo que era uma turma que ia acolher outras crianças com outras problemáticas e nessa reunião estavam os pais desses meninos.....eu gosto de frontalidade e logo na altura disse que as pessoas estavam à vontade para questionarem qualquer coisa assim como esses pais desses meninos quisessem intervir para dizer qualquer coisa...pronto ponho logo as pessoas à vontade informo logo do que se passa e na altura expliquei que ninguém ia tirar tempo a ninguém que íamos aqui trabalhar para as coisas correrem bem.....quanto aos meninos foi feita uma abordagem também na sala e depois com as colegas da unidade nós contamos uma história sobre os meninos autistas e sobre a problemática e eles na altura aaaaaaa acharam muita graça e fizeram um cartaz como os podemos ajudar e pronto eles estão muito habituados, eles vão convivendo na sala, vão convivendo no refeitório, vão convivendo no recreio e eles apreendem a maneira de ser deles.....**E.E:** e há uma interajuda? **P.S:** Há...há...há...eles as vezes gostavam que eles correspondessem mais porque acercam-se deles tentam comunicar e tentam brincar e eles as vezes não reagem

E.E – e como adapta se é que adapta as tarefas, os trabalhos, as atividades?

P.S - As fichas do ano passado foram semelhantes, neste momento, entre uns e outros já vamos a anos luz porque no segundo ano.....**E.E:** mas quando vêem visto eles não terem os mesmos livros as fichas são feitos por si? **PS:** Se tenho fichas que se adaptam para eles, eles realizam-nas se eu tenho fichas que preparei para eles, eles realizam-nas ou então trazem fichas da unidade. **E.E:** Utiliza algum recurso para eles fazerem as fichas....por exemplo, com símbolos? **P.S:** Não, eles estão a fazer uma aprendizagem mesmo pelo método das 28 palavras eeeee e já estão a avançar na leitura, eles estão a apanhar a leitura..... **E.E:** Mesmo na matemática já sabem a adição a subtração? **P.S:** Sim sim....foi ensinado a eles como aos outros, com os materiais, tinham as barrinhas cuisenaire manusearam os mesmos materiais do que os outros... **E.E:** Poderia ter adaptado algum material que por vezes se vê em outras unidades.....**P.S:** não...não...são meninos que vão avançando nas suas aprendizagens.....no seu ritmo mas eles tem condições para **E.E:** que bom!

- **Dificuldades Sentidas**

E.E. – quais as dificuldades que sente na intervenção pedagógica perante a inclusão destes alunos na sua turma?

P.S. – falta de tempo, se fossemos aqui mais do que uma dava para separar um bocado as tarefas.....a única vantagem que há em sermos mais é fazer um atendimento mais personalizado, portanto numa turma de 20 não há só dois autistas, há dois que não percebem a língua portuguesa e há três que não percebem a matemática e nós temos que ir junto deles e aí mais mãos.....

E.E - Em que medida a relação com a professora da unidade tem facilitado o processo de inclusão?

P.S. - Eu sempre me dei bem com as colegas, não tenho problema de ir perguntar como as colegas nunca tiveram problema em me vir dizer à aqui uma relação aberta....**E.E:** E que tipo de trabalho em parceria é que existe? **P.S:** Como eu já lhe disse elas tentam poupar-me porque sabem.....eu reconheço agradeço e no lugar delas faria o mesmo porque pronto também já há uma serie de anos de experiencia e elas sabem disso....

E.E. - Como avalia estes alunos?

P.S. – nós as terapeutas e é só..... **E.E:** estes alunos que medidas têm? **P.S:** Tem condições especiais de avaliação e tem as outras todas que eu não sei de cor..... **E.E:** é alinhada e)? **PS:**

Não, eles não tem currículo específico individual...Ainda não tem currículo específico individual...vamos tentar que eles não tenham currículo específico individual... **E.E:** mas a avaliação é feita em conjunto? **PS:** Sim é feita em conjunto com os técnicos todos e é descritiva...a avaliação do primeiro ciclo é descritiva.....

E.E. – quais as situações ou comportamentos dos alunos com perturbação do espectro do autismo que mais a perturbam? E como lida com a situação?

P.S. - Pertubar não perturbam....As vezes queríamos entrar lá dentro e não conseguimos não é...dentro da sala o que as vezes têm é momentos explosivos de vez em quando mas os miúdos já estão habituados **E.E:** E como lida com a situação? **P.S:** ao pé desses meninos está sempre um aluno que eu digo que é mais destemido, que não se assusta com aqueles impulsos.....como eles tem sempre um auxiliar que imediatamente controla a situação..... eles lidam bem é assim as crianças adaptam-se a tudo, têm momentos de gritos, as vezes, mas eles estão habituados.....ficam um bocadinho parados a olhar...aquilo passa e eles continuam o trabalho é como lhe digo as crianças adaptam-se melhor que os adultos.....

E.E. – O que acha que deveria acontecer e ou fazer para melhorar a sua ação e intervenção?

P.S. - Eu podia melhorar se eu tivesse mais horas do dia.....para mim é assim é o tempo.....como lhe digo não são só aqueles os outros também precisam de tempo para se preparar coisas....não é só abrir os livros e fazer à tempo de preparação em casa.....não é só aqueles meninos que precisam estes também precisam de mim.

Chegamos ao fim, muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração. Continuação de um bom trabalho.

Duração:30min

ANEXO 6

1ª fase da AC: Recorte da Entrevista em UR e transformação em IND. da Professora PS

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	UR/Ind
Tenho o curso do Magistério Primário.	Formação inicial concluída há alguns anos	1
Tenho o curso de especialização em administração escolar.	Sou especializada em várias áreas	2
Tenho o curso de especialização em educação especial		
(...) em surdez	A minha especialização é surdos	2
Eu como fiz a especialização embora seja especificamente em surdos.		
Leciono há 31 anos completos.	Trabalho nesta escola há 20 anos	2
Nesta escola há 20 anos.		
Dada a função de coordenadora de ciclo.	Sou coordenadora de ciclo	2
...pois como lhe disse no início dada a função de coordenadora de ciclo eu tenho que tomar conta da minha turma e das outras todas....		
Desde sempre.	Tenho experiência de trabalho com alunos com NEE na turma	3
Sempre trabalhei com várias deficiências.		
De quatro em quatro anos volto sempre ao primeiro ano e estou sempre a espera que a minha turma tenha uns casos assim especiais, porque já é habito darem-me os casos especiais.	Tenho experiência de integração de alunos surdos	4
No primeiro ano que lecionei tive um menino surdo na sala.		
Mais surdez.	Tenho experiência de integração de alunos com autismo	1
Trabalhei aqui com uma turma só de surdos na sala durante 6 anos.		
Continuei a apoiar os surdos mas na sala de outra colega.	Pratico inclusão	1
E agora os autistas inseridos na sala.		
Sempre trabalhei com educação inclusiva.	A inclusão não se limita à colocação na sala	4
Educação inclusiva não é tê-los na sala.		
Pois e só deixá-los isso não é nada.	Tem de existir um trabalho de cooperação entre a professora de turma e a educação especial	2
No entanto tem de haver bom senso por parte dos pais, dos professores da turma e dos professores de educação especial porque realmente não é só abandoná-los na turma.		
Normalmente eu não reajo mal porque é assim tem-me sido dadas as condições de trabalho. Ou seja, eu não gosto também que se ponham essas crianças na sala e ponto final(...).	A educação especial tem de ajudar porque não consigo fazer tudo sozinha nem devo	3
Tem de haver um trabalho de parte a parte porque o trabalho é muito específico.		
Eu sempre me dei bem com as colegas, não tenho problema de ir perguntar como as colegas nunca tiveram problema em me vir dizer à aqui uma relação aberta.	A inclusão permite a socialização e participação de vivências	2
Tem que haver a ajuda da educação especial porque a professora da turma não consegue fazer tudo sozinha nem deve.		
Tem que haver trabalho de preparação e o professor da turma não pode fazer de tudo.	As vantagens são todas porque eles precisam de socializar e de conviver e de participar das vivências dos outros.	2
Nem sempre o estar na sala quer dizer que eles possam fazer o que fazem os outros meninos, portanto há sempre um trabalho de preparação e um trabalho específico.		
As vantagens são todas porque eles precisam de socializar e de conviver e de participar das vivências dos outros.	A inclusão permite a socialização e participação de vivências	2
Eles vão convivendo na sala, vão convivendo no refeitório, vão convivendo no recreio.		

Porque não há horas para fazer tudo e os outros meninos também são gente, portanto precisam de atenção e do tempo do professor.	Tenho dificuldade em gerir simultaneamente o tempo para a turma e dar apoio aos alunos com PEA	9
Porque os outros também são pequenos, portanto preciso de estar com atenção a todos.		
Porque como já disse os outros meninos são meninos, os meninos são gente, e também merecem atenção.		
Como já expliquei eu não me posso dividir. Os outros meninos também são pequenos e também precisam de orientação.		
Falta de tempo, se fossemos aqui mais do que uma dava para separar um bocado as tarefas.		
Portanto numa turma de 20 aluno não há só dois autistas, há dois que não percebem a língua portuguesa e há três que não percebem a matemática e nós temos que ir junto deles e aí mais mãos.....		
Não é só aqueles meninos que precisam estes também precisam de mim.		
Porque neste momento os meninos que tenho que são autistas requerem atenção permanente e eu numa turma não posso ter os olhos só neles.		
Porque se eles ficarem sozinhos comigo eu imediatamente deixo de dar atenção aos outros, porque eles saem da sala, eles mexem nas coisas quer sejam perigosas ou não e eu tenho que imediatamente ter olhos só neles.		
E os pais não se podem iludir pelo fato deles estarem na sala não fazem o mesmo que os outros.	Informo os pais que os alunos não acompanham o currículo comum	2
Não é só pelo fato de estarem na turma que eles estão a fazer o mesmo que a turma.		
(...) portanto tem de haver esse cuidado, embora com subtilidade e com alguma paciência explicando aos pais de forma a que possam entender...	É necessário adequar as expectativas dos pais	1
Estas coisas em princípio fazem-se melhor quando a pessoa quer, quando a pessoa tem alguma vocação para o fazer.	A inclusão passa pela mudança de atitudes	1
(...) e também disponibilidade porque não é indiferente o tempo disponível que a pessoa tem .	A inclusão de alunos com NEE requer tempo e disponibilidade	5
(...) tenho a vida mais disponível em casa porque o meu filho é adulto.		
Não vamos esperar o mesmo de uma colega que tenha filhos em idade escolar, porque já passei por isso e sei o tempo que tenho agora e o que tinha nessa altura.		
Portanto todos esses aspetos devem, tem que ser equacionados quando se atribuem determinadas turmas às pessoas.		
Temos de ser sensíveis e sensatos.	Nesta escola tenho os recursos necessários em termos pedagógicos e técnicos	7
Neste momento ainda as temos, porque temos docentes e também temos auxiliares.		
Precisamos de pessoal auxiliar que ainda temos.		
É bom que nunca os deixemos de ter porque eles não são meninos que se possam vir trazer à sala e deixá-los cá sozinhos comigo.		
Da minha parte não me tem faltado (..)mas pronto a unidade está a funcionar aqui está cá os docentes e as auxiliares.		
Nós temos as terapeutas, a psicóloga, a terapeuta que faz outras ocupações fora da escola(...) é por ser uma unidade.		
Desde que haja recursos e eu possa trabalhar reajo bem, se algum dia me faltar os recursos reajo mal		

Sempre, por enquanto.		
É evidente que em termos de materiais de logística quanto mais diversidade houver melhor mas isso é como tudo vamos aos poucos, vamos comprando.	Acho que é necessário haver diversidade de material de logística	1
Fizemos uma abordagem de várias problemáticas, portanto tenho conhecimentos básicos digamos.	Tenho poucos conhecimentos sobre a perturbação do espectro do autismo	2
Porque depois não aprofundi....não aprofundi .		
No entanto as colegas fazem pequenas sensibilizações para os pais, para os professores....		
Já foram feitas formações para toda a comunidade escolar e depois de vez em quando fazem-se específicas só para os docentes que tem esses meninos e os pais.	Os professores de educação especial fazem sensibilização á problemática para toda a escola com o apoio das terapeutas	3
São as colegas e também as terapeutas que trabalham com eles.		
...e nós costumamos assistir.	Os professores da escola aderem às ações de sensibilização realizadas pelos professores de educação especial	1
Já estava à espera! Reagi que já estava à espera!	Reagi bem quando soube que iria ter alunos com PEA na sala	1
Esta escola sempre teve crianças com problemáticas diversas porque no edifício contíguo funcionou um núcleo de apoio à deficiência.		
Portanto sempre me lembro que esta escola sempre tivesse meninos especiais.	Esta escola integra alunos com NEE	2
E as colegas já estão habituadas.		
Somos todas colegas que já estamos aqui há muitos anos (...) não tem havido descontentamento sempre foi dado seguimento aos casos.	As colegas têm experiência de integração com alunos com NEE	2
Temos meninos com autismo neste momento em três salas salvo erro.	Na escola existe três salas que integram meninos com autismo	2
Neste momento é mais os meninos com autismo.		
Surdez deixou de haver aqui, não temos no momento nenhum menino com surdez.		
Deixou de haver casos. Tivemos um menino de jardim que entretanto foi para lisboa o ano passado já nem chegou a vir para a escola, a família mudou de residência.	A escola deixou de ter alunos com surdez	2
Depois temos outros meninos que estão no 3 mas que são dificuldades de aprendizagem.	A escola detém alunos que usufruem das medidas educativas do Dec-Lei 3 com dificuldades de aprendizagem.	1
Foi criada aqui de raiz, o edifício foi apoiado, foi criado uma biblioteca e fizeram também a unidade de autismo portanto a sala foi feita de raiz.	A unidade de ensino estruturado foi criada de raiz	1
Não é muito grande porque cada vez nos aparecem mais autistas	A unidade em termos de espaço é pequena	1
Foi equipada, as colegas poderão dizer melhor do que eu mas penso que tem os recursos básicos.	A unidade tem os recursos necessários	1
É um recurso porque nós temos de trabalhar.		
Eles estão lá para fazer trabalhos específicos portanto para mim é um recurso.		
Para dar resposta à problemática (...)sabemos as duas que o espectro do autismo tem um leque variável e às vezes há meninos que estão num leque mais grave e aí a sala faz muita falta não é.	A unidade é um recurso para toda a escola	3
É assim, os meninos autistas têm a hora do aprender, tem a hora em que precisam de estar especificamente com a colega do ensino especial.		
Nós...penso que a tendência das colegas é que as horas delas sejam essencialmente para a parte do aprender.	Os alunos com PEA necessitam de trabalho individualizado feito pelas colegas da unidade	3
A única vantagem que há em sermos mais é fazer um atendimento mais personalizado		

Dois são autistas.	Tenho 2 alunos com autismo na sala	1
Dois mais dezoito.	Tenho uma turma de 20 alunos	1
Por enquanto estão mais horas na unidade do que na sala	Os alunos com PEA passam mais tempo na unidade	2
Mas passam ainda mais horas na unidade do que na sala		
Vêm todos os dias a sala... vêm todos os dias a sala	Os alunos com PEA vêm diariamente ao grupo/turma	1
Normalmente é gradual.	A integração dos alunos com PEA no grupo/turma é feita gradualmente	1
Estamos nesta altura no segundo ano.	Tenho uma turma de 2º ano do ensino básico	1
Quando foi o primeiro ano eles podiam fazer muito mais igual aos outros eles fizeram toda a aprendizagem da matemática com as mesmas fichas que os outros.	No 1º ano os alunos com PEA acompanharam o currículo comum	3
Começaram ainda com a aprendizagem da leitura com as mesmas fichas que os outros.		
As fichas do ano passado puderam ser iguais		
A partir da páscoa na parte da língua portuguesa os outros meninos descolaram....descolaram e eles ai já ficaram a fazer trabalho específico.	A partir da Páscoa os alunos com PEA deixaram de acompanhar o currículo comum	4
Neste momento entre uns e outros já vamos a anos luz porque no segundo ano....		
Pronto estes meninos assim que ganharam a leitura e as regras básicas do cálculo fazem um avanço muito mais rápido na aprendizagem.		
Sim, porque é assim, eles já fazem muita coisa que os outros não conseguem fazer.		
Este ano....igual é quase que só as expressões plásticas	Os alunos com PEA participam nas atividades de expressão plástica com o grupo/turma	3
Na plástica.		
Igual é quase que só as expressões plásticas.		
Varia....nós tentamos durante a semana que seja umas vezes de manhã outras vezes de tarde.	Os alunos com PEA vão ao grupo turma tanto no período da manhã como no período da tarde	1
Eles estão aqui meia hora	Os alunos com PEA permanecem 30 minutos no grupo/turma	2
Por enquanto só meia hora.		
O menino já está a fazer progressos na parte do socializar	Um aluno com PEA está a fazer progressos na parte do socializar	1
A menina ainda não, ainda se distrai e distrai os outros	A menina com PEA tem dificuldade de atenção e concentração	1
Sim nós até costumamos conversar.	A articulação com as colegas da unidade acontece quando necessário	5
As vezes até informalmente nos recreios, no almoço.		
Como estou dentro da problemática e estou habituada a trabalhar com a deficiência não é preciso normalmente grandes reuniões, basta uma coisa informal.		
Eu tento sempre aproveitar essas partes informais.... portanto as colegas também percebem isso e tentam aproveitar a parte informal para não me castigarem com mais horas.		
Como eu já lhe disse elas tentam poupar-me porque sabem...eu reconheço, agradeço e no lugar delas faria o mesmo porque pronto também já há uma serie de anos de experiencia e elas sabem disso...		
E depois as saídas, todas as saídas que temos à rua as colegas são sempre informadas	Informo as colegas da unidade de todas as visitas de estudo que realizo	2
Para gerir os recursos delas.		

e para avaliarmos se são saídas com utilidade para eles ou não.	Avalio com as colegas da unidade se as visitas de estudo são uteis para os alunos com PEA	1
Tem que levar sempre uma auxiliar	Preciso de apoio nas visitas de estudo	2
Ela ainda não, ela ainda precisa de mil olhos em cima		
O menino já ia bem só comigo e com os colegas	Um dos alunos com PEA não necessita de auxiliar nas visitas de estudo	1
Essencialmente com a auxiliar	Os alunos com PEA vêm sempre acompanhados ao grupo/turma pela auxiliar	1
Nós temos as reuniões para preparar a avaliação final de período, temos que reunir.	Tenho reuniões de avaliação com as colegas da unidade no final de cada período	1
Eu quando tenho atividades que eu percebo que eles podem fazer informo as colegas	Os alunos com PEA realizam algumas atividades igual ao grupo/turma	4
Tudo o que é atividades comuns parte daqui par lá.		
Se tenho fichas que se adaptam para eles, eles realizam-nas, se eu tenho fichas que preparei para eles, eles realizam-nas		
...e que vamos precisar de determinados materiais e eles participam		
Fazemos aqui com eles e com a auxiliar.	Os alunos com PEA realizam as atividades com a auxiliar	1
Se não fica acabado vai a sala da unidade.	Os alunos com PEA terminam as atividades na unidade	3
Ou fica feito logo aqui ou é terminado lá.		
Podem vir fichas de lá como podem ir fichas para lá		
Coisas que vem de lá só mesmo a parte da aprendizagem	Na sala os alunos realizam trabalhos vindos da unidade	4
De qualquer maneira tudo o que é aprendizagem inicial eu deixo com as colegas		
A parte da introdução tem sido sempre com as colegas.		
Ou então trazem fichas da unidade.		
Faço aqui também um pouco de leitura até para estes colegas verem também que já leem ou escrevo palavras no quadro e eles vão ao quadro ler	Solicito aos alunos com PEA a leitura oral para o grupo/ turma	1
E já têm ido ao quadro escreverem pois também é importante que estes colegas observem a evolução deles....para perceberem também o que é que eles fazem aqui.	Solicito aos alunos com PEA a escreverem no quadro para o grupo/turma	1
Não, eu especifica não.	Não preparo atividades específicas para estes alunos	2
Sim, sim, foi ensinado a eles como aos outros, com os materiais, tinham barrinhas cuisenaire, manusearam os mesmos materiais do que os outros		
Quando há saídas, as saídas que eu digo é ir a biblioteca ao museu é ir à fábrica das histórias estes meninos são ainda muito passivos.	A participação dos alunos com PEA nas visitas de estudo é muito passiva	3
Eles participarem, participam pouco.		
Eles vão para saber estar, para observarem o que é que se passa.		
Pois, mesmo aqui na sala eles ainda não interagem muito com os colegas!. Ainda não ! ainda não chegamos ai.	Os alunos com PEA interagem pouco com o grupo/turma	1
A parte de expor ideias...eles não comunicam, eles repetem, eles repetem ainda aquilo que ouvem.	Os alunos com PEA têm dificuldade na expressão verbal	2
Mas eles não participam é muito raro eles participarem ainda na conversação.		
É assim, por exemplo aqui na sala eles já sabem como se comportarem, portanto eles numa sala sabem como devem estar.	Os alunos com PEA sabem cumprir as regras da sala de aula	2

Quer dizer...ele já vai tendo...ele já vai tendo....põe o bracinho no ar quando acaba a tarefa, já me chama...		
pois eles já reagem aquilo que eu digo. Por exemplo se eu disser C. não fala, o S. agora fica no lugar eles já reagem a estas coisas que eu digo.	Os alunos com PEA cumprem as minhas ordens verbais	1
Outra coisa mais eficaz agora não me ocorre.	Não me recordo de situações que tenham sido eficazes na minha intervenção com estes alunos.	1
Gratificante para mim é ver os meninos todos, estes e os outros crescerem, saberem estar, saberem ultrapassar dificuldades.	É gratificante ver todos os alunos crescerem, saberem estar e saberem ultrapassar dificuldades	1
É evidente que estes meninos vai ser mais complicado, mas pronto vai-se conseguir com certeza eu e as outras colegas todas juntas que eles consigam evoluir na aprendizagem e na integração.	Tenho esperança que os alunos com PEA venham a progredir nas aprendizagens e na integração	1
Evoluíram, mesmo em termos de recreio já tem momentos de interação.	Os alunos com PEA já interagem com os pares no recreio	1
Se eu não estou em aula direta eu consigo ter um tempo de atenção para eles, portanto estão os outros meninos a trabalhar nos livros ou nas folhas e eu consigo ir ao pé acompanhar a ficha que eles tem a fazer ou introduzir um trabalhinho qualquer.	Dou atenção individualizada aos alunos com PEA quando o grupo/turma está a realizar trabalho autónomo.	1
Se for por exemplo estudo do meio eles conseguem estar a ver os livros dos colegas	Os alunos com PEA acompanham o estudo do meio pelo livro dos colegas	2
Eles conseguem estar a ver os livros e eu estou a falar ou a explorar os assuntos e eles estão a acompanhar o livro.		
Eles ainda não tem os mesmos livros.	Os alunos com PEA não utilizam os mesmos manuais.	2
Não não, não tem os mesmos livros.		
Tem o livro do método das 28 palavras na unidade	Os alunos com PEA utilizam o manual do método das 28 palavras na unidade	2
Eles estão a fazer uma aprendizagem mesmo pelo método das 28 palavras		
Não, não.	Não modifico o espaço da sala	2
Ao lado dos colegas e o auxiliar que vem com eles senta-se ao lado.		
Não valorizo como não valorizo aos outros	Não utilizo qualquer tipo de reforço positivo para o grupo/ turma nem para os alunos com PEA	2
A nossa obrigação é estar aqui a trabalhar tarefa cumprida portanto tudo o.k.		
É pela fala...é pela fala...eles não precisam de gestos nem...é pela fala	Os alunos com PEA comunicam através da linguagem verbal	3
Mas eles não precisam de gestos, tem comunicação suficiente para falarem		
Falar é assim, respondem ao que eu pergunto porque eles ainda não tem iniciativa		
Nessa parte ele já vai mais avançado	Um dos alunos com PEA comunica mais	2
Já há já...um bocadinho já ele já		
Eles já estavam preparados logo no primeiro ano para terem aqui...eles e os pais	É necessário Informar os encarregados de educação sobre a integração de alunos com PEA na turma	4
Quando fiz a reunião de pais informei logo que era uma turma que ia acolher outras crianças com outras problemáticas e nessa reunião estavam os pais desses meninos.		
Pronto ponho logo as pessoas à vontade, informo logo do que se passa.		
Eu gosto de frontalidade e logo na altura disse que as pessoas estavam á vontade para questionarem qualquer coisa assim como esses pais desses meninos quisessem intervir para dizer qualquer coisa		
E na altura expliquei que ninguém ia tirar tempo a ninguém que íamos aqui trabalhar para as coisas correrem bem		

Quanto aos meninos foi feito uma abordagem também na sala	Sensibilização ao grupo /turma	3
Pronto eles já estão habituados		
Depois com as colegas da unidade nós contamos uma história sobre os meninos autistas e sobre a problemática e eles na altura acharam muita graça e fizeram um cartaz como os podemos ajudar.		
Eles apreendem a maneira de ser deles.	Os alunos da turma vão apreendendo a maneira de ser deles.	1
Eles às vezes gostavam que eles correspondessem mais porque acercam-se deles tentam comunicar e tentam brincar e eles às vezes não reagem	Os alunos da turma gostavam que os alunos com PEA correspondessem mais às tentativas comunicativas.	2
São meninos que vão avançando nas suas aprendizagens...no seu ritmo mas eles tem condições para....	Os alunos com PEA fazem progressos nas suas aprendizagens académicas	2
Já estão a avançar na leitura, eles estão a apanhar a leitura		
Nós as terapeutas e é só.	As avaliações dos alunos com PEA são realizadas em conjunto por todos os técnicos envolventes no processo	1
Sim é feita em conjunto com os técnicos todos.		
Tem condições especiais de avaliação e tem as outras todas que eu não sei de cor	Não me recordo de todas as medidas educativas que os alunos com PEA estão abrangidos	1
Não, eles não tem currículo específico individual...ainda não tem currículo específico individual...vamos tentar que eles não tenham currículo específico individual	Os alunos não têm currículo específico individual	1
E é descritiva....a avaliação do primeiro ciclo é descritiva....	A avaliação dos alunos com PEA é descritiva	1
Perturbar não perturbam	Os alunos com PEA não perturbam a turma	1
As vezes queríamos entrar lá dentro e não conseguimos não é....	Gostava de compreender melhor os alunos com PEA	1
Dentro da sala o que as vezes têm é momentos explosivos de vez em quando.	Dentro do grupo/turma os alunos têm momentos explosivos	2
Tem momentos de gritos, as vezes, um bocadinho.		
...mas os miúdos já estão habituados	O grupo/turma já está habituado aos comportamentos dos alunos com PEA	5
Eles lidam bem é assim as crianças adaptam-se a tudo.		
...mas eles estão habituados.		
É como lhe digo as crianças adaptam-se melhor que os adultos...		
Ficam um bocadinho parados a olhar....aquilo passa e eles continuam o trabalho	Coloco perto dos alunos com PEA um aluno mais destemido	1
Ao pé desse menino está sempre um aluno que eu digo que é mais destemido, que não se assusta com aqueles impulsos...		
Como eles tem sempre um auxiliar que imediatamente controla a situação	A auxiliar controla imediatamente os comportamentos dos alunos com PEA	1
Eu podia melhorar se eu tivesse mais horas do dia.	Tenho pouco tempo para preparar a minha intervenção para os alunos com PEA	4
Para mim é assim é o tempo.		
...como lhe digo não são só aqueles, os outros também precisam de tempo para se preparar coisas.....		
Não é só abrir os livros e fazer! Há tempo de preparação em casa.		

1ª fase da AC: Recorte da Entrevista em UR e transformação em IND. da professora PP

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	UR/Ind
Acabei a licenciatura em 2003.	Formação inicial recente	1
e desde 2004 que estou a trabalhar.	Trabalho há oito anos	1
É a primeira vez, é o primeiro ano.	Trabalho nesta escola pela primeira vez	1
Sou contratada	Sou contratada	1
Só este ano....	Tenho pouca experiência na integração com alunos com necessidades educativas especiais	7
E nem sempre tem a experiência ou conhecimento suficiente para ajudar essas crianças.		
E neste caso não tenho muito.		
Aliás, mentira! Já tive um aluno surdo-mudo		
Ele não sabia linguagem gestual...aliás recusava-se a aprender e então lia nos lábios...fazia leitura labial		
Sim ..acho que sim..mas lá está os colegas com os quais eu estou a trabalhar este ano, eles já todos têm este miúdos autistas desde o 1º ano, portanto já têm estes miúdos à dois ou três anos certo....portanto estão de certa forma mais integrados e mais à vontade com a situação.		
De certa forma foi mais fácil para mim uma vez que eu não tinha conhecimentos de língua gestual.	A educação inclusiva faz sentido se houver recursos humanos e infra estruturas	2
Eu acho que ela faz sentido mas...se houver infra estruturas e recursos humanos suficientes e os necessários		
Portanto inclusão sim mas há que haver recursos e nem sempre os há...		
Porque não é só meter o aluno dentro da sala de aula e esquecer-se.	A inclusão não se limita à colocação na sala de aula	5
O problema é que despejar o aluno na sala de aula e chamar-lhe inclusão não é solução...		
Uma coisa inclusiva não é propriamente chegar ali pronto, ele faz parte da sala e agora têm-no lo aqui.		
Muitas vezes são despejados e agora aguenta-te.		
...do que propriamente obriga-lo a estar na sala de aula porque tem de estar na sala de aula com os colegas.	Tenho dificuldade em gerir simultaneamente o trabalho com o grupo/turma e dar apoio aos alunos com PEA.	2
Nessa sala de aula estão mais vinte ou dezanove ou dezoito e que a professora é só uma.		
E há aqueles em que é necessário um trabalho específico por parte dos outros alunos e que é difícil inclui-lo e dar o apoio que ele necessita, a ele e simultaneamente aos outros.		
Mas nesta escola tenho o apoio suficiente para.	Nesta escola tenho o apoio em termos humanos	8
Mas neste caso foi diferente, tinha um apoio.		
Mas em termos de recursos humanos eu acho que...até hoje com a experiência que tenho é a melhor que vi....é a melhor que vi até hoje.		
Mas essencialmente humanos.		
Houve algumas reuniões na tentativa de me integrar do assunto com as colegas das necessidades educativas.		
Fui falar com as colegas tentei de inteirar dessa situação, saber o que fazer, o que não fazer		
Mas em termos de recursos acho que está muito boa.		
Tem facilitado muito!!! Como já lhe disse existe um trabalho de parceria.		
Tenho 18.	Tenho uma turma de 18 alunos de 3º ano do ensino básico	2
A turma é de 3º ano, são todos do 3º ano.	Tenho 2 alunos com necessidades educativas especiais	1
Tenho 2 alunos com necessidades educativas especiais	Acho que os colegas também querem o melhor para os alunos com n.e.e.	1
Eu acho que em regra geral todos têm...todos acham...todos querem o melhor para os alunos	A inclusão depende do nível de necessidade educativa do aluno	5
Nem sempre dá porque depois depende do nível de necessidades dessa criança.		

Não é necessário obrigar uma criança que tem outro tipo de necessidade.....e se calhar se beneficiar mais de outro tipo de benefícios que não sempre fechado numa sala de aula não é?!		
Depende do nível de deficiência		
Vamos supor um aluno com deficiência motora e mental profunda o que está a fazer dentro de uma sala de aula		
Ele devia desenvolver a motricidade devia desenvolver...o que não é feito dentro de sala de aula		
Depende do número de alunos que a professora tiver.		
Ora bem, para já ter muitos alunos.	A inclusão dependendo do número de alunos que a professora tiver.	3
E muitos alunos às vezes com algumas dificuldades e necessidades de.....		
Nesta escola..acho...neste momento que esta escola em termos de inclusão está muito boa porque lá está....a nível de infra estruturas talvez uma ou outra rampa para o caso de aparecer uma cadeira de rodas não é...	A inclusão exige condições estruturais e de espaço.	1
Bem...se calhar ainda sei muito pouco sobre essa problemática.		
Sei que é a nível da corrente elétrica do cérebro que há qualquer problema que não deixa as crianças interagir com o mundo que as rodeia e ficam presas ao seu mundo.	Tenho pouco conhecimento sobre a problemática da perturbação do espectro do autismo	4
Nem de socialização		
Sei que são crianças que não expressam os seus sentimentos, não desenvolvem relações de afetividade		
Mas no caso deste ano em especial....quer dizer...sei que houve um avanço muito grande em relação a um deles mas....		
Porque olhando para ele não parece uma criança autista porque o avanço que ele tem de há dois ou três anos desde que ele está cá tem sido uma evolução muito significativa	Um dos meus alunos com perturbação do espectro do autismo fez grandes progressos	6
ou seja, eu consigo tocar no aluno, consigo falar com ele, ele ouve, ele interage, ele manifesta alegria e tristeza.		
Um dos meus autistas vem sozinho à tarde...já estamos nessa fase!.		
De ele vir sozinho da parte da tarde trabalhar com os colegas.		
Sim! Sim!, bate á porta, pede para entrar, entra e trabalha com os colegas.		
Isso veio me surpreender porque eu achava que não poderia existir.		
Eu achava que isso não era possível.	Pensava que a evolução destas crianças não era possível.	4
Mas existe! Aquilo que me contaram e aquilo que vejo este ano não tem nada a ver		
Uma das coisas que não estava à espera.		
Ele ri, ele grita, ele pula.		
Mas manifesta, basta nós olharmos para ele e sabemos que ele está triste, se está chateado, se está contente, se está feliz, isso nós conseguimos perceber.	O aluno manifesta-se através das expressões faciais e do comportamento.	2
Verbalmente não.	O aluno não se manifesta verbalmente.	1
Fiquei assustada.		
E me parte sim eu tinha receio.	Fiquei assustada quando soube que iria ter alunos com PEA na sala.	3
Essencialmente eu tinha medo...		
Lá está porque quando se fala em alunos com necessidades educativas nunca se sabe se se tem um apoio por trás ou não , não é!?	Duvido quanto á possibilidade de ter apoio de educação especial.	1
E temos de aprender por nós....umas vezes dando umas cabeçadas, outras vezes uns trambolhões e vamos aprendendo	Ter um aluno com PEA na sala é um processo de aprendizagem individual.	1
porque não sabia como haveria de lidar com a situação.	Não sabia lidar com a situação	1

Lá está alunos com necessidades educativas especiais nós achamos que temos de trata-los de maneira diferente dos outros alunos e se calhar não é bem assim....temos que tratar de maneira diferente mas talvez não tão diferente.	Os alunos com PEA devem cumprir as mesmas regras da sala que os outros alunos	2
Portanto há regras, eles têm de as perceber e têm de as cumprir.		
São dois.	Tenho dois alunos com PEA	1
Não, tenho alunos com dificuldade de aprendizagem	Tenho alunos com dificuldades de aprendizagem mas não estão abrangidos pelo dec lei nº3/2008	2
Não , não...nem nada que o faça.		
Faz, faz, porque eu e todos os colegas novos desde pessoal docente e não docente novos na escola, foram a ações de sensibilização dadas pelas colegas da unidade.	Os professores de educação especial fazem sensibilização á problemática para toda a escola	2
Quer dizer, se não quiséssemos ir não tínhamos ido.....		
Foram propostas por elas e nós fomos.	Os professores da escola aderem à sensibilização.	1
mas pronto elas convidaram e nós fomos.	As ações de sensibilização não têm carater obrigatório.	1
É assim, em termos de espaço acho que é pequeno.	A unidade em termos de espaço é pequena.	2
se vier mais alunos é complicado meter lá mais.		
elas conseguem aproveitar e utilizar muitos recursos bons.	A unidade tem bons recursos materiais	2
E sei que há disponibilidade de trazer material dele para a sala para trabalhar		
Não, é mais um recurso, até porque eu sei....	A unidade é um recurso para toda a escola	1
E o aluno em questão a adoração dele são os animais e ele tem muito material com animais dele, essencialmente fotografias tiradas dos animais da quinta dele e vamos utilizar esses animais para trabalhar com os colegas da sala de aula.	Utilizo material do aluno com PEA para trabalhar com toda a turma.	2
Tento programar as aulas de maneira a poder utilizar o material que ele tem, neste caso os animais, para trabalhar com os colegas e fazer trabalho de grupo.		
De certa forma é a maneira de trazer de lá para cá, isso sim acho que é inclusão.	A inclusão implica intercâmbio entre a sala do regular e a unidade.	2
E conseguir fazer este intercâmbio, esta relação, isto sim eu acho que é inclusão.		
Nós tentamos que haja esse intercâmbio, essa relação...		
Sim, sim! A Língua Portuguesa é mais difícil, matemática também concordo que seja.	Língua Portuguesa e matemática são áreas difíceis de trabalhar com os alunos com PEA	3
As mais difíceis acho que são matemática e língua portuguesa, porque na língua portuguesa eles ainda estão a adquirir o conhecimento da língua, neste momento eles ainda estão a aprender a ler e a escrever		
Matemática porque o programa mudou de tal forma que é tudo cálculo mental, estes miúdos em termos de abstrato é muito difícil trabalhar com eles.		
...estudo do meio é mais fácil de fazer ligações.		
Estudo do meio é facilimo porque são coisas do dia a dias, são vivências deles que podemos ir buscar e isso tudo é proveitoso.		
É mesmo o estudo do meio.		
Tento gerir de maneira diferente, lá está tento gerir que o estudo do meio seja sempre quando o aluno está cá sozinho para ele poder intervir e interagir com os colegas	É mais fácil trabalhar a áreas do estudo do meio.	5
Quer dizer, sempre que há atividades diferentes e que eu acho que sejam proveitosas e que eles podem ser integrados nós fazemos, por exemplo o da família, saber que eles estavam a trabalhar a família e estão sempre a trabalhar as relações de parentesco na unidade e então aproveitamos.		
Por isso é que ele vem só a tarde, é a tarde que está estipulado no horário o estudo do meio	Leciono o estudo do meio no período da tarde.	1

Foi exatamente para tratar esses alunos do espectro do autismo.	A unidade foi constituída para tratar os alunos com PEA	1
Os meus alunos estão a começar a ir uma vez por semana em grupos de 4 à unidade acho que normalmente.	Os alunos do grupo turma vão semanalmente em grupos de 4 à unidade fazer psicomotricidade	9
Sim, uma vez por semana 4 alunos.		
Sim, uma vez por semana os outros alunos.		
Ainda só começaram há pouco tempo.		
Vão fazer psicomotricidade com os restantes.		
Acho que agora com esta dos alunos irem à unidade trabalharem com eles e eles virem cá, acho que ainda vai ser melhor.		
Ou seja trabalhar em grupo, trabalho em equipa.		
Manter regras para eles conseguirem socializar-se e respeitar as regras.		
Os autistas vêm todos os dias, diariamente.	Os alunos com PEA vão todos os dias à turma.	1
1 hora de manhã vêm os dois com a auxiliar	Os dois alunos vêm 1h de manhã com a auxiliar.	1
E 1 hora de tarde só vem um deles sozinho.	Um dos alunos vem 1h de tarde sozinho.	1
Eu não sei o nome, sei que elas já me disseram...já me inteiraram mas já não sei o nome.	Não identifica a metodologia que se pratica na unidade	1
Mas sei essencialmente que é feito com imagens, com símbolos.	Sabe que se utilizam na unidade imagens e símbolos na intervenção.	1
Por acaso não estabelecemos nenhum horário sempre que temos necessidade de ...comunicar algo alguém se desloca, eu desloco-me lá....elas deslocam-se cá, falamos e comunicamos	A articulação com as colegas da unidade acontece sempre que necessário.	4
Sempre que tenho necessidade de perguntar alguma coisa....que não saiba...		
Pronto, então ou eu vou comunicar ou elas me veem dizer.		
Por exemplo, sempre que há aquelas pequenas vitórias que vemos.	É bom poder partilhar as pequenas vitórias dos alunos com as colegas.	2
A primeira vez que o dito aluno veio sozinho à sala de aula e que foi um sucesso eu tive que ir saber como foi o feedback, como é que correu, como é que foi, isso contou-se, isso partilhou-se, manifestou-se.....Disseram-me logo que sim, ele entrou lá assim muito, com uma voz assim muito fiiiina a dizer que...mostrou logo o que tinha feito...pronto, fez um desenho de um dinossauro, ele vinha com essa do dinossauro.		
Trabalhou antes e depois fez o dinossauro, foi a negociação que nós fizemos.	Negoceio com os alunos com PEA a sequência das tarefas a realizar.	4
Primeiro tinha trabalho e depois fazia....e depois mostrou aos colegas.		
Tem de haver sempre!!!.		
Até a data temos conseguido gerir, quando ele não lhe apetece fazer, ok, deixá-lo acalmar um bocado e depois tentar negociar e retomar com muita calma.	Uso recompensas/reforço quando os alunos realizam as tarefas propostas.	4
Primeiro faz uma tarefa e depois faz aquilo que quer.		
Normalmente ele vem sempre com uma ideia fixa....há dias que é os gormitis, há outros que é os dinossauros, há outros que é os animais, portanto nós tentamos que haja ali...faz isto e depois....		
...e agora o que é que tu queres fazer, normalmente ele quer pintar, ilustrar....eu tenho sempre ilustrações de animais que é o que ele gosta.	Reúno-me com as colegas da unidade uma vez por mês.	1
Tentamos fazer uma vez por mês mais ou menos para ficar as coisas bem estabelecidas.		
Eles vêm para aqui e eu tento que as aulas sejam o mais interativo possível ou seja com recurso a imagem, seja powerpoint, seja cd interativo, ele participa.	Privilegio o uso de imagens no ensino com estes alunos.	2

Tinha o cd, interativo...lá está...quando é para dar este tipo...mesmo para os alunos ditos normais eu gosto de inovar, tornar mais interativo possível porque eu estar aqui e estarmos a ler o livro não tem propriamente muita piada, e...fizemos com um cd interativo da escola virtual, ele estava presente, portanto tentei que ele estivesse presente no dia em que fomos explorá-lo e deu efeito, pronto resultou.		
E quando não o é, ele trás sempre trabalho da unidade porque há alturas que eu não consigo.	Na sala o aluno realiza trabalho que trás da unidade.	3
Ele tem o trabalho dele da unidade e é isso que eu acho que é bom é um suporte para a inclusão é ótimo.		
Ele tem esse trabalho ele trás, elas estão mais inteiradas naquilo dele e aquilo que se faz é inclusão, o que os colegas forem fazer ele faz...		
E então ele faz esse trabalho da unidade com um colega sempre ao lado,	Há sempre um colega/tutor responsável pelo aluno.	4
Portanto ele tem sempre um colega responsável por ele, um tutor.		
Mas quando vêm sozinho há sempre um tutor.		
Para lhe dizer se precisa de alguma coisa, se sim, se não....		
E expressão plástica também, por exemplo as dobragens de papel conseguimos fazer, foi difícil mas....	A expressão plástica é a que realiza com mais frequência.	1
Não não!..	Não preparo atividades específicas para estes alunos.	2
Não. Não..		
Os outros alunos são de 3º ano já tem alguma facilidade em ler e escrever	O aluno autista não consegue acompanhar o currículo.	2
E então explicar a um aluno autista que aquilo é um quarto, um meio, um terço....estou me a lembrar que vamos ar as frações agora, acho que é descabido e para já não tem qualquer noção.		
Tudo o que é sucesso é bom...a partilha...	Enquanto profissional, o sucesso dos alunos com PEA é gratificante.	2
Para mim foi gratificante quando demos as plantas ele conseguir perceber que a flôr dava o fruto e que o fruto dava uma nova planta		
O j. vem sendo trabalhado à dois anos não é?.,comigo é desde setembro, não sei até que ponto posso ter efeito na evolução dele	Tenho dúvidas quanto aos efeitos da minha intervenção.	1
e isto ele dizia repetidamente dentro da sala de aula.	O aluno com PEA memorizou rapidamente a matéria.	3
Quer dizer ficou lá..		
E ele repetia exatamente o mesmo.		
Alguns miúdos tiveram algum tempo até para interiorizar.	Alguns alunos da turma levaram mais tempo a perceber a matéria.	1
Para o ensinar foi para o grupo todo	Ensino de igual forma para todos.	1
As visitas de estudo, pelo menos aquelas que eu acho ótimas para ele são sempre avisadas para conjugar o horário deles e eles poderem vir também. Por exemplo fomos agora aos laboratórios da escola M. T.	Todas as visitas de estudo são comunicadas às professoras da unidade	1
Aliás um deles não se manifestou assim tanto e eu não percebi se gostou ou não	Não sei se um dos alunos com PEA gostou ou não da visita de estudo.	1
E ele adorou.	Um dos alunos com PEA gostou da visita de estudo.	2
Mas o J. gostou, gostou essencialmente de trabalhar com os imans e achou engraçado a corrida dos balões.		
Também uma experiência que gostou aqui na sala foi da experiência do feijão, ele quis ter um feijão só para ele e levou-o para a sala, aliás eu não o conseguia tirar da sala enquanto não lhe disse o.k, mas tu queres levar o feijão para a tua sala? Ele ficou tão contente que levou o feijão.	Um dos alunos com PEA gostou da experiência do feijão realizada na sala de aula.	1
Sim, quando sei que por exemplo....aliás dentro da sala de aula ele recorre a mim	O aluno com PEA comunica com a professora para pedir ajuda e para mostrar trabalho.	4
Ele recorre a mim sempre.		
Mas normalmente recorre se tem alguma dificuldade ou uma dúvida ele solicita sempre.		

Professora, óooooo professoraaaaaa! É sempre assim.		
Apesar de ter o colega ao lado, mas talvez possa depender do colega da forma como interage com ele.	A interação do aluno com o grupo/turma depende do tutor que está junto dele.	3
E se eu vejo que ele não se está a dar bem com o colega, também vou lá tento acalmar e trago-o junto a mim.		
Mas lá esta há alunos mais predispostos naturalmente para interagirem e trabalharem com eles do que outros.		
Lá está quando...as duas carteiras fica ali atrás porque veem com a auxiliar e portanto precisa de espaço para ela.	Os alunos com PEA situam-se no fundo da sala.	2
E muitas vezes o que faço é o tutor sai do lugar dele e vai para perto dele.		
Digo que está muito bem feito ou por exemplo ele trás o seu trabalho, eu digo, sim sim muito bem feito.	Elogio o aluno verbalmente quando acaba uma tarefa.	1
E assim que ilustra ele tem sempre necessidade de mostrar aos colegas e toda a gente diz: "aaah está bonito!!" a resposta dele é "obrigado" e os outros são obrigados a dizer "de nada",	O aluno com PEA gosta de mostrar a sua atividade à turma e de ser elogiado.	1
..isto porque foi uma coisa já incutida durante muito tempo nele para ver se ele dizia obrigado e agora é automático.	Verifico um trabalho já existente pelas colegas dos anos anteriores para que o aluno diga obrigado.	1
Falam...falam...há colaboração.	Os colegas da turma comunicam verbalmente com os alunos com PEA	1
Ele não tem manuais, na unidade elas não trabalham com manuais.	O aluno com PEA não utiliza manuais	1
O que aconteceu aqui foi sempre que haja trabalhos de casa e eu estou-me a lembrar de um exemplo da maria castanha e da investigação da família, eu tirei fotocópias da página que era necessária para eles em casa com os pais fazerem.	Os alunos com PEA realizam em casa com os pais atividades dos manuais.	2
e através da imagem ele conseguiu dizer o grau de parentesco, quem eram, o que estavam a fazer e depois deu origem a outras conversas....		
Deu muito resultado com um deles porque tinha muita imagem a mãe teve muito cuidado em pôr muita imagem	Os pais participam e colaboram no trabalho mandado para casa.	1
E com o outro viu-se que não houve muito interesse por parte da família, foi feito muito às três pancadas por assim dizer	Alguns pais não se interessam pela realização dos Trabalhos mandados para casa.	1
e ele teve muita dificuldade em explicar aos colegas a relação de parentesco e tudo mais.	A falta de apoio dos pais reflete-se no desempenho dos alunos.	1
E ter aquele aluno que nem sempre é capaz de fazer um trabalho autónomo estar constantemente a solicitar....pronto, isto assim diariamente acho que no final do dia nós estávamos completamente estoirados.	Os alunos com PEA solicitam muito a atenção do professor.	1
Depois há atividades que ele facilmente consegue trabalhar com os colegas e interagir e estamos todos em grupo e é fácil controlar.	O aluno com PEA realiza trabalhos de grupo e interage com a turma	1
Eles têm uma avaliação à parte.	Os alunos com PEA têm uma avaliação à parte.	1
Portanto são avaliados em termos qualitativos, é uma avaliação mais descritiva.	Os alunos com PEA têm uma avaliação mais descritiva.	1
São alunos da alínea e), as outras não sei de cor mas posso ir ver se necessário.	Sei que são alunos que usufruem de currículo específico individual mas não sei que outras medidas educativas têm.	1
Portanto, quando manifestam exaltação a mostrar desagrado perturba um pouco e às vezes é preciso saber controlar com muita calma.	Tenho medo e receio dos comportamentos de exaltação e de desagrado destes alunos.	3
Acho que é mais isso, eu ter receio, eles têm aqueles tipos de ataques não é?! dentro da sala de aula, típicos deles e depois eu não conseguir controlar portanto isso ainda me assusta.		
Se eu tivesse habituada....espero que ele se acalme e depois é que vou falar com ele.		
Adquirir mais experiência com alunos deste tipo...	Preciso ter mais experiência com estes	3

<p>Ou então mesmo o convívio porque às vezes a formação é muito teórica e depois quando nós somos assim lançados aos leões por assim dizer á prática é muito diferente.</p>	<p>alunos.</p>	
<p>Cada um é um.</p>		
<p>nem que fosse através de formação.</p>	<p>Preciso ter mais formação específica.</p>	<p>1</p>

1ª fase da AC: Recorte da Entrevista em UR e transformação em IND: da professora PA

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	UR/Ind
Tem a licenciatura do ensino básico, a variante de educação física mas como dá para os dois para o 1º ciclo e para o 2º ciclo.	Formação inicial com vertente de educação física	1
Tive os dois primeiros anos a lecionar educação física	Lecionei educação física nos dois primeiros anos	1
e depois fui para o primeiro ciclo.	Fui para o 1º ciclo do ensino básico	1
Leciono há 14 anos neste agrupamento.	Leciono há 14 anos	1
Quando comecei aqui ainda era delegação	Quando comecei nesta escola ainda era delegação.	1
Desde que é agrupamento que eu já estou cá, portanto 7 anos.	Desde que se tornou agrupamento já cá estou há 7 anos.	1
Estou numa turma de 3º ano. São todos do 3º ano.	A turma é de 3º ano do ensino básico	1
Quando estive em S.D.C. tinha, mas pronto, nas aldeias as condições eram outras, não há tantas condições como nós temos aqui.	Nas aldeias há menos condições para receber alunos com NEE	2
Realmente pelas escolas onde passei não havia nada, o que é que nós tínhamos?! Duas vezes por semana apoio! O que é que é isso?? Isso não é nada!!!.		
Aqui... tenho..tinha 3, um deles foi transferido o ano passado para lisboa que foi o A.,	Tive três alunos com NEE	1
Neste momento tenho dois	Tenho dois alunos com PEA	3
que é a C. que tem espectro do autismo		
E o outro menino que está dentro da sala de aula, que acompanha a turma, que está com perturbação do espectro do autismo		
Mas eu acho que é mais asperger.	Acho que um dos alunos é asperger	2
Só que lá está, eu acho que ele é mais asperger do que autista. Porque se ele tiver autismo é uma coisa muito ligeira.		
Quer dizer, eu acho que sim porque os miúdos acabam por estar dentro da sala e de conviverem com os outros alunos	A inclusão permite a socialização	1
Eu acho que é a opinião de todos os professores	Os outros professores também revelam preocupação	3
Acho que eles pensam como eu, penso que sim.		
Eles também se preocupam sim... sim.		
Não temos é as condições necessárias para o fazer	Não tenho as condições necessárias para executar a inclusão	1
Por exemplo essa minha aluna que está na turma, que está na unidade, ela não fala, e seria muito complicado ela estar aqui a tempo inteiro integrada na turma.	É complicado ter uma aluna que não fala integrada a tempo inteiro dentro da sala de aula.	1
Ela vem aqui por períodos curtos.	A aluna vem à sala por curtos períodos de tempo	2
Vem é por curtos períodos de tempo à sala.		
Mas ela não fala, é linguagem gestual	A aluna não tem linguagem verbal utiliza língua gestual	2
porque ela não fala imite sons.		
À volta de 15/20 min	A aluna vem entre 15 a 20 minutos à turma.	1
Mas vem sempre com a auxiliar da turma	A aluna vem sempre acompanhada com uma auxiliar da unidade	2
Exatamente só a menina é que vem sempre com a auxiliar.		
Todos os dias ou de manhã ou de tarde	A aluna vai todos os dias à turma ou de manhã ou de tarde	1
Eu fiz aqui na turma uma rotatividade entre os meninos para eles todos terem a experiência com ela.	Estipulei um sistema de rotatividade para que todos os alunos tenham contato com a aluna.	1
Há um cooperante e esse cooperante todos os dias vai ajudar a C. para ela ter também acesso aos colegas.	Existe diariamente um cooperante na turma para ajudar a C.	3
...além de ter o dito colaborador.		
E o aluno todos os dias por rotatividade vai lá e ajuda a C.		

Eles adoram, adoram estar com ela.	Os colegas da turma gostam muito de estar com a aluna	2
Mas sim e a turma adora a C.		
Sim, tivemos que aprender, aprender as coisas mais básicas, não sei tudo como é óbvio, mas por exemplo ela tem uma simbologia para a professora, para os meninos, para o bom dia, toda a gente sabe como é que é...há gestos que aprendemos que são mais básicos para sabermos lidar com ela.	Os alunos da turma tiveram que aprender as coisas mais básicas da língua gestual para comunicarem com a aluna	1
Foi através das colegas da unidade	Foi através das colegas da unidade que o grupo/ turma aprendeu os gestos da língua gestual.	1
Houve um ano, salvo erro o primeiro que foi através da terapeuta da fala que deu uma pequena ação de formação para a turma e para mim também....foi muito giro.	A terapeuta da fala que fez uma ação de formação sobre língua gestual para a turma e professora.	1
Não haver muitos recursos para ter uma criança destas dentro da turma.	Tenho poucos recursos para ter a aluna dentro da turma.	1
A minha aluna em questão, para estar aqui a tempo inteiro eu não conseguia sozinha, não conseguia...ou bem que tinha de estar ao pé dela porque essa menina precisa constantemente de uma pessoa ao lado dela, se ela tivesse aqui inserida na turma teria de haver outra professora a fazer esse trabalho em conjunto comigo porque eu sozinha não conseguiria.	Preciso do apoio permanente para os alunos com PEA	1
Aqui nesta escola há condições, há uma unidade que chamamos sala teacch,		
É uma escola de cidade e obviamente até há condições.	Nesta escola tenho as condições e recursos necessários.	3
Aqui na escola há, tanto a nível material como humanos.....agora falando de outro tipo de realidade.		
Ahhhh por exemplo, o que tenho aqui na minha sala, o que está integrado na turma é mais a nível social, o comportamento	Tenho pouco conhecimento sobre a PEA.	1
Porque a nível de aprendizagem ele não tem problema.	O aluno com PEA acompanha o currículo comum.	2
E ele acompanha a turma perfeitamente.		
Ainda agora a matemática foi um dos melhores.	Na matemática o aluno com PEA é dos melhores.	1
Agora a nível do comportamento e que aí...à tarde, a seguir ao almoço ele já está completamente alterado, ele tem necessidade de se levantar muitas vezes, de intervir constantemente, de gritar.	O aluno no período da tarde fica alterado a nível do seu comportamento.	3
Ele já está tão excitado que tem de extravasar.		
À tarde ele tem energia a mais.		
Ele próprio não consegue controlar e ele mesmo admite isso.	O aluno com PEA não consegue controlar o seu comportamento.	2
Às vezes digo fala mais baixinho, e ele diz, eu não consigo.		
Porque de manhã é quando está mais calminho e mais concentrado	O aluno com PEA está mais calmo e concentrado no período da manhã.	1
E à tarde é que eu preciso.		
Então combinei com a terapeuta da parte motora e ela então vêm busca-lo à tarde, dantes vinha-o buscar de manhã e eu disse-lhe que não estava a funcionar.	Preciso que o aluno com PEA saia da turma no período da tarde.	3
Então ela vem busca-lo a seguir ao almoço e está a funcionar muito bem.		
Porque ele depois vem muito mais calmo, já descarregou grande parte das energias.	O aluno com PEA depois das sessões de psicomotricidade vem mais calmo.	1
E depois é um miúdo que nos intervalos facilmente entra em conflito com outros, no recreio.	No recreio, aluno com PEA entra em conflito com os outros alunos.	1
Aqui na sala não, aqui na sala ele dá-se muito bem com a turma.	Dentro do ambiente grupo/turma o aluno com PEA está integrado com os seus pares.	2
Ele integra-se perfeitamente.		
Mas depois faz aquelas intervenções às vezes menos próprias e depois os colegas acabam por se rir.	O aluno com PEA faz intervenções menos próprias.	1
Nessa altura foi 3, fiquei um bocadinho assustada...muito assustada, mas pronto,	Fiquei assustada quando soube que iria ter alunos com PEA na sala	1
Tive que me inteirar das coisas	Fui procurar informação sobre a	2

Andei a informar-me, as colegas deram-me documentos para eu ler, pesquisei na net	problemática das PEA	
E as colegas todos os anos, elas fazem ação de formação em que vêm os pais desses meninos.	Os professores de educação especial fazem sensibilização à problemática para toda a escola.	2
Toda a escola não é só para a minha turma, vêm os pais e as professoras também participam.		
E é interessante porque acabamos por trocar sempre experiências mesmo com os pais e é muito interessante.	As ações de formação são interessantes porque existe troca de experiências.	1
Eu inclusivamente com a colega R. que neste momento está de licença de maternidade tentamos trabalhar em conjunto nesse aspeto, conseguir inserir os miúdos, tentar integrá-los nas atividades.	Trabalho em parceria com outra colega do 1º ciclo a fim de inserir e integrar estes alunos nas atividades.	2
São sempre integrados nas atividades.		
Apesar que a minha é a mais profunda de todos.	A minha aluna é a mais profunda de todos	1
Eu acho que funciona muito bem....muito bem mesmo...muito...	A unidade de ensino estruturado funciona muito bem.	1
Acho que elas fazem um bom trabalho com os miúdos.	As colegas da unidade fazem um bom trabalho com os alunos.	1
Não sei porque quando cheguei aqui já havia, já estava criada essa unidade.	Não sabe porque foi criada a unidade	1
A menina está lá sempre na unidade.	A minha aluna com PEA está sempre na unidade.	1
O outro menino não, o outro é o contrário, está na sala e vai é porrrr, ele não vai tanto à unidade ele tem é alguns apoios.	O aluno com PEA permanece no grupo/turma e só vai à unidade para ter os apoios.	2
Mas ele não vai à unidade ele tem é os apoios, ele está sempre aqui na turma....ele está sempre na turma.		
É a psicóloga, é a terapia mais a nível motor.	O aluno com PEA tem apoio da psicóloga e da TSEER.	1
Não, não nem precisa.	O aluno com PEA não precisa de apoio de auxiliar.	1
É é é pelos símbolos e língua gestual	A metodologia que se pratica na unidade é através dos símbolos e língua gestual.	1
Existe mais articulação a nível da menina do que do E. não é necessário tanto, agora da menina há.	Existe articulação entre as colegas da unidade através de reuniões mensais e sempre que necessário.	10
É mais a nível de reuniões e a nível do processo dela para nos inteirarmos como é que está.		
Claro que todos os meses temos tipo reuniões para vermos como é que ela está.		
Ou mesmo aqui para ver como é que ela se porta.		
Quais são as medidas que devemos alterar.		
Aaaaaa mas nós estamos sempre em contato direto com a unidade		
Estamos sempre a trabalhar em conjunto.		
Todos os meses falamos e temos reunião		
É nas reuniões		
E todos os dias falamos e estamos juntas...e comentamos		
Mas o trabalho é praticamente quase todo feito por elas da unidade	O trabalho da aluna com PEA é organizado e programado pelas colegas da unidade.	8
Vem todas da unidade, são programadas na unidade.		
Não...ela tem as atividades dela que trás da unidade mas sempre que vem à turma e trás atividades que elas dizem para fazer...		
Porque não sou eu que faço propriamente o trabalho.		
Neste caso, ela a aluna, termina rápido porque as tarefas que trás já está tudo sistematizado		
E depois sabe que mal acaba a tarefa vai embora, ela já tem aquilo interiorizado.		
As vezes mal termina pega nos tabuleiros e vai embora porque sabe que já terminou e é para ir embora para a unidade.		

Há coisa que ela não faz, ela só faz aqueles trabalhos muito básicos, que é o pai, é a mãe, é o sapato, é o pé, os números.		
Quando ela vem aqui à sala faz uma ou outra atividade com os meninos	A aluna realiza poucas atividade com os alunos da turma.	1
e ela adora trabalhar com os meninos.		
Ela gosta da turma		
Como vem por períodos curtos vem com motivação e muito contente para a sala,	A aluna gosta de estar no contexto da turma com os seus pares.	4
Ela é mais complicado...mas não noto muita dificuldade aqui porque ela vem sempre com muita vontade.		
Vai connosco nas visitas de estudo	A aluna com PEA participa nas visitas de estudo.	1
É com as colegas da unidade e depois elas transmitem.	São as colegas da unidade que fazem a ponte com as técnicas nos momentos de avaliação.	1
E com as técnicas volta e meia também falámos porque veem aqui busca-los.	Troco informações com as técnicas quando as mesmas veem buscar os alunos com PEA à sala para as terapias.	1
Porque ela tem atividades muito próprias porque ela é uma criança muito própria mesmo.	A aluna tem atividades muito próprias.	1
Nas ocasiões especiais, por exemplo, no dia de S. Valentim, a páscoa, o carnaval, no dia da alimentação também veio participar na elaboração do cartaz.	As atividades em que a aluna participa com o grupo/ turma são nas ocasiões festivas do calendário.	2
Nos dias festivos ela está sempre com a turma e participa nas atividades da turma.		
Ele faz tudo igual à turma.		
O aluno não... ele participa em tudo.		
A nível do aluno faço tudo igual.		
Ele para mim é considerado um aluno completamente normal eu até me esqueço que ele tenha este tipo de problemática.	O aluno com PEA realiza tudo igual à turma.	5
Mas o E. para mim é um menino normalíssimo...		
E nota-se mais a nível de comportamento	É pelo seu comportamento que se manifesta a sua problemática.	1
Ela...ela é mais complicado....só para lhe dar um exemplo...fomos visitar o forte de S. Vicente que está na matéria de estudo do meio, ela não foi porque aquilo não lhe diz nada		
Portanto há atividades que ela deixa de participar, não por vontade nossa mas mesmo inerente à problemática dela, porque se calhar não faz muito sentido ela ir.	A aluna com PEA não participa em todas as visitas de estudo.	5
Há algumas visitas que são condicionadas e ela não vai.		
E fomos a pé e ela iria se cansar.		
No outro dia fomos ao centro ambiental, teve que sair a meio porque não aguentou lá estar porque grita,..		
Mas decidimos em conjunto até porque elas estão mais dentro do assunto e poderão me dizer olha a C. esta pode ir ou esta se calhar é melhor não ir...	As frequências nas visitas de estudo da aluna com PEA são decididas em colaboração com as colegas da unidade.	1
É de andar a ver os colegas, mexer nas coisas deles	A aluna com PEA dentro da sala gosta de andar no meio dos seus pares e de mexer nos seus objetos.	1
e por vezes senta-se ao pé deles a fazer desenhos.		
Ela adora desenhar porque é a única coisa que consegue fazer com os meninos...é na parte das pinturas.	A aluna com PEA gosta de estar perto dos seus colegas a fazer desenhos	2
Se calhar atividades mais ao nível de trabalhos manuais porque eles são muito melhores em trabalho manual.		
Eles reagem melhor quando é trabalhos manuais do que estarem aqui a fazer coisas na sala de aula, isso passa-lhes assim um bocadinho ao lado...	Penso que são os trabalhos manuais que resultam melhor na minha intervenção	2
Porque eles veem os colegas a fazer e eles imitam e fazem igual.	Os alunos com PEA fazem por imitação	2

Se calhar não tanto pelas informações que nós damos mas porque eles olham para os colegas e imitam.		
Eu adoro trabalhar com este tipo de miúdos porque no fundo eles têm muito para nos ensinar apesar da problemática que eles têm.	Gosto de trabalhar com este tipo de alunos porque aprendo muito com eles.	1
Modifico ligeiramente a dinâmica da aula, mais para ela não sentir que está ali a trabalhar e que a restante turma está a fazer outra coisa	Modifico a dinâmica da aula para a aluna não sentir que está a realizar uma atividade diferente do seu grupo/turma.	2
E os colegas...não continuo propriamente a aula que estava a fazer tento adaptar um pouco de maneira a que ela esteja em contato com os colegas		
A nível do espaço ela tem sempre a mesa dela, é a mesa da C. e quando ela vem sabe que é aquela mesa, senta-se ali	A aluna com PEA tem o seu lugar dentro da sala de aula e identifica-o.	1
Não posso alterar muito porque ela não reage muito bem ainda aaaa...ou melhor ela ainda não percebe que tem de ser tudo muito prático	A aluna com PEA reage mal às alterações na aula.	1
E quando termina a tarefa ela gosta de andar a ver os colegas e todos dizem e aplaudem boa C. fez muito bem!	Os alunos elogiam a C. verbalmente quando acaba uma tarefa.	1
Com a aluna é verbal e mais com linguagem gestual	Comunico com a aluna com PEA verbalmente e utilizo a língua gestual.	1
Não, porque ela vem por períodos curtos à sala	Não adapto trabalhos às competências da aluna com PEA porque vem à sala por curtos períodos.	1
Eu não sinto assim dificuldades porque ela já vem com trabalho marcado.	Não sinto dificuldade na minha intervenção pedagógica porque a aluna já vem com trabalho definido da unidade.	1
e eu só interajudo nessa parte.	Dou atenção individualizada a aluna com PEA quando o grupo/ turma está em trabalho autónomo.	3
Quando eu vejo que os miúdos estão numa tarefa em que não vale a pena interromper eu vou e sou eu que estou a trabalhar com ela.		
No dia em que houve a ficha de avaliação para os meninos fui eu que estive a trabalhar com ela, expliquei que não se podia fazer barulho, ela reagiu muito bem ...de vez em quando punha o dedo na boca para dizer shiuuuuu e compreendeu que não se podia fazer barulho.		
Excelente! O trabalho que há entre nós é excelente para mim não podia ser melhor...	O trabalho e a relação que existe com as colegas da unidade são excelentes.	1
ou até situações que por vezes acontece na sala e eu acho engraçado e vou comentar com elas o que é que se passou.	É bom poder partilhar as pequenas vitórias dos alunos com as colegas da unidade.	2
Tudo o que acho evolução na C., em qualquer parte, a nível motor ou a nível da fala...		
Até acho que é uma pena porque a miúda até tem capacidade	Acho que a aluna com PEA tem capacidades.	1
Mas também não é estimulada em casa.	A falta de estímulo em casa reflete-se no desempenho dos alunos.	1
Isso é tudo em conjunto com as colegas da unidade.	A avaliação dos alunos com PEA é feita em colaboração com as colegas da unidade.	1
O menino não, esse praticamente é só meu, é como se fosse eu a avaliá-lo.	A avaliação do aluno com PEA é feita por mim.	1
Tem uma avaliação como os outros completamente normal.	O aluno com PEA tem uma avaliação segundo o currículo comum.	2
Avaliado de uma forma normal.		
Tenho reuniões com a psicóloga e com a terapeuta.	Tenho reuniões com a psicóloga e a terapeuta.	1
A menina tem um currículo específico, tem um P.E.I, isso é feito sempre em conjunto com as colegas da unidade.	A elaboração da documentação é feita em conjunto com as colegas da unidade.	1
A C. é muito dócil.	A aluna com PEA é dócil.	1

Quando eles recusam a trabalhar tanto um como o outro é tentar dar a volta.	Tento agir de forma diferente ou negociar quando os alunos com PEA recusam trabalhar.	2
Ele é perguntar o que lhe apetece fazer naquele momento ou falar com ele...mas ele não tem muito disso.		
Possivelmente elas na unidade é que sentem mais dificuldade.	As colegas da unidade sentem mais dificuldade com os alunos com PEA.	1
Ai! Ter mais ações de formação, haver mais formação continua.	Preciso ter mais formação específica.	1
Eu noto cada vez mais isso, se nós quisermos temos que pagar e nós não temos que pagar para ter formação.	A formação específica deve ser gratuita.	2
Acho que deveria ser uma formação gratuita pelo ministério...aí o ministério falha muito...		

ANEXO 7

Temas/categorias e subcategorias – Resultados Gerais das UR/ind e UR/SC da AC

(Professoras PS; PP e PA).

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR/ Ind.	UR/ SC		
Educação inclusiva	Fatores facilitadores	Existência de recursos humanos	Nesta escola tenho os recursos necessários em termos pedagógico e técnicos	7 PS 11 PP 3 PA	25		
			O aluno com PEA tem apoio da psicóloga e da TSEER	1 PA			
			Os alunos com PEA realizam as atividades com a auxiliar	1 PS			
			Preciso de apoio nas visitas de estudo	2 PS			
			Preciso do apoio das colegas de educação especial	1 PS			
			A auxiliar controla imediatamente os comportamentos dos alunos com PEA	1 PS			
			Os alunos com PEA vêm sempre acompanhados ao seu grupo/turma pela auxiliar	1 PS 1 PP 2 PA			
			Um dos alunos com PEA não necessita de auxiliar nas visitas de estudo	1 PS			
			O aluno com PEA permanece no grupo/turma e só vai á unidade para ter os apoios	2 PA			
			Aceitação por parte do grupo/turma	A inclusão permite a socialização		2 PS 1 PA	18
				Os alunos do grupo/turma vão semanalmente em grupos de 4 à unidade fazer psicomotricidade		9 PP	
				Os alunos da turma vão apreendendo a maneira de ser deles		1 PS	
		O grupo turma já está habituado aos comportamentos dos alunos com PEA		5 PS			
		Material adequado	Acho que é necessário haver diversidade de material de logística	1 PS	1		
		Mudança de atitudes dos professores do regular	A inclusão passa pela mudança de atitudes	1 PS	7		
			Acho que os colegas também querem o melhor para os alunos com NEE	1 PP			
			Os outros professores também revelam preocupação	3 PA			
			Trabalho em parceria com outra colega do 1º ciclo a fim de inserir e integrar estes alunos nas atividades	2 PA			
		Intervenção/sensibilização dos professores de educação especial	Os professores aderem às ações de sensibilização da problemática das PEA realizadas pelos professores de educação especial	1 PS 1 PP	4		
			Os professores de educação especial fazem sensibilização à problemática para toda a escola	2 PP			
			Trabalho de cooperação com os professores de educação especial	Tem de existir um trabalho de cooperação entre a professora da turma e a educação especial		2 PS 2 PP	8
		Educação especial tem de ajudar porque não consigo fazer tudo sozinha nem devo		3 PS			
		As avaliações dos alunos com PEA são realizadas em conjunto por todos os técnicos envolventes no processo		1 PS			

	Existência de condições estruturais e sala de EE	A unidade é um recurso para toda a escola	3 PS 1 PP	17
		A inclusão exige condições estruturais e de espaço	1 PP	
		A educação inclusiva faz sentido se houver infraestruturas	2 PP	
		A unidade foi construída para tratar os alunos com PEA	1 PP	
		Esta escola integra alunos com NEE	2 PS	
		Na escola existe três salas que integram meninos com autismo	2 PS	
		A escola detém alunos que usufruem das medidas educativas do Dec-Lei 3 com dificuldades de aprendizagem	1 PS	
		A escola deixou de ter alunos com surdez	2 PS	
		As colegas têm experiência de integração com alunos com NEE	2 PS	
		Fatores dificultadores de inclusão	Falta de tempo para gerir o grupo/turma	
Não tenho condições necessárias para executar a inclusão	1 PA			
Preciso que o aluno com PEA saia da turma no período da tarde	3 PA			
Não me lembro de situações que tenham sido eficazes na minha intervenção com estes alunos	1 PS			
Dou atenção individualizada aos alunos com PEA quando o grupo/turma está a realizar trabalho autónomo	1 PS			
	3 PA			
Tenho dificuldade em gerir simultaneamente o tempo para a turma e dar apoio aos alunos com PEA	9 PS 2 PP			
A inclusão não se limita à colocação na sala	4 PS			
	5 PP			
A inclusão dos alunos com NEE requer tempo e disponibilidade	5 PS			
	1 PP			
A inclusão depende do número de alunos que a professora tiver	3 PP			
Falta de recursos humanos	Preciso do apoio permanente para os alunos com PEA		1 PA	2
	Tenho poucos recursos para ter a aluna dentro da turma		1 PA	
Pouco conhecimento sobre a problemática	Tenho poucos conhecimentos sobre a perturbação do espectro do autismo		2 PS	26
			4 PP	
			1 PA	
	É complicado ter uma aluna que não fala integrada a tempo inteiro dentro da sala de aula		1 PA	
	Gostava de compreender melhor os alunos com PEA		1 PS	
	Não me recordo de todas as medidas educativas que os alunos com PEA estão abrangidos	1 PS		
	Pensava que a evolução destas crianças não era possível	4 PP		
	Um dos meus alunos com PEA fez grandes progressos	6 PP		
Verifico um trabalho já existente pelas colegas dos anos anteriores para que o aluno diga obrigado	1 PP			

			Sei que são alunos que usufruem de currículo específico individual mas não sei que outras medidas educativas têm	1 PP	
			Preciso ter mais formação específica	1 PP	
			Preciso ter mais experiência com estes alunos	3 PP	
		Expectativas desadequadas do grupo/turma face a comportamentos comunicativos dos alunos com PEA	Os alunos da turma gostavam que os alunos com PEA correspondessem mais às tentativas comunicativas	2 PS	2
		Natureza e gravidade das NEE	A inclusão depende do nível de necessidade educativa do aluno	5 PP	5
		Falta de apoio de educação especial	Duvido quanto à possibilidade de ter apoio de educação especial	1 PP	1
		Área geográfica	Nas aldeias há menos condições para receber alunos com NEE	2 PA	2
Problemática das PEA	Perceção sobre o comportamento dos alunos com PEA	Expectativas positivas face à aprendizagem	Tenho esperança que os alunos com PEA venham a progredir nas aprendizagens e na integração	1 PS	25
			No 1º ano os alunos com PEA acompanharam o currículo comum	3 PS	
			Os alunos com PEA fazem progressos nas suas aprendizagens académicas	2 PS	
			Os alunos com PEA comunicam através da linguagem verbal	3 PS	
			Um dos alunos com PEA comunica mais	2 PS	
			Acho que a aluna com PEA tem capacidades	1 PA	
			O aluno com PEA depois das sessões de psicomotricidade vem mais calmo	1 PA	
			O aluno com PEA está mais calmo e concentrado no período da manhã	1 PA	
			O aluno com PEA acompanha o currículo	8 PA	
			Na matemática o aluno com PEA é um dos melhores	1 PA	
			Os alunos com PEA fazem por imitação	2 PA	
			Adequada integração no grupo/turma	Os alunos com PEA não perturbam a turma	
		Os alunos com PEA sabem cumprir as regras da sala de aula		2 PS	
		Os alunos com PEA cumprem as minhas ordens verbais		1 PS	
		Um dos alunos com PEA está a fazer progressos na parte do socializar		1 PS	
		Os alunos com PEA já interagem com os pares no recreio		1 PS	
		Um dos alunos com PEA gostou da visita de estudo		2 PP 1 PA	
		O aluno com PEA gosta de mostrar a sua atividade à turma e de ser elogiado		1 PP	
		A interação do aluno com o grupo/turma depende do tutor que está junto dele		3 PP	
		O aluno com PEA realiza trabalhos de grupo e interage com a turma	1 PP		
A aluna com PEA gosta de estar no contexto da turma com os seus pares	6 PA				

		O aluno com PEA está integrado no seu grupo/turma junto dos seus pares	2 PA	
		A aluna com PEA é dócil	1 PA	
		Um dos alunos com PEA gostou da experiência do feijão realizada na sala de aula	1 PP	
	Expectativas negativas face à aprendizagem	A menina com PEA tem dificuldade de atenção e concentração	1 PS	21
		A partir da Páscoa os alunos com PEA deixaram de acompanhar o currículo comum	4 PS 2 PP	
		A participação dos alunos com PEA nas visitas de estudo é muito passiva	3 PS	
		As atividades em que a aluna participa com o grupo/turma são nas ocasiões festivas do calendário	2 PA	
		A minha aluna é a mais profunda de todos	1 PA	
		A aluna só realiza trabalhos básicos	3 PA	
		A aluna com PEA não participa em todas as visitas de estudo	5 PA	
	Memorização rápida dos conteúdos	O aluno memorizou rapidamente a matéria	3 PP	3
	Comunicação adequada com o(s) outro(s)	O aluno com PEA comunica com a professora para pedir ajuda e para mostrar trabalho	4 PP	7
		O aluno manifesta-se através das expressões faciais e do comportamento	2 PP	
		Os colegas da turma comunicam verbalmente com os alunos com PEA	1 PP	
	Dificuldade em gerir o comportamento	O aluno com PEA faz intervenções menos próprias	1 PA	12
		O aluno no período da tarde fica alterado a nível do seu comportamento	3 PA	
		O aluno com PEA não consegue controlar o seu comportamento	2 PA	
		É pelo seu comportamento que se manifesta a sua problemática	1 PA	
		A aluna com PEA dentro da sala gosta de andar no meio dos seus pares e de mexer nos seus objetos.	1 PA	
		A aluna com PEA reage mal às alterações na aula	1 PA	
		No recreio, o aluno com PEA entra em conflito com os outros alunos	1 PA	
	Dificuldade na comunicação	Dentro do grupo /turma os alunos têm momentos explosivos	2 PS	5
		Os alunos com PEA têm dificuldade na expressão verbal	2 PS	
		A aluna não tem linguagem verbal utiliza língua gestual	2 PA	
		Os alunos com PEA interagem pouco com o grupo/ turma	1 PS	
Sentimentos face aos alunos com PEA	Aceitação	Reagi bem quando soube que iria ter alunos com PEA na sala	1 PS	2
		É gratificante ver todos os alunos crescerem, saberem estar e saberem ultrapassar dificuldades	1 PS	
	Receio	Fiquei assustada quando soube que iria ter alunos com PEA na sala	3 PP 1 PA	7
		Tenho medo e receio dos comportamentos de exaltação e de	3 PP	

			desagrado destes alunos			
		Dúvida	Não sabia como lidar com a situação	1 PP	4	
			Tenho dúvidas quanto aos efeitos da minha intervenção	1 PP		
			O aluno não se manifesta verbalmente	1 PP		
			Não sei se um dos alunos com PEA gostou da visita de estudo	1 PP		
		Satisfação profissional	Enquanto profissional o sucesso dos alunos com PEA é gratificante	2 PP	6	
			Ter um aluno com PEA na sala é um processo de aprendizagem individual	1 PP 1 PA		
			Fui procurar informação sobre a problemática das PEA	2 PA		
		Necessidade de formação	Preciso ter mais formação específica	1 PA	3	
			A formação específica deve ser gratuita	2 PA		
Práticas educativas	Perceção sobre as práticas das professoras de EE da Unidade	Criação/adaptação de atividades a realizar na turma	Na sala os alunos realizam trabalhos vindos da unidade	4 PS 3 PP	12	
			Não preparo atividades específicas para estes alunos	2 PS		
			Os alunos com PEA terminam as atividades na unidade	3 PS		
		Espaço insuficiente	A unidade em termos de espaço é pequena	1 PS	3	
				2 PP		
		Recursos humanos e materiais adequados	A unidade tem os recursos necessários	1 PS	7	
			A unidade tem bons recursos materiais	2 PP		
			A unidade de ensino estruturado foi criada de raiz	1 PS		
			Os alunos com PEA necessitam de trabalho individualizado feito pelas colegas da unidade	3 PS		
		Adequada articulação com os professores do regular	A elaboração da documentação é feita em conjunto com a colega da unidade	1 PA	35	
				5 PS		
				A articulação com as colegas da unidade acontece quando necessário		4 PP 10 PA
				Reúno-me com as colegas da unidade uma vez por mês		1 PP
				São as colegas da unidade que fazem a ponte com as técnicas nos momentos de avaliação		1 PA
				É bom poder partilhar as pequenas vitórias dos alunos com PEA com as colegas da unidade		2 PP 2 PA
				Tenho reuniões de avaliação com as colegas da unidade no final de cada período		1 PS 1 PA
				Avalio com as colegas da unidade se as visitas de estudo são uteis para os alunos com PEA		1 PS 1 PA
				Informo as colegas da unidade de todas as visitas de estudo		2 PS 1 PP
As avaliações dos alunos com PEA são realizadas em conjunto por todos os técnicos envolventes no processo	1 PS					
O trabalho e a relação que existe com as colegas da unidade são excelentes	1 PA					

	Sensibilização/formação para a escola	Os professores de educação especial fazem sensibilização à problemática para toda a escola com o apoio das terapeutas	3 PS	9	
			2 PP		
			2 PA		
		As ações de sensibilização não têm carácter obrigatório	1 PP		
		As ações de formação são interessantes porque existe troca de experiências	1 PA		
	Intervenção junto dos alunos com PEA	Os alunos passam mais tempo na unidade	2 PS	18	
			1 PA		
		Os alunos com PEA não utilizam os mesmos manuais	2 PS		
		Os alunos com PEA utilizam o manual do método das 28 palavras na unidade	2 PS		
		As colegas da unidade fazem um bom trabalho com os alunos	1 PA		
		O trabalho da aluna com PEA é organizado e programado pelas colegas da unidade	9 PA		
		As colegas da unidade sentem mais dificuldade com os alunos com PEA	1 PA		
	Desconhecimento da metodologia implementada	Não identifica a metodologia que se pratica na unidade	1 PP	2	
		Sabe que se utilizam imagens e símbolos na intervenção	1 PP		
	Conhecimento da metodologia implementada	A metodologia que se pratica na unidade é através dos símbolos e da língua gestual	1 PA	1	
	Bom funcionamento	A unidade de ensino estruturado funciona muito bem	1 PA	1	
	Intervenção junto do grupo/turma	Foi através das colegas da unidade que o grupo/turma aprendeu os gestos da língua gestual	1 PA	1	
	Perceção sobre a intervenção pedagógica	Participação do aluno no currículo comum	Solicito aos alunos com PEA a leitura oral para o grupo turma	1 PS	29
			Solicito aos alunos com PEA a escreverem no quadro para o grupo turma	1 PS	
			Os alunos com PEA acompanham o estudo do meio pelo livro dos colegas	2 PS	
É mais fácil trabalhar o estudo do meio			5 PP		
Leciono o estudo do meio no período da tarde			1 PP		
Os alunos com PEA vão ao grupo/turma tanto no período da manhã como no período da tarde			1 PS		
			2 PA		
Os alunos com PEA vêm diariamente ao grupo/turma			1 PS		
			1 PP		
É a expressão plástica que realizo com mais frequência			1 PP		
			2 PA		
			3 PS		
Um dos alunos vem 1h de tarde sozinho			1 PP		
Os alunos com PEA permanecem 30 minutos no grupo/turma			2 PS		
A integração dos alunos com PEA no grupo/turma é feita gradualmente			1 PS		
Considero o aluno normal que me esqueço da problemática dele	2 PA				
A aluna vem a sala por curtos	2 PA				

	períodos de tempo		
Inexistência de reforços	Não utilizo qualquer tipo de reforço positivo para o grupo/turma nem para os alunos com PEA	2 PS	2
Utilização de reforço positivo	Negocio com os alunos com PEA a sequência das tarefas a realizar	4 PP 2 PA	11
	Uso recompensa/reforço positivo quando os alunos realizam as tarefas propostas	5 PP	
Adequação das expectativas dos encarregados de educação	Informo os pais que os alunos não acompanham o currículo comum	2 PS	8
	É necessário adequar as expectativas dos pais	1 PS	
	É necessário informar os encarregados de educação sobre a integração dos alunos com PEA na turma	5 PS	
Envolvimento dos encarregados de educação dos alunos com PEA	Os alunos com PEA realizam em casa com os pais atividades dos manuais	2 PP	6
	Alguns pais não se interessam pela realização dos trabalhos mandados para casa	1 PP	
	Os pais participam e colaboram no trabalho mandado para casa	1 PP	
	A falta de apoio dos pais reflete-se no desempenho dos alunos	1 PP 1 PA	
Adequação de tutor/colega junto do aluno com PEA	Coloco pertos dos alunos com PEA um aluno mais destemido	1 PS	9
	Há sempre um colega tutor responsável pelo aluno	4 PP 3 PA	
	Estipulei um sistema de rotatividade para que todos os alunos tenham contacto com a aluna	1 PA	
Adequação dos materiais	Utilizo o material do aluno com PEA para trabalhar com toda a turma	2 PP	4
	Privilegio o uso de imagens no ensino com estes alunos	2 PP	
Sensibilização junto do grupo/turma sobre a problemática das PEA	Sensibilização ao grupo/turma	3 PS 2 PA	8
	Os colegas da turma gostam muito de estar com a aluna	2 PA	
	Os alunos elogiam a C verbalmente quando acaba uma tarefa	1 PA	
Adequação da avaliação dos alunos	A avaliação dos alunos com PEA é descritiva	1 PS 1 PP	3
	Os alunos com PEA têm uma avaliação à parte	1 PP	
Inexistência de adaptação do espaço sala	Não modifico o espaço da sala	2 PS	2
Cumprimento das regras da sala	Os alunos com PEA devem cumprir as mesmas regras na sala que os outros	2 PP	2
Avaliação segundo o currículo comum	A avaliação do aluno com PEA é feita por mim	1 PA	3
	O aluno com PEA tem uma avaliação segundo o currículo comum	2 PA	
Adequação da dinâmica do grupo/turma	Modifico a dinâmica da aula para a aluna não se sentir que está a realizar uma atividade diferente do seu grupo/turma	2 PA	3

		A aluna com PEA tem o seu lugar dentro da sala de aula e identifica-o	1 PA	
	Adequação na forma de comunicação	Comunico com a aluna com PEA verbalmente e utilizo a língua gestual	1 PA	1
	Articulação com os técnicos e comunidade escolar	Troco informações com as técnicas quando as mesmas vêm buscar os alunos com PEA à sala para as terapias	1 PA	2
		Tenho reuniões com a psicóloga e a terapeuta	1 PA	
Dificuldades sentidas na intervenção pedagógica	Adaptação curricular	Não preparo atividades específicas só para estes alunos	2 PP	6
		Ensino de igual forma para todos	1 PP	
		Não adapto trabalhos/fichas aos alunos com PEA	1 PP	
	2 PA			
	Inexistência de manuais	O aluno com PEA não utiliza manuais	1 PP	1
	Lecionar as áreas académicas	Língua portuguesa e matemática são áreas difíceis de trabalhar com os alunos com PEA	3 PP	3
Integração dos alunos no grupo turma	Os alunos com PEA situam-se atrás no fundo da sala	2 PP	2	

ANEXO 8

Quadro Síntese da FREQ. ABS e FREQ. REL. por Cat. – FREQ. ABS. por temas (professoras PS; PP; e PA).

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ ABS	FREQ REL	FREQ. REL. TEMA
Educação Inclusiva	Factores Facilitadores	Existência de recursos humanos	25	17%	34%
		Permite a socialização	18		
		Material Adequado	1		
		Mudanças de atitudes dos professores do regular	7		
		Intervenção/sensibilização dos professores de educação especial	4		
		Trabalho de cooperação com os professores de educação especial	8		
		Existência de condições estruturais	8		
		Criação de respostas educativas para os alunos com NEE	9		
		TOTAL	80		
	Factores Dificultadores	Falta de tempo para gerir o grupo/ turma	42	17%	
		Falta de recursos humanos	2		
		Pouco conhecimento sobre a problemática	26		
		Expectativas desadequadas do grupo/turma face a comportamentos comunicativos dos alunos com PEA	2		
		Natureza e gravidade das NEE	5		
		Falta de apoio de educação especial	1		
		Área geográfica	2		
		TOTAL	80		
Problemática das PEA	Percepção sobre o comportamento dos alunos com PEA	Expectativas positivas face à aprendizagem	25	20,5%	
		Expectativas negativas face à aprendizagem	21		
		Adequada integração no grupo turma	24		
		Memorização rápida dos conteúdos	3		
		Comunicação adequada com os outros	7		
		Dificuldade na comunicação	5		
		Dificuldade em gerir o comportamento	12		
	TOTAL	97			
	Sentimentos face aos alunos com PEA	Aceitação	2	4,6%	
		Receio	7		
		Dúvida	4		
		Satisfação profissional	6		
Necessidade de formação		3			
TOTAL	22				
Práticas educativas	Percepção sobre as práticas das professoras de EE da Unidade	Criação / adaptação de atividades a realizar na turma	12	19%	
		Espaço insuficiente	3		
		Recursos humanos e materiais adequados	7		
		Adequada articulação com os professores do regular	35		
		Sensibilização/formação para a escola	9		
		Intervenção junto dos alunos com PEA	18		
		Desconhecimento da metodologia implementada na Unidade	2		
		Conhecimento da metodologia implementada na Unidade	1		
		Bom funcionamento	1		
		Intervenção junto do grupo/ turma	1		
		TOTAL	89		
	Percepção sobre a intervenção pedagógica	Participação do aluno no currículo	29	19,4%	
		Inexistência de reforços	2		
		Utilização de reforço positivo	11		
		Adequação das expectativas dos encarregados de educação	8		
		Envolvimento dos encarregados de educação dos alunos com PEA	6		
	Adequação de tutor/colega junto do aluno com	9	41%		

		PEA		
		Adequação dos materiais	4	
		Sensibilização junto do grupo/turma sobre a problemática das PEA	8	
		Adequação da avaliação dos alunos	3	
		Inexistência de adaptação do espaço sala	2	
		Cumprimento das regras da sala	2	
		Avaliação segundo o currículo comum	3	
		Adequação da dinâmica do grupo/turma	3	
		Adequação na forma de comunicação	1	
		Articulação com os técnicos e comunidade escolar	1	
		TOTAL	92	
	Dificuldades sentidas na intervenção pedagógica	Adaptação curricular	6	2,5%
		Inexistência de manuais	1	
		Lecionar as áreas académicas	3	
		Integração dos alunos no grupo turma	2	
		TOTAL	12	
total			472	100%

ANEXO 9

ANEXO 9 - Grelha de registo da observação naturalista

Aluno _____ **Professora** _____ **Ano(s)** _____ **Nº de alunos** _____ **idade** _____

Data da observação: _____ **Tempo de Observação:** _____ **Observador:** _____

Material que trazem da unidade:

Situação/contexto:

Hora	Atividades/ material	Intervenientes	Comportamentos	Inferências

Grelha de observação elaborada a partir do livro “ Teoria e Prática de Observação de Classes”, uma Estratégia de Formação de Professores, do Professor Albano Estrela.

ANEXO 10

ANEXO 10 - Grelha de registo da observação naturalista aos alunos JP. e P.

Alunos: JP e P **Professora:** PP **Ano(s):** 3º Ano **Nº de alunos:** 20 alunos **Idades:** entre 8 e 9 anos

Data da observação: 20 / 04 /2012

Tempo de Observação: 20 minutos

Observador: Ana Paula Ferreira

Material que trazem da unidade: Ambos os alunos transportaram a sua caixa com material de desgaste (lápis de cor, lápis, tesoura, borracha e cola). O aluno J.P. leva 3 tabuleiros com uma ficha em cada tabuleiro. O P. leva 4 tabuleiros com uma ficha em cada um. Os tabuleiros vão uns dentro dos outros sem ordem prévia.

Situação/contexto: logo pela manhã, chegam à sala do ensino regular com a assistente operacional, a porta está aberta e a professora já iniciou as atividades.

Hora	Atividades/ material	Intervenientes	Comportamentos	Inferências
9h20	<p>JP -1ª atividade: legendar as imagens.</p> <p>P – 1ª atividade: ficha de matemática: conjunto de figuras geométricas para identificar a quantidade.</p>	<p>-Assistente operacional</p> <p>-Alunos com PEA</p>	<p>Os alunos entram e dizem em coro “bom dia”. A professora está a escrever o sumário no quadro, não responde. Está tudo em silêncio.</p> <p>Os alunos dirigem-se às suas carteiras, colocam os seus tabuleiros em cima da mesa, sentam-se e a assistente operacional senta-se entre eles. Tiram cada um a sua ficha do primeiro tabuleiro, os tabuleiros estão uns em cima dos outros, por conseguinte, tiram a ficha do que está por cima não seguindo uma ordem.</p> <p>Os alunos iniciam escrevendo o nome e data no cabeçalho da ficha.</p> <p>A assistente operacional sem dizer nada pega na borracha e apaga os números do P. que estão mal, para executar novamente.</p> <p>A professora fala para a turma: -“vamos abrir o livro na página 98 e ler o texto”.</p> <p>A assistente operacional vai apagando e diz para P.: -“Estás a fazer os números mal!”.</p>	

	<p>J.P – 2ª atividade: ficha com 9 imagens de animais para escrever o nome de cada um deles.</p> <p>P – 2ª atividade: ficha de conjuntos de animais a fim de identificar a quantidade.</p> <p>JP – 3ª atividade: ficha</p>	<p>O P. faz novamente. Olha para a assistente operacional, ela apaga novamente. Ele volta a fazer.</p> <p>O JP., não necessita de muito auxílio e continua a realização da sua ficha.</p> <p>A assistente operacional olha para a ficha do JP. e apaga o que está mal, o JP. olha para ela e volta a fazer.</p> <p>Durante este período de supervisão (apaga – refaz) não existe comunicação verbal por parte dos alunos nem da assistente operacional.</p> <p>-“Vamos começar a ler Afonso?” Diz a professora para um dos alunos da turma.</p> <p>O aluno começa a ler o texto.</p> <p>O JP. termina a primeira atividade, arruma no tabuleiro, coloca-o à sua direita e tira a ficha do outro tabuleiro. Inicia a próxima atividade.</p> <p>A assistente operacional apaga o nº 4, o P. tem dificuldade em fazer o 4.</p> <p>O JP. escreveu o nome dos animais sem ajuda. Pára e olha para a assistente operacional.</p> <p>-“Faz a data” diz a assistente operacional.</p> <p>O P. acaba a tarefa, arruma a ficha dentro do tabuleiro, e coloca-o à sua direita. Tira a 2ª ficha do 2º tabuleiro.</p> <p>O JP. escreve a data na ficha como mandou a assistente operacional para iniciar também a 3ª tarefa, fazendo o mesmo ritual após a finalização da atividade (arruma no tabuleiro, coloca-o no seu lado direito por cima do outro já realizado).</p> <p>A assistente operacional vai ajudando o P. apontando para os animais e contando baixinho (faz o primeiro exercício com ele).</p> <p>O P. distrai-se olhando para a colega do lado.</p> <p>-“Começa a contar” diz a assistente operacional.</p>	<p>O JP parece estar concentrado.</p> <p>Parece ter dificuldade.</p>
--	--	--	--

<p>com 9 imagens a fim de ligar palavra à imagem.</p> <p>JP - 4ª atividade: uma prancha de forma rectangular com 5 imagens, com o objetivo do aluno formar a palavra correspondente à imagem, colocando letra a letra.</p> <p>P – 3ª atividade: numa prancha com uma imagem o aluno tem que formar uma frase com as palavras dadas “o Pedro está no computador”</p>		<p>O P. olha para a folha mas imediatamente olha para trás. -“Borra” diz a assistente operacional. -“1, 2,3”, conta o P. Neste meio tempo, J.P. tem a 3ª ficha junto dele, a assistente operacional dá-lhe o lápis para a mão para que o aluno comece a sua atividade. A assistente operacional aponta para a palavra “batata” e diz baixinho: - “ba-ta-ta”. O JP. liga a palavra à imagem. Neste espaço de tempo, P. já está a olhar para as imagens do livro da colega do lado.</p> <p>A professora vai fazendo perguntas de interpretação do texto aos alunos aleatoriamente.</p> <p>-“Vá vamos lá”. Diz a assistente operacional virando-se para o P. e tocando-lhe no braço: -“Eu já te disse para contares os cães!” e vira-se novamente para o J.P. O P. distrai-se novamente olhando para a colega e depois olha para trás. A assistente operacional repara e novamente diz: -“ eu já te disse para contares!” O P. olha para a assistente operacional. ”Vá acorda!” Repete a assistente operacional tocando-lhe no braço: “Conta os cães!”. A assistente operacional aponta para os cães com o dedo e P. começa a contar: -“1,2,3”.</p> <p>O JP. acabou a ficha com a supervisão da assistente operacional e preenche o cabeçalho. Quando finaliza é a</p>	<p>Parece que P. começa a distrair-se.</p>
---	--	--	--

9h40		<p>assistente operacional que coloca a ficha no tabuleiro e retira o 4º tabuleiro, colocando a atividade à sua frente (prancha e as letras), enquanto isto, o JP. olha e escuta a professora que está a falar para os alunos da turma.</p> <p>Volta a olhar para a mesa e começa a construir a palavra correspondente à imagem BALÃO.</p> <p>A assistente operacional continua a ajudar o P. a finalizar a ficha dos números.</p> <p>A assistente operacional tira do 3º tabuleiro a atividade a realizar, colocando a prancha à sua frente e as palavras soltas para que P. possa construir a frase debaixo da imagem (suporte com velcro).</p> <p>O JP. acaba a atividade e a assistente operacional manda-o ir buscar um puzzle (de encaixe de peças) no móvel que está por detrás dele. O JP. escolhe, vem para o seu lugar, tira as peças e volta a fazer rapidamente. A situação repete-se mais uma vez pois o J.P realiza os puzzles com facilidade e rapidez.</p> <p>O P. também termina a sua frase com a supervisão da assistente operacional e coloca novamente a prancha no tabuleiro.</p> <p>O JP. vai arrumar o puzzle.</p> <p>-“Vá vamos” – Diz a assistente operacional.</p> <p>Os alunos levantam-se, arrumam a respectiva cadeira e dirigem-se à porta. Enquanto se dirigem o P. diz:</p> <p>-“Até já professora!”</p> <p>-“Até já” – responde a professora</p> <p>O JP. não disse nada.</p>	<p>Parece realizar outra atividade para esperar que o seu colega acabe as tarefas e saírem juntos. Aparenta não se adequar nem à idade nem as suas capacidades pois os puzzles que J.P. escolhe por são fáceis demais.</p>
------	--	--	--

ANEXO 11

ANEXO 11 - Grelha de registo da observação naturalista aos alunos C. e E.

Aluna: C ___ e **Aluno:** E _____ **Professora:** PA _____ **Ano(s):** 3º Ano _____ **Nº de alunos:** 20 alunos _____ **Idades:** entre 8 e 9 anos

Data da observação: 27 / 04 /2012

Tempo de Observação: 10 minutos para cada aluno

Observador: Ana Paula Ferreira

Material que traz da unidade: A aluna leva para a turma a sua caixa com o seu material de desgaste e 4 tabuleiros, cada um com uma atividade a realizar.

Situação/contexto: Sala de aula, no período da manhã. A aluna desloca-se com a auxiliar da unidade para a turma.

Hora	Atividades/ material	Intervenientes	Comportamentos	Inferências
9h55	<p>1ª Atividade: 3 pranchas com 3 palavras. A aluna tem de colocar a mesma palavra (cartão plastificado) por debaixo da palavra escrita na prancha.</p> <p>2ª Atividade: Grafismo do seu nome Numa folha plastificada para poder contornar as letras com caneta de acetato.</p>	<p>-Aluna com PEA</p> <p>-Assistente operacional</p> <p>-Professora</p>	<p>A porta da sala está aberta, C entra sem bater e de imediato a auxiliar diz: -“ E bater à porta C?”. C obedece à assistente operacional voltando um pouco para trás batendo à porta do lado de dentro da sala. A turma pára o que está a fazer para olhar para a C. Nesse momento uma aluna levanta-se do lugar e dirige-se junto da carteira de C. -“C bom dia! C diz bom dia!” Diz a assistente operacional ajudando-a com a mão para fazer o gesto do bom dia em língua gestual portuguesa. C reproduz com a sua ajuda. De seguida senta-se no seu lugar perto da porta. A assistente operacional fica de pé à sua frente e a tutora coloca-se ao lado de C de pé. A tutora tira 3 pranchas do tabuleiro, e coloca-as frente de C para que inicie a tarefa. -“não, não!” Diz a tutora “Lavar” diz novamente ajudando C a colocar a palavra correta. C coloca as outras duas correctamente. A tutora tira as três pranchas, arruma no tabuleiro e dá-lhe a outra atividade do</p>	Parece ser a tutora

	<p>3ª Atividade: Prancha com as fotos dos pais. A aluna tem de colocar por baixo a palavra feita em cartão Mãe/ Pai.</p> <p>4ª Atividade: 3 copos, cada um com o número 1, 2,3 desenhado em acetato. A aluna tem de colocar a quantidade de tampas correspondentes.</p>	<p>2º tabuleiro e C olha para a tutora.</p> <p>A assistente operacional diz: -“ O trabalho é da C., não é da J.! a J. só ajuda!” C. começa a fazer o grafismo do nome. A assistente operacional diz: -“Começa no i, e agora a outra!... isso!” enquanto C., contorna as letras devagar. A assistente operacional vira-se para a tutora e transmite: -“vai dizendo o nome das letras, ela faz e tu vais dizendo as letras”.</p> <p>A tutora vai repetindo o nome das letras à medida que C. escreve. Quando acaba a assistente operacional repete o nome apontando com o dedo para o que está escrito. A tutora tira-lhe a ficha, arruma no tabuleiro e coloca a 3ª atividade à sua frente.</p> <p>C coloca a palavra Pai debaixo da foto Tutora pergunta para C.: -“ Como se faz Pai?” e C. faz o gesto em língua gestual portuguesa. C. coloca a palavra Mãe debaixo da foto e a tutora pergunta-lhe: -“Como se faz Mãe?” C. faz o gesto e a tutora responde: -“muito bem!” Desta vez foi C. que pegou na atividade e arrumou no tabuleiro. A tutora tira a ultima atividade.</p> <p>-“ Que número é esse C?” Pergunta a tutora. C responde mostrando a quantidade com os dedos. -“Bem C.! isso!” responde a tutora A professora aproxima-se e fica por detrás de C. a observar o que faz.</p>	
--	---	---	--

10h05		<p>-Aluno: E.</p> <p>-Professora</p>	<p>-“C. que número é esse?” Pergunta novamente a tutora depois de C. colocar as tampas dentro do copo.</p> <p>-“ Boa”- diz a professora</p> <p>C. coloca as tampas correspondentes no último copo e a tutora diz: “já está C, boa”. Nesse momento a assistente operacional aproxima-se e diz para a C :”diz obrigada!”, a aluna diz obrigada em língua gestual portuguesa olhando para a tutora.</p> <p>-“diz adeus” pede a assistente operacional a C., ela acena com a mão e toda a turma diz:</p> <p>-“adeus!”</p> <p>Quando a assistente operacional se preparava para sair com C., o aluno E. interrompe e pergunta a assistente operacional:</p> <p>-“ Aqueles teatros que vão haver vocês veem-me buscar?”</p> <p>-“Não! Não podes ir sozinho!” Responde a assistente operacional</p> <p>-“Mas eu quero ir! Ninguém me vem buscar?” diz E.</p> <p>-“tens que ir com os teus pais, é depois das aulas!” Responde novamente a assistente operacional.</p> <p>-“mas a minha mãe disse-me que eu ia com vocês!!” Insiste E.</p> <p>A professora intervém:</p> <p>-“Tu vais para casa e depois só podes vir se o pai ou a mãe vierem contigo”</p> <p>-“mas a minha mãe disse que era aqui na escola!”, continua E. a insistir.</p> <p>A assistente operacional responde:</p> <p>-“Mas tu não podes porque é lá em cima!”.</p>	
-------	--	--------------------------------------	---	--

		<p>“Pronto E! tens que vir com os teus pais, agora vamos continuar e toda a gente vai escrever!” Responde a professora. E. cala-se e fica atento. A assistente operacional sai da sala com C.</p> <p>A professora continua:</p> <p>-“ vou fazer uma tabela aqui no quadro para se orientarem e fazerem melhor com os djectivos. Então o que podemos falar em relação ao corpo?”</p> <p>E. responde: “musculosa!” e ri-se. E a professora pergunta-lhe: -“e se for um menino é?”...”Musculoso”- responde imediatamente E.</p> <p>-“sardento” diz um dos alunos da sala. A professora vai escrevendo no quadro e pergunta: “o que é uma pessoa sardenta?”</p> <p>E. responde: -“tem muitas sardas!”</p> <p>-“rosado” diz outro aluno</p> <p>- “e vem de que cor?”- pergunta a professora</p> <p>A turma responde em coro e E. também “rosa!”.</p> <p>-“olha é esta cor” diz E. apontando para a bochecha do colega.</p> <p>A turma vai respondendo às perguntas da professora, em coro e E. também vai respondendo ao mesmo tempo.</p> <p>De vez em quando balança-se na cadeira mas vai olhando para o que a professora escreve no quadro.</p> <p>-“então e no aspeto?” diz a professora</p> <p>-“se é áspero?!” diz E. Mas a professora não responde.</p> <p>-“se é ondulado, encaracolado” diz a professora</p> <p>-“se é volumoso” responde E. fazendo o gesto com os braços na cabeça.</p> <p>A professora vai escrevendo no quadro os adjectivos que os alunos dizem relativamente ao corpo, pele, cabelo, olhos.</p>	<p>Parece não ter ouvido o E.</p>
--	--	---	-----------------------------------

10h15			<p>-“ o que podemos falar dos olhos?” Pergunta a professora para a turma</p> <p>-“Semicerrados!” Diz logo E.</p> <p>-“Muito bem!” Diz a professora e E. olha para o amigo do lado e ri-se.</p> <p>-“E o que quer dizer semicerrados?” Pergunta a professora</p> <p>-“ é, nem muito aberto nem muito fechados” responde E.</p> <p>-“muito bem!” diz a professora e continua dizendo: “em relação ao nariz podemos falar do tamanho e da forma”</p> <p>Uma aluna diz: -“achatado” e E. questiona:</p> <p>-“o que é achatado?”</p> <p>Professora responde:”- explica J.!?” e a aluna responde:</p> <p>-“ é os que tem um nariz mais pequeno!”</p> <p>-“e em relação aos lábios?” Pergunta a professora</p> <p>-“rosados!” diz E. com um tom de voz um pouco mais elevado.</p> <p>A professora continua a escrever no quadro e começa-se a ouvir muito barulho....</p> <p>-“meninos não quero conversas laterais!” diz a professora.</p> <p>A campainha toca, todos saem para o intervalo.</p>	<p>Parece ter ficado contente pelo elogio da professora</p>
-------	--	--	--	---

ANEXO 12

ANEXO 12 - Grelha de registo da observação naturalista ao aluno JP

Alunos: JP. **Professora:** P.P **Ano(s):** 3º Ano **Nº de alunos:** 20 alunos **Idades:** entre 8 e 9 anos

Data da observação: 11 / 05 /2012

Tempo de Observação: 25 minutos

Observador: Ana Paula Ferreira

Material que traz da unidade: transporta dois tabuleiros, cada um com uma atividade a realizar e também uma folha contendo um círculo com os elementos da natureza (vento; terra; ar; fogo; água e trovão) que presumivelmente terá construído e estudado na unidade.

Situação/contexto: J.P. desloca-se sozinho da unidade até à sua sala/turma, a porta da sala encontra-se aberta. A turma está em silêncio.

Os alunos estão a realizar a prova do 4º ano de Língua Portuguesa que saiu na quarta-feira passada para os alunos do ano imediato.

Hora	Atividades/material	Intervenientes	Comportamentos	Inferências
14h10		Professora Tutor Aluno com PEA	<p>J.P. entra, diz: - “Boa tarde” enquanto se dirige para o seu lugar. Em cima de uma das mesas que se encontram encostadas à parede, perto da secretária de JP., no fundo da sala, está um rolo de papel cenário enrolado. O JP. olha e diz: -“O que é isto?” -“Isto o quê?” – Pergunta a professora -“Isto!” – Repete J.P. apontando -“É a evolução dos meios de transporte”- Responde a professora -“O que é a evolução?”- Pergunta o JP. Não houve resposta. JP. senta-se, o tutor sai do seu lugar e vem para junto do aluno. -“Não quero trabalhar!” – Diz JP. olhando para o tutor e em voz alta. -“É para trabalhar! Não queres que eu me chateie contigo</p>	

		<p>como ontem pois não?” - Responde a professora ouvindo o que disse JP. ao seu tutor.</p> <p>-“Não, não!” – Responde J.. agitando as mãos</p> <p>A professora caminha pela sala a verificar as respostas no caderno dos alunos.</p> <p>A professora aproxima-se e diz:</p> <p>-“Então, o que tens hoje para fazer? queres fazer que tabuleiro primeiro?” – Diz a professora verificando os tabuleiros.</p> <p>JP. não dá importância ao que a professora diz e começa a falar sobre a folha que trás:</p> <p>-“Estes são os elementos da natureza!”</p> <p>E a professora continua:</p> <p>-“JP. é para trabalhar, fazes este ou este tabuleiro?”-Diz ela apontando.</p> <p>-“Este” - Diz o JP.</p> <p>-“Então começa”- Responde a professora</p> <p>-“Não quero fazer!” - Responde novamente JP.</p> <p>-“ Ai que é hoje que eu vou falar com a professora C. e a professora F. “ - Diz a professora</p> <p>-“Não!” - Responde JP.</p> <p>-“ Vá, o que preferes, que eu leve os elementos da natureza e comesças a fazer um dos tabuleiros” - Responde a professora.</p> <p>A professora tira uma ficha de um dos tabuleiros, coloca à sua frente e leva a folha dos elementos para a sua secretária.</p> <p>Enquanto isso, o tutor acaricia-lhe as costas dizendo:</p> <p>-“ Vá faz o teu nome” apontando para o cabeçalho da ficha.</p> <p>-“Não! Não quero!” - Responde JP. tirando-lhe com gesto apressado e rude as mãos das costas. A professora ao observar a situação diz-lhe:</p>	<p>Parece atrapalhado pela observação feita pela professora</p> <p>Parece querer falar e explicar primeiro o que tem na folha</p> <p>São as professoras da unidade</p>
--	--	--	--

	<p>1ª Atividade:</p> <p>Completar um quadro com sílabas: encontrar as sílabas que faltam.</p>	<p>-“Então fazes o nome no fim”</p> <p>J.P. começa a fazer a ficha mas pára passado alguns segundos. O tutor presencia e diz-lhe:</p> <p>-“Vá J.P. agora já fizeste este, falta este” apontando com o dedo e tocando-lhe carinhosamente no braço.</p> <p>JP. responde ao toque bruscamente tirando o braço.</p> <p>O tutor triste com a reacção de J.P. volta ao seu trabalho.</p> <p>JP. pára, olha em volta da sala, coloca as mãos nas suas bochechas. Passado alguns segundos, retoma o seu trabalho e vai completando a ficha.</p> <p>Volta a parar, coloca o lápis perto da folha, mãos nas bochechas e vai olhando para a turma que está em silêncio e a professora vai circulando entre as carteiras dos alunos observando o que vão redigindo.</p> <p>O tutor de vez em quando olha para ele, incentiva-o com gestos e palavras carinhosas mas JP. recusa usando gestos bruscos.</p> <p>Continua a realizar a ficha lentamente.</p> <p>Diz o tutor chamando a professora:</p> <p>-“Professora o JP. já fez a ficha toda!”</p> <p>-“Boa! Parabéns! E então quem fez a ficha? Fui eu?” – Diz a professora ao J.P. para que escreva o nome no cabeçalho. Continua dizendo:</p> <p>-“ Não! Foi o P. ou o F.?”</p> <p>-“ Não! Fui eu” - Responde JP.</p> <p>-“Então vamos pôr o nome, vá lá JP.”- Responde a professora</p> <p>JP. pega no lápis mas não escreve, continua a olhar.</p> <p>-“ Vá põe o nome!” - Diz o tutor apontando para a linha do nome.</p> <p>- “Como te chamas?” – Continua o tutor vendo que JP. não escreve e prossegue novamente:</p>	<p>Parece estar zangado dado que ninguém deu importância aos seus elementos da natureza</p>
--	---	--	---

	<p>2ª Atividade:</p> <p>5 Pranchas, cada uma com 1 imagem afim do aluno colocar por debaixo</p>	<p>-“JP. olha que eu fico triste! vá põe lá o nome!” - Diz desesperado sem saber o que fazer mais.</p> <p>-“Não!” – Responde J.P. decididamente.</p> <p>-“Então vá estou a ficar triste ”-Responde o tutor JP. empurra-o e diz:</p> <p>-“ Não, não faz, não escreve”</p> <p>A professora ao observar, vem caminhando perto de J.P., coloca-se atrás do aluno e diz:</p> <p>-“ Então J.P. é para saber quem fez a ficha”</p> <p>Começa ao mesmo tempo a ver o caderno do tutor e a corrigir um verbo que tinha errado.</p> <p>Enquanto a professora corrige e fala com o tutor J.P. olha para a frente.</p> <p>A professora termina com o tutor e diz ao J.P.:</p> <p>-“ JP. o nome para fazermos outro exercício!”</p> <p>JP. diz qualquer coisa que ninguém percebe</p> <p>-“O quê?”- Pergunta a professora pois não percebeu o que JP. disse</p> <p>-“Os elementos!” - Responde J.P.</p> <p>A professora responde:</p> <p>-“Olha, tás a ver, está ali na secretária! Quando fizeres a ficha voltam para aqui. Vá! Escreve o nome! O mais difícil já está! Escreve o nome”.</p> <p>O JP. começa a escrever o nome.</p> <p>-“ Já está, boa! Agora vamos á segunda” - Diz a professora com timbre de contentamento.</p> <p>JP. tira a primeira prancha mas constrói primeiro as palavras na mesa antes de as colar na prancha.</p> <p>Começa a brincar com as palavras, coloca-as todas na vertical, depois todas em fila da esquerda para a direita. De seguida então, coloca cada uma na sua prancha correspondente.</p>	
--	---	---	--

	<p>as sílabas para formar a palavra (vaca, verão, vela, Avó, Avô)</p>		<p>Coloca tudo feito no tabuleiro.</p> <p>-“O JP já fez tudo? Posso ver?” – Pergunta a professora. A professora verifica se as palavras estão corretas.</p> <p>-“Ó professora ele não fez a data!” - Diz o tutor apontando para a ficha do primeiro tabuleiro e continua dizendo:</p> <p>- “Hoje é dia 11 de maio!”</p> <p>-“Ó tu não páras quieto! Deixa-me” – Responde JP. chateado para o tutor</p> <p>A professora tira a primeira ficha e coloca à frente de J.P. para colocar a data.</p> <p>JP. preenche a data.</p> <p>-“Lindo menino! Já está! Agora o que queres fazer? agora deixo o JP. fazer o que quer!”- Diz a professora depois de JP. ter tudo terminado.</p> <p>-“A folha!”- Diz JP (quer a folha dos elementos)</p> <p>-“Está aqui!” - Diz a professora indo busca-la à secretária.</p> <p>JP. olha para a folha todo sorridente e diz:</p> <p>-“Vento, terra, ar, fogo, agua, trovão!”</p> <p>-“Queres fazer alguma coisa ou queres só ter a tua folha?”</p> <p>- Pergunta a professora</p> <p>-“ Um desenho, há muitos desenhos a fazer!” - Responde JP.</p> <p>A professora pede ao tutor para ir buscar uma folha.</p> <p>-“Precisas de lápis JP.?” - Pergunta a professora (JP não trouxe a sua caixa de material de desgaste da unidade)</p> <p>-“Sim!” – Responde JP. à professora</p> <p>A professora dá-lhe uma caixa de lápis de cor. Ele sorriu e disse:</p> <p>-“Espero que fique bem!” e continuou a falar sozinho olhando para a sua folha:</p> <p>-“ Um desenho destes posso fazer igual!”</p>	
--	---	--	--	--

14h35			<p>-“Vais fazer um desenho?” – Pergunta o tutor</p> <p>-“Quero a cor de pele” – diz JP. tirando o lápis da caixa e faz uma linha na horizontal às ondas.</p> <p>-“ Já fiz uma linha!” - Diz JP. continuando a conversar sozinho e a professora responde:</p> <p>-“Vá vamos fazer mais!”. JP. continua o seu desenho e a professora começa a coreção da prova oralmente.</p>	
-------	--	--	---	--

ANEXO 13

ANEXO 13 - Grelha de registo da observação naturalista

Aluna: C _____ **Professora:** P.A _____ **Ano(s):** 3º Ano _____ **Nº de alunos:** 20 alunos _____ **Idades:** entre 8 e 9 anos

Data da observação: 20 / 04 /2012

Tempo de Observação: 15 minutos

Observador: Ana Paula Ferreira

Material que traz da unidade: caixa de material de desgaste (lápiz, lápis de cor, borracha e tesoura) e 4 “tabuleiro” com atividades a realizar.

Situação/contexto: Sala de aula, no início da manhã. Os alunos estão todos a “cantar” os verbos com a professora.

Hora	Atividades/ material	Intervenientes	Comportamentos	Inferências
9h50	1ª Atividade: Associação quantidade/ número e cor. (4 copos, cada um identificado com	-Assistente operacional -Aluna -Aluno/tutor	A C. entra na sala, a porta está aberta. A professora diz: -“bom dia!” a aluna não responde. A auxiliar diz para C: -“Diz bom dia”, e a C. faz o bom dia em língua gestual portuguesa. -“Faz melhor” diz a auxiliar pegando-lhe na mão para fazer com ela o gesto do bom dia (2 vezes). A C. senta-se na sua mesa á ponta de uma das filas perto da porta. A auxiliar fica de pé ao seu lado. A professora diz para a turma, apresentando-me: -“É uma Sra. que vem observar a C., digam bom dia, mas vamos fazer de conta que não está!”. Aproxima-se de C. um colega que sai da sua carteira e fica de pé virado de frente para a aluna. A assistente operacional tira do tabuleiro 4 copos e as respectivas bolas de plástico de cores (vermelho, azul, verde e amarelo) e afasta-se um pouco para dar espaço ao tutor.	Parece ser o tutor

	<p>o nº 1,2,3 e 4). A aluna tem de colocar dentro de cada copo, a respetiva quantidade.</p>	<p>-“1 C. põe” – diz o tutor. A C coloca uma bola no 1º copo e mostra 1 dedo com sua mão. -“Tens que lhe perguntar de que cor é a bola”, diz a assistente operacional para o tutor. -“De que cor C?” Diz o tutor baixinho. E a C faz o gesto em língua gestual portuguesa da cor vermelha. _”E agora o 2 C” diz o tutor. A C. mostra 2 dedos e coloca 2 bolas azuis dentro do copo correspondente. -“De que cor C?”- Pergunta o tutor. E a C. faz o gesto da cor azul em língua gestual portuguesa. -“Muito bem!”- Diz a assistente operacional. A professora aproxima-se enquanto os alunos continuam a “cantar” os verbos. _” O 3 C” diz o tutor A C. mostra 3 dedos e coloca 3 bolas verdes no copo. -“De que cor C?”- Pergunta o tutor. E a C. faz o gesto correspondente da cor verde. Por fim, o tutor diz: “o 4”, a C mostra 4 dedos coloca as ultimas 4 bolas dentro do respectivo copo e o tutor pergunta: -“de que cor C?” E a C faz o gesto. A professora retira-se para circular na sala. Nesta atividade não houve troca de olhares entre a aluna e o tutor, a C passou o tempo a olhar para a sua tarefa, mostrando os dedos e fazendo os gestos. A professora continua perto da C observando o que vai fazendo. A C termina e a assistente operacional diz: -“ a C arruma”.</p>	<p>Parece estar envergonhado pois estou por perto a ouvir e a registar.</p> <p>Parece perceber a linguagem oral.</p> <p>Parece já ter interiorizado a atividade e ter a noção do número/quantidade assim como saber identificar as cores já conhecidas.</p>
--	---	--	---

	<p>2ª Atividade: Escrever por baixo da imagem as palavras correspondentes (uva, bolo, banana e pão)</p> <p>3ª Atividade: Com uma caneta de acetato, passar por cima do grafismo dos números (de 1 ao 6)</p>	<p>A C arruma tudo no tabuleiro e a assistente operacional tira do 2º tabuleiro uma ficha colocando-a à sua frente.</p> <p>A C começa a escrever o seu nome no cabeçalho. Quando acaba a assistente operacional pergunta-lhe: -“O que é C?” Apontando para uma das figuras A C faz o gesto -“Muito bem! são uvas” diz a assistente operacional afastando-se um pouco e diz para o tutor -“Agora ajuda tu”. -“Como se faz C?”- Diz o tutor A C faz o gesto do bolo e escreve a palavra debaixo da imagem. -“Como se faz C?”- Diz o tutor apontando para outra imagem A C faz o gesto da banana e escreve a palavra debaixo da imagem. -“Como se faz C?”- Diz o tutor apontando novamente para a última imagem. A C faz o gesto do pão e escreve a palavra debaixo da imagem. A C arruma no tabuleiro a ficha concluída.</p> <p>A assistente operacional dá-lhe a caneta de acetato e a ficha de grafismo com os números até ao 6. A C olha para trás. -“C!”- Enuncia a assistente operacional tocando-lhe no braço para não se distrair e continuar concentrada. A C. começa a passar por cima do número 1. A C olha para trás. -“ C. faz o 2” -diz o tutor A C continua a olhar para trás.</p>	<p>Parece ter já interiorizado as palavras e gestos. Já foram bem trabalhados para conseguir realizá-los de uma forma autónoma.</p> <p>A C parece não dar importância ao que o tutor lhe diz</p>
--	---	--	--

	<p>4ª Atividade: Ficha com 5 frases com os símbolos SPC “quero comerpão, bolo, iogurte, banana, uva”. A aluna tem que reproduzir as 5 frases em língua gestual portuguesa.</p>		<p>-“ C. vê e faz o número 2!” Intervém a assistente operacional com um tom de voz mais forte. A C.volta-se para a sua ficha e realiza a ficha até ao fim sem interrupção. A assistente operacional no final tira-lhe a caneta de acetato da mão. “Como se faz o numero 1?” – Pergunta o tutor apontando para o número da ficha que acabou de fazer. A C mostra com o dedo olhando para o aluno. -“Boa C., muito bem!” diz a assistente operacional O tutor vai apontando para os números até 6 e C. responde a tudo mostrando a quantidade de dedos correspondente. A C. arruma a ficha no tabuleiro, a assistente operacional coloca a 4ª atividade à sua frente.</p> <p>-“ Vá, agora a C vai ler!”- Diz a assistente operacional. “Quero comer bolo” lê a assistente operacional pausadamente apontando para os símbolos e C. vai fazendo os gestos. -“Agora vamos ler esta” – diz a assistente operacional -“Quero comer pão”- lê a assistente operacional e a C. faz os gestos. -“Muito bem”- diz a assistente operacional “ agora é o M. que ajuda” O tutor vai apontando para cada símbolo mas não fala, e a C vai fazendo o gesto à medida que ele aponta (quero comer iogurte). Isto repete-se para “eu quero comer banana” e “eu quero comer uva”. A C. pega na ficha e entrega a assistente operacional que por sua vez coloca dentro do tabuleiro. Assim que C. entrega o seu trabalho à assistente operacional põe-se de pé, arruma a cadeira e dirige-se à</p>	
--	---	--	--	--

10h05			porta da sala. A assistente operacional diz: -“ Diz obrigada ao M!” e a C. responde dizendo obrigada em língua gestual portuguesa. E sai.	
-------	--	--	--	--

ANEXO 14

	<p>2ª Atividade: -colorir um coelho que a professora tem para a aluna (programado pela professora)</p>	<p>-“jauuuula” - Responde a aluna. E liga a imagem/palavra. -“Jogo”- Diz a aluna e liga novamente. Coloca o lápis na boca. -“Olha Ca.” - Diz a professora “como se chama?” - Apontando para outra imagem. A professora repete 3x “como se chama”. Ca. não responde. Vai olhando para o ar. -“Ca. vamos! Para fazermos o coelhinho!!” - Diz professora. -“Como se chama esse carro?”- Pergunta a professora -“jeuuu” - Diz a aluna. - “Jeep”- Repete a professora “é um jeep!” Á medida que diz o que vê nas imagens liga à palavra coreta. A Ca. diz: - “Fada” -“Fada! Boa a Ca. disse bem” - Disse a professora A Ca. vai dizendo em voz alta, a professora repete com ela, “Foca”, “fivela”, “fumo” a medida que Ca. vai ligando a imagem à palavra. -“Muito bem a Ca. fez!”- Diz a professora - “E a Ca. vai fazer o quê?” – Repete a professora A professora dá-lhe o desenho do coelho e diz: -“Agora a Ca. escreve o nome!” - Apontando para o cabeçalho. -“Com a letra bonita” – Diz o assistente operacional A Ca. começa a escrever o nome. De repente bate-se na cara e grita -“Caladinha, os colegas estão a fazer a ficha, caladinha” - Diz a professora A Ca. olha e coloca o lápis na boca. -“Tira o lápis da boca” - Diz a professora Nesse momento a professora é chamada por um aluno e</p>	<p>Parece dispersar-se com facilidade</p>
--	--	--	---

11.42		<p>sai de perto da Ca. A Ca. volta a escrever o nome, depois olha para a sala. O assistente operacional toca-lhe no braço, chamando-lhe a atenção. A Ca. continua o nome e data no cabeçalho da ficha, de seguida tira o lápis amarelo da sua caixa e começa a pintar e imite sons. Os alunos continuam a fazer os seus trabalhos não se importando com o comportamento da Ca. e a sala continua em silencio. -“Não faz barulho, os colegas estão a trabalhar”- Diz o assistente operacional. Tira o lápis cor castanha da sua caixa e começa a imitar sons. “Shiuuu”- Diz novamente o assistente operacional. A professora regressa novamente junto da Ca. e observa-a a pintar. A Ca. salta da cadeira, grita, bate-se e atira a caixa dos seus lápis ao chão. O assistente operacional agarra-a pelas mãos e tenta sentá-la. A professora olhando para mim diz: -”ela não fazia isto há meses! Será que ela está a sentir alguma coisa?” -“Acalma-te” - Diz professora A Ca. senta-se, volta a bater-se na cara e começa de novo a pintar. -“ A Ca. não está a pintar bem! dentro do risco! bonito! Bonito” - Diz a professora. A professora olha para o assistente operacional e diz: -“Não acho bem ela continuar isto hoje, não está para aqui virada”.</p>	Parece estar a olhar para o vazio
-------	--	--	-----------------------------------

11.50			<p>A professora coloca-se de cócoras frente a aluna e a aluna diz:</p> <p>-“Está quente”- Olhando para o lápis que tem na mão</p> <p>-“O que é que está quente?”- Pergunta a professora.</p> <p>A aluna volta a pintar e não responde. Escolhe outra cor da sua caixa.</p> <p>A professora sai e vai buscar 2 desenhos dos colegas.</p> <p>A professora regressa perto dela com os 2 desenhos na mão e mostra-lhe:</p> <p>- “olha com cores tão lindas!”</p> <p>A Ca. olha e continua a pintar por dentro.</p>	
-------	--	--	--	--