

ANA PAULA SALVADOR JOAQUIM

**A PERCEÇÃO DE ALUNOS SEM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS FACE À INCLUSÃO DOS
PARES COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO
AUTISMO NO TERCEIRO CICLO, DO ENSINO BÁSICO.**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO 2016

ANA PAULA SALVADOR JOAQUIM

**A PERCEÇÃO DE ALUNOS SEM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS FACE À INCLUSÃO DOS
PARES COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO
AUTISMO NO TERCEIRO CICLO, DO ENSINO BÁSICO.**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO 2016

ANA PAULA SALVADOR JOAQUIM

**A PERCEÇÃO DE ALUNOS SEM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS FACE À INCLUSÃO DOS
PARES COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO
AUTISMO NO TERCEIRO CICLO, DO ENSINO BÁSICO.**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Doutora Fátima Paiva Coelho e Mestre Armindo Nunes.

RESUMO

Em Portugal observa-se um aumento de alunos diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), possivelmente devido à existência de maior sensibilização e informação dos diversos profissionais que contactam com estes alunos, bem como à sua inclusão nas classes regulares.

Contudo, continuam a existir poucos estudos sobre a inclusão dos alunos com PEA nas turmas regulares, principalmente no que diz respeito à opinião dos colegas sem NEE.

O presente estudo tem como objetivo geral conhecer a perceção dos alunos sem necessidades educativas especiais (NEE) sobre a inclusão dos alunos com PEA, nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico, de uma escola pública.

Trata-se de um estudo descritivo de cariz quantitativo, no qual foi utilizado um questionário que foi preenchido pela maior amostra possível, cinquenta alunos. Verificou-se que a maioria dos inquiridos pertencia ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos e frequentavam, na sua maioria, o nono ano de escolaridade, sem qualquer retenção.

Pode-se concluir que os alunos sem NEE não reconhecem mudanças físicas e estruturais nas aulas do ensino regular quando estão presentes os seus colegas com PEA. Em termos ambientais, transmitem haver alguma perturbação das aulas devido ao comportamento dos colegas com PEA. No entanto, não se verifica qualquer relação entre os resultados académicos e a inclusão dos alunos com PEA. Ao nível social e emocional, os alunos sem NEE tendem a aproximar-se mais dos seus colegas com PEA e a demonstrar atitudes de cooperação e proteção para com estes. Por último, os alunos sem NEE consideram que apenas os alunos com PEA que apresentam necessidades/dificuldades ligeiras ou os que conseguem acompanhar o currículo é que devem frequentar algumas aulas do ensino regular mais práticas, mas ir com maior regularidade a um Estabelecimento de Educação Especial.

Palavras-chave: Perceção; Necessidade Educativas Especiais; Inclusão; Perturbações do Espectro de Autismo.

ABSTRACT

In Portugal, there has been an increase of children diagnosed with ASD, possibly because the professionals who deal with those children have a large sensibility and information toward this problem. At the same time inclusion of students with ASD in normal classrooms also increased.

However, there are still few studies about the opinion of students without special needs, about inclusion of students with ASD in normal classrooms.

This study aims to understand what students without special needs think about inclusion of students with ASD in their classrooms.

We used a written questionnaire with 50 participants, with ages between 12 and 16 years, mostly girls and most of them attending the 9th year in school.

We concluded that students without special educational needs think that there are no significant structural changes in their classrooms when including students with ASD. They also think that the behaviour of those students may cause some perturbation but there is no relation between the inclusion of students with ASD and learning results. At a social level we found out that students without special needs showed a strong will to help and support students with that problem. We also found out that students with no special needs think that only those students with a low degree of ASD should be included in some classes of regular teaching but should also attend more often to a school for children with Special Educational Needs.

Key words: perception, special educational needs, inclusion, ASD

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família pela paciência, apoio e compreensão e principalmente ao meu filho que compreendeu as minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Armindo Nunes e Professora Doutora Fátima Paiva Coelho pela sua disponibilidade, incentivo e amizade para a concretização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho que sempre me apoiaram e ajudaram.

Ao meu marido e ao meu filho pela compreensão e carinho que sempre demonstraram.

Aos meus pais que me encorajaram e apoiaram nas minhas decisões.

A todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram a avançar.

ÍNDICE GERAL

Resumo	V
Abstract	VI
Dedicatória	VII
Agradecimentos	VIII
Introdução	1
CAPITULO I - Enquadramento Teórico	4
1- Necessidades Educativas Especiais – NEE	4
1.1 - Origem e evolução do conceito	6
1.2 - Definição e características	8
1.3 – O atendimento a alunos com NEE em Portugal	10
2- Perturbação do Espectro do Autismo – PEA	13
2.1 - Origem e evolução do conceito	13
2.2 - Definição e características	16
3- Inclusão	20
3.1 - Origem e evolução do conceito	20
3.2 - Definição e características	21
3.3 – Benefícios da inclusão	24
3.4 - Inclusão dos alunos com PEA	27
3.4.1- Respostas educativas	29
3.4.1.1 - Unidade de Ensino Estruturado – UEE.....	29

4- Perceção dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com PEA.....	31
CAPITULO II – Estudo Empírico.....	36
1- Problemática	36
2- Objetivos.....	38
3- Hipóteses.....	39
4- Método.....	40
5- Universo e amostra.....	41
6- Instrumentos e procedimentos.....	44
CAPITULO III – Apresentação de dados e discussão dos resultados ...	47
CAPITULO IV – Conclusões.....	68
Bibliografia.....	71
Webgrafia.....	77
Legislação referenciada.....	79
Anexos.....	80

Índice de Quadros

Quadro 1- Vantagens da Inclusão	25
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1- Características dos jovens com PEA mencionadas pelos alunos sem NEE segundo o tempo passado numa turma, com alunos com PEA	66
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Idades	41
Gráfico 2- Género	42
Gráfico 3- Ano de escolaridade	42
Gráfico 4- Retenções	43
Gráfico 5- Funcionamento das aulas quando os colegas com PEA lá	47
Gráfico 6- Frequência semanal de comportamentos de inclusão	48
Gráfico 7- Os colegas com PEA costumam perturbar as aulas	50
Gráfico 8- Motivos pelos quais os colegas com PEA costumam perturbar as aulas.	51
Gráfico 9- Inclusão dos alunos com PEA na sala de aula	52
Gráfico 10- Tempo de frequência dos alunos com PEA por resposta educativa	52
Gráfico 11- Frequência semanal com que os alunos com PEA vão às aulas do ensino regular	54
Gráfico 12- Adequação da frequência com que os alunos com PEA vão às aulas	

do ensino regular	55
Gráfico 13- Frequência adequada	55
Gráfico 14- Sentimento quando os colegas com PEA vão às aulas	56
Gráfico 15- Ambiente de sala de aula, quando os colegas com PEA estão lá	57
Gráfico 16- Todos os alunos com PEA devem ir às aulas do ensino regular	57
Gráfico 17- Quando devem os alunos com PEA ir às aulas do ensino regular.....	58
Gráfico 18- Características dos jovens com PEA	59
Gráfico 19- Relação de proximidade com os alunos com PEA	59
Gráfico 20- Principais razões para não existência de relação de proximidade com os alunos com PEA	60
Gráfico 21- Sentimento de prejuízo quando os colegas com PEA vão às aulas	61
Gráfico 22- Motivos para sentimento de prejuízo quando os colegas com PEA vão às aulas	61
Gráfico 23- Relação entre a inclusão dos colegas com PEA na sala de aula e o rendimento escolar	62
Gráfico 24- Motivos para a existência de relação entre a inclusão dos colegas com PEA na sala de aula e o rendimento escolar	63
Gráfico 25- Opinião dos alunos sem NEE perante a inclusão	64
Gráfico 26- Há quanto tempo faz parte de uma turma que tem alunos com PEA	65
Gráfico 27- Número de anos passados numa turma com alunos com PEA	66

ANEXOS

Anexo 1- Declaração do Consentimento Informado	81
Anexo 2- Explicação do questionário aos pais	82
Anexo 3- Autorização do diretor	83
Anexo 4- Pedido de autorização ao diretor	84
Anexo 5- Guião da entrevista	85
Anexo 6- Explicação da entrevista aos pais	88
Anexo 7- Quadro das entrevistas	89
Anexo 8- Inferências das entrevistas	95
Anexo 9- Conclusões das entrevistas	99
Anexo 10- Questionário inicial	102
Anexo 11- Questionário 2ª versão	109
Anexo 12- Explicação do pré-questionário aos pais	116
Anexo 13- Questionário final	117

LISTA DE ABREVIATURAS

APA - Associação Americana de Psiquiatria

CID-9- Classificação Internacional de Doenças

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DSM- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

DSM-IV-TR- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Text Revision

EADSNE- European Agency for Development in Special Needs Education

EEE - Equipas de Ensino Especial

ICIDH- International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps

ME- Ministério de Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS- Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

REI - Regular Education Initiative

TEA- Transtorno de Espectro Autista

UEE- Unidade de Ensino Estruturado

UFP -Universidade Fernando Pessoa

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

A proposta de desenvolvimento de trabalho para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, incidiu sobre a inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) por ser um tema atual que desperta bastante interesse dos profissionais de diversas áreas devido à singularidade destes alunos.

Com este trabalho pretende-se conhecer a percepção dos alunos sem necessidades educativas especiais (NEE) sobre a inclusão dos alunos com PEA, nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico, de uma escola pública, constituindo-se como objetivo geral da investigação.

Embora a definição de autismo tenha mudado, as características principais da doença permanecem as mesmas, por isso, decidiu-se usar ainda, neste estudo, a nomenclatura antiga, pois a publicação do DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), tem gerado alguma polémica nesse âmbito.

A motivação para realizar esta investigação prendeu-se com a experiência do investigador como profissional de Educação Especial no trabalho com alunos com PEA de diversos graus de severidade. A escolha deste tema surgiu também da auscultação informal efetuada a muitos professores, que manifestaram, uns o seu descontentamento em relação à inclusão dos alunos com PEA nas turmas e referiram a sua influência negativa, e outros o entusiasmo pelo que de positivo esta inclusão tem no rendimento escolar dos alunos sem NEE. Desta forma, considerou-se pertinente auscultar a opinião dos alunos sem NEE, uma vez que ainda existem poucos estudos neste âmbito, de forma a perspetivar outras opiniões acerca da inclusão dos alunos com PEA e por serem os próprios participantes a demonstrar a sua opinião.

Vieira e Denari (2007), Carmargo e Bosa (2009) e Martins (2012) afirmam que existem poucos estudos sobre a inclusão de alunos autistas.

Neste estudo decidiu-se cingir aos alunos com PEA devido à proximidade e afetividade com estes, à nossa experiência profissional e por este grupo apresentar características muito específicas no universo das NEE.

Embora se tenha efetuado uma pesquisa profunda conseguiram-se encontrar poucos estudos com referência específica às reações e opiniões dos alunos sem NEE em relação à inclusão de alunos com PEA (Martins, 2012; Ferreira, 2013; Almeida, 2015). Contudo, conseguiram-se encontrar estudos referentes a opinião dos alunos sem NEE em relação à inclusão dos alunos com NEE no geral (Cohen *et al.*, 1998; York *et al.*, 1992 *cit in* Vieira & Denari, 2007; Miller, 2008; Turnbull, 2010; Rosa, 2010; Ferreira, 2013; Mota, 2013).

Autores como Juncaj *et al.* (2009) e Lopes (2010) afirmam existir poucas investigações sobre as perceções dos alunos acerca da inclusão e do seu atendimento educativo, as quais afirmam que os alunos sem NEE defendem a inclusão dos alunos com NEE nas escolas/turmas regulares.

Segundo Lopes (2010), as perspetivas dos pares acerca da inclusão dos alunos com NEE têm vindo a ser valorizadas uma vez que podem influenciar as práticas educativas dos professores e a interação deles com todos os alunos.

Relativamente aos jovens sem NEE, Miller (2008) refere que não é comum as opiniões destes jovens serem tomadas em consideração e os investigadores raramente as incluem nos seus estudos. Geralmente, estuda-se a perceção dos adultos perante a inclusão, mas a opinião dos alunos também é importante, pois são uma peça fundamental no processo de inclusão. Turnbull (2010) também menciona que embora haja ampla pesquisa acerca do efeito da inclusão sobre os alunos com NEE, os efeitos da inclusão sobre os alunos sem NEE tem sido muitas vezes negligenciada.

O estudo desenvolvido é de natureza quantitativa, e como instrumento de recolha de dados privilegiou-se o questionário, aplicado à maior amostra possível constituída por cinquenta alunos sem NEE do terceiro ciclo com colegas com PEA incluídos nas suas turmas. Estes alunos sem NEE pertencem a uma escola pública do distrito de Faro, concelho de Loulé.

Em termos estruturais encontra-se organizado em quatro capítulos: no capítulo I - Enquadramento Teórico, constará uma revisão da literatura sobre as NEE, a PEA, a inclusão e a perceção dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com PEA; no capítulo II - Fundamentação Empírica, abordar-se-á a problemática, as questões de investigação, os objetivos, as hipóteses, o método, o universo e participantes e os

instrumentos e procedimentos; no capítulo III, apresentar-se-ão os resultados e a discussão dos mesmos e no capítulo IV, serão apresentadas as conclusões.

CAPITULO I – Enquadramento Teórico

1- Necessidade Educativas Especiais -NEE

O conceito de NEE adveio da necessidade de perspetivar a deficiência não só em termos médicos, mas também e, essencialmente, em termos sociais e educacionais.

Em termos médicos a deficiência correspondia à perda completa de certos órgãos ou funções e eram as suas características isoladas que, quando comparadas com os limites estabelecidos para cada uma delas, permitiam a sua identificação (Redruello *et al.*, 2010). A deficiência era vista como um problema intrínseco à pessoa.

Uma pessoa deficiente era vista como um doente, alguém diferente e com incapacidades e por isso, antes do século XVII, numa primeira fase, era eliminada e, numa segunda fase, excluída da sociedade, estando escondida e esquecida em alguma instituição. Bastava que fosse constatada uma situação fisiológica, dentro de certos parâmetros, para que a pessoa fosse considerada como uma pessoa deficiente.

Em 1976, a IX Assembleia da Organização Mundial de Saúde - OMS, propôs um novo conceito de deficiência no manual de classificação das consequências das doenças (ICIDH)- International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. De acordo com este manual, a deficiência é “a perda ou anomalia de estrutura ou função psicológica, fisiológica e anatómica, temporária ou permanente” (Vale, 2009). A proposta inovadora desta classificação é a categorização tripartida do termo “deficiência”, tal como o seu título indica, e a perspetiva do indivíduo enquanto um ser com competências, capacidades e possibilidades dentro das suas limitações. Esta classificação foi importante na definição e compreensão do termo deficiência.

Com a revisão do ICIDH e acompanhando a evolução concetual, científica e social, tornou-se evidente que na classificação das doenças devia-se ter em conta o ser humano na sua totalidade e perspetivar a deficiência em termos médicos, sociais e ambientais, ou seja, numa perspetiva biopsicossocial em vez de uma perspetiva biomédica. Para, além disso, surgiu a necessidade de utilizar uma linguagem padronizada internacionalmente, para poder ser usada transversalmente, em diferentes áreas e setores (educação, saúde, emprego, segurança social, entre outros). Assim, de modo a operacionalizar o conceito de deficiência numa perspetiva biopsicossocial

aparece a “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde”, conhecida como CIF, proposta pela OMS, em 2003. A CIF dá ênfase à funcionalidade e à incapacidade, associadas a uma condição de saúde. Na avaliação das pessoas tendo em conta a CIF, avaliam-se os fatores ambientais (físicos e sociais) que ao interagirem com as características (fisiológicas e anatómicas) da pessoa, permitem a descrição da sua incapacidade, ao nível da atividade e participação. Assim depreende-se que a CIF apresenta três dimensões: funções e estruturas do corpo; atividade e participação; fatores ambientais.

Segundo Nubila e Buchalla (2008) podemos referir que a CIF defende o conceito de deficiência como sendo um modelo dinâmico, assente na funcionalidade do ser humano e as suas restrições, mediante as dificuldades de participação em situações do seu quotidiano. Existe uma dinâmica entre fatores contextuais, fatores ambientais e fatores pessoais.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, patrocinada pela Organização das Nações Unidas - ONU, realizada em 2008, veio revolucionar a forma como em termos jurídicos as pessoas com deficiência eram enquadradas e tratadas, dando primazia à dimensão social. O fator fisiológico, médico, passa a ser somente um dos elementos do conceito de deficiência, que em interação com as diversas barreiras presentes na sociedade, pode impedir ou restringir a integração plena da pessoa na sociedade, em igualdade de oportunidades (Redruello *et al.*, 2010).

Segundo a Constituição da República Portuguesa, artigo 2º da Lei n.º38/2004:

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

Assim, hoje em dia considera-se o termo deficiência pouco abrangente e pouco esclarecedor relativamente às reais capacidades e competências que as pessoas possuem, apesar das condições físicas, intelectuais ou sensoriais que apresentam. Por si só, o termo deficiência já transmite uma conotação negativa que deve ser evitada. Importa ressaltar e valorizar as pessoas por aquilo que são intrinsecamente, independentemente das suas restrições.

1.1- Origem e evolução do conceito

É a partir do século XVI, que a deficiência começa a ser encarada como um problema médico e não apenas assistencial. Este século caracteriza-se pelo início da luta contra os preconceitos, pelos médicos e pedagogos, que começaram a defender as possibilidades educacionais para as pessoas com deficiência (Brandenburg e Lückmeier, 2013).

No século XVIII, houve algumas conquistas em termos educacionais que regrediram no século XIX, pois as pessoas com deficiência passaram a ser assistidas, não numa perspetiva educacional, nas instituições privadas, porque se acreditava que podiam ser uma ameaça para a sociedade (Brandenburg e Lückmeier, 2013; Bautista, 1997). No entanto, Madureira e Leite (2003) consideravam que algumas das instituições existentes já tinham finalidades educativas, principalmente as que acolhiam crianças e jovens com deficiências sensoriais. Pode-se considerar que é a partir daqui que nasce a *Educação Especial* (Jiménez, 1997; Bautista, 1997).

Os progressos científicos e técnicos do início do século XX permitiram novos avanços na educação, nomeadamente, no campo da avaliação e classificação dos diferentes tipos de deficiência e das suas problemáticas. As investigações levadas a cabo por Binet e Simon centradas nos testes de inteligência permitiram a identificação de crianças “mentalmente atrasadas” (Silva, 2009).

Até aos anos 60, a resposta a crianças com deficiência era feita nas instituições especiais, não havendo qualquer relação entre as instituições e as classes especiais anexas à escola regular. A partir da avaliação médica e psicológica, as crianças eram encaminhadas para as instituições de acordo com o tipo de deficiência. Embora as crianças com deficiência não fossem obrigadas a frequentar a escola, começaram a ser rastreadas no sentido de lhe ser dado atendimento (Bautista, 1997; Madureira e Leite, 2003). Ao nível social, as pessoas com deficiência podiam e deviam participar do convívio social, desde que se pudessem adaptar às normas e valores vigentes (Walber, 2004; Brandenburg e Lückmeier, 2013).

Na década de 60, numa perspetiva de intervenção educativa, os modelos clínicos começam a ser desvalorizados no que se refere ao atendimento das crianças com deficiência, surgindo a preocupação pela busca de soluções pedagógicas mais

adequadas para as crianças, sendo reconhecidas as capacidades da pessoa com deficiência (Sanches & Teodoro, 2006).

Em 1975 foi elaborada, pelo Congresso dos Estados Unidos da América, em resposta à preocupação perante as crianças com deficiência, a PublicLaw 94-142, “The Education for All Handicapped Children Act”. Esta lei federal americana obrigou a que o sistema educativo de todos os estados americanos promovesse uma educação pública e gratuita adequada para cada criança com deficiência. As crianças passariam a usufruir do direito de serem educadas no meio menos restritivo possível e as escolas seriam obrigadas a aceitá-las no seu seio (Vieira & Pereira, 2008). Só em casos extremamente graves, que nem os apoios e serviços da escola conseguissem responder às necessidades das crianças, é que era ponderada uma colocação diferente, num meio mais restritivo (Alper *et al.*, 1995, *cit in* Nielsen, 2011). Esta lei teve um impacto dramático e positivo sobre milhões de crianças com deficiência em todo o país (Silva, 2009).

Em Inglaterra, o Warnok Report Special Education Needs, publicado em 1978 e legislado em 1981 pelo “Education Act”, permitiu dar uma maior ênfase à integração escolar das crianças com deficiência e introduziu um novo conceito de necessidades educativas especiais, o que representou um contraponto às classificações existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico (Silva, 2009). De acordo com este documento, as dificuldades de aprendizagem que se verificavam dependiam de vários fatores e não constituíam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada. Nesse sentido, propunha-se que fosse feita uma reavaliação dos alunos que estavam em escolas do ensino especial, que os professores do ensino regular fossem consciencializados relativamente à integração escolar e que se tivesse em conta a importância da articulação entre os diversos intervenientes no processo educativo destas crianças (Silva, 2009). Este relatório pretendia garantir o sucesso e a integração de todos os alunos nas escolas regulares. Assim, as crianças necessitavam de educação especial se tivessem alguma dificuldade de aprendizagem que exigisse uma medida educativa especial (Madureira & Leite, 2003).

Todos os alunos têm direito a uma educação integrada em que a escola assuma responsabilidade de criar condições que permitam a todos o acesso e o sucesso educativos daí o aparecimento do conceito NEE que define o conjunto de princípios e

valores orientadores para esta instituição no sentido de criar ofertas e condições para estes alunos. O atendimento deve ser feito tendo em conta o modelo social e ecológico, em que a criança é vista como um ser total que é, e como parte integrante do seu meio, participando e nele atuando, mobilizando e responsabilizando também a família, a escola, a comunidade e a sociedade como um todo (Sanches, 2006).

Segundo Brennan (1990, *cit in* Silva, 2009, p. 140):

“O conceito de necessidades educativas especiais, de acordo com o Warnok Report e em conformidade com o Education Act, um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas”.

Na Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educativas especiais abrange “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (1994, p. 17) que surgem em determinado momento de escolaridade.

1.2- Definição e características

Desde o Warnok Report que surgiu o termo necessidades educativas especiais, substituindo o termo criança especial, anteriormente utilizado em educação para designar a criança com deficiência. Porém, este novo termo não se refere apenas à pessoa com deficiência, pois engloba toda e qualquer necessidade considerada atípica e que exija algum tipo de abordagem específica por parte das instituições, seja de ordem comportamental, social, física, emocional ou familiar, seja permanente ou temporária.

Correia (1999) considera que o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem que intervêm com o acompanhamento do currículo comum, sendo necessárias adaptações curriculares. Estas crianças e jovens têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades e respeite o seu ritmo de aprendizagem.

Assim, compete à escola dar resposta às necessidades educativas especiais tendo em atenção as diferenças individuais dos alunos que a frequentam.

Como era esperado, as definições e as categorias de necessidades educativas especiais variam conforme os países.

O Warnock Report (1978) distinguia as NEE de uma criança/jovem em dois tipos: permanentes e temporárias. Também Correia (1999) considera esses dois grupos, pois relaciona-os com as diferentes problemáticas que podem existir. Para este autor, as NEE permanentes são aquelas em que há necessidade de adaptar o currículo no seu todo e de avaliar sistematicamente os progressos do aluno no seu percurso escolar. Correspondem a crianças e jovens com problemas do foro orgânico, funcional e, ainda, com défices socioculturais e económicos graves. As NEE de carácter temporário são aquelas em que há necessidade de adaptar parte do currículo, de acordo com as características e necessidades dos alunos, num certo momento do seu percurso escolar. Podem incluir problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo e, ainda, perturbações ligeiras ao nível motor, preceptivo, linguístico ou socio emocional.

Armstrong e Barton, 2003, *cit in* Sanches & Teodoro (2006) afirmam que os alunos que têm NEE (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.

Segundo Magalhães (2003) as pessoas com NEE, enquanto alunos, poder-se-ão decompor em alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física, sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos), deficiência física não sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas. Somam-se a este grupo os alunos com altas habilidades (superdotação) que necessitam de currículo diferenciado pela sua superior capacidade de aprendizagem.

Os alunos com NEE possuem características bastante próprias, assim como ritmos e estilos de aprendizagem e trabalho diferentes. Deparamo-nos ainda, em sala de aula, com alunos portadores de deficiência com limitações na atividade e participação num ou vários domínios da vida e que são abrangidos pela educação especial. No

entanto, ter NEE, não significa obrigatoriamente que, o aluno possui alguma deficiência física ou intelectual mas que, em determinado momento do seu percurso educativo, necessitou de um apoio específico para superar as dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Para isso, é fundamental especificar se essas necessidades são de carácter permanente ou temporárias e se são ligeiras, médias ou graves, sendo que, estas normativas deverão estar legisladas para poder haver uma uniformização.

1.3 – O atendimento a alunos com NEE em Portugal

Como em quase todos os países europeus, a área da educação especial e inclusiva tem sofrido em Portugal alterações rápidas e profundas, modificando a conotação assistencial e caritativa que teve durante muitos anos (Rodrigues & Nogueira, 2011). Desde meados do século XX até ao presente, apareceram vários normativos legislativos que conjeturam as diferentes fases deste processo evolutivo.

Em 1929, em Lisboa, foi criado o instituto Médico-Pedagógico como sector dependente da Casa Pia, que mais tarde deu lugar ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em 1941, que desenvolveu o primeiro curso para professores de educação especial. Foi a partir desta altura que se iniciou o estudo destas problemáticas e se passou a dar atenção aos alunos “especiais”.

Em algumas escolas criaram-se “classes especiais” que recebiam alunos com vários tipos de deficiência e de dificuldades escolares (Vieira & Pereira, 2008; Rodrigues & Nogueira, 2011). Contudo, apesar de haverem espaços físicos para a sua receção existiam poucos técnicos especializados para lidar com as suas diferenças, por isso na sua maioria eram professores sem especialização, que não conheciam as etiologias, as formas de tratamento, as características de ação, tudo era desconhecido para a classe profissional não especializada. Foi necessário dar continuidade aos cursos de educação especial para professores e educadores, aumentar a possibilidade de frequência destes cursos a mais professores, nesta área para que as respostas também fossem evoluindo. De nada serviam a criação do espaço físico e a integração da criança com uma problemática nas escolas se os professores não estivessem na posse de algum conhecimento, mais académico e científico, que os ajudasse a dar respostas adequadas.

Em 1969, ocorreram tentativas de integração no meio escolar essencialmente de alunos cegos, nas escolas de Lisboa (Costa & Rodrigues, 1999, *cit in* Rodrigues & Nogueira, 2011). Estes participavam nas classes regulares e tinham apoio especial em “salas de apoio” (Correia, 1999).

Segundo Kauffman e Lopes (2007), só a partir de 1974, é que se começou a desenvolver a verdadeira educação especial, quando as escolas do ensino regular chegaram à conclusão que ao juntar os dois tipos de alunos, normal e com necessidades educativas especiais, era vantajoso para ambas as partes.

Foi partindo destas experiências que se desenvolveu, durante os anos setenta e oitenta, uma política de Educação Integrativa com a constituição em todo o país de Equipas de Ensino Especial - EEE, com professores itinerantes, com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar dos alunos com deficiência sensoriais ou motoras que conseguiam acompanhar o currículo comum (Correia, 1999; Costa & Rodrigues, 1999, *cit in* Rodrigues & Nogueira, 2011).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 é definida a educação especial como área integrada no sistema geral da educação. Este documento vem reforçar o objetivo de assegurar as condições necessárias e fundamentais ao desenvolvimento pleno das capacidades das crianças com NEE, já contemplado na Declaração dos Direitos da Criança aprovado pela Assembleia Nacional da Nações Unidas em 1959 (Correia, 1999). Nele são estabelecidos os princípios da educação especial como dando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Prevê também a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência da criança. Esta legislação veio dar novo impulso ao contemplar o conceito de escola para todos, fundamentando o conceito de alunos com NEE em critérios pedagógicos.

O regime educativo especial nas escolas do ensino regular foi finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 319/91 que atualizou e tornou mais abrangente e precisa a área da educação especial. Introduziu conceitos fundamentais para a orientação e acompanhamento escolar e educativo e concedeu um suporte legal às escolas de modo a organizarem o seu funcionamento para um melhor atendimento aos alunos com NEE (Correia, 1999). Com este decreto potencializou-se integração dos alunos com NEE no ensino regular, responsabilizando a escola pela procura de

respostas num ambiente mais normal possível, com a utilização de recursos os menos restritivos possíveis e a máxima adequação às necessidades educativas. O decreto aplicava-se, no entanto, apenas aos alunos com NEE que frequentavam os estabelecimentos públicos do nível básico e secundário, deixando de fora os alunos do pré-escolar e os alunos do ensino particular e cooperativo (Correia, 1999).

Com a Declaração de Salamanca, surge o Despacho conjunto 105/97 que contribuiu para orientar as escolas regulares no sentido de se tornarem mais recetivas às diferenças dos alunos, recrutarem recursos e organizarem-se de modo a acolher a diversidade e promover ambientes inclusivos (Rodrigues & Beltrão, 2014). Este despacho apontava, pela primeira vez, para uma filosofia de escola inclusiva (Freire, 2008; Silva, 2009).

Em 2008, o ME redefine o conceito de NEE e tendo em conta o conceito de escola inclusiva elabora o Decreto-Lei n.º 3 de 7 de Janeiro, com as alterações constantes da Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio. Nele encontram-se definidos os princípios orientadores, os procedimentos, programas e modalidades para a educação especial. Dá um novo enquadramento legal aos apoios especializados e às respostas educativas a implementar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário para os alunos com NEE de carácter permanente. A Educação Especial assegura às crianças e jovens com NEE de carácter permanente o “direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas” (Art.º 2.º, n.º4). Com este decreto, são extintas as escolas de educação especial, criadas pelas associações particulares, podendo, no entanto transformar-se em Centros de Recursos para a Inclusão (Ribeiro, 2012).

2- Perturbação do Espectro do Autismo -PEA

2.1 - Origem e evolução do conceito

A palavra “autismo” deriva do grego *Autós* e exprime a “noção de próprio, de si próprio, por si próprio” e o sufixo “ismo” remete para a ideia de orientação ou estado (Dicionário Priberam, On-Line). Assim, segundo Pereira e Serra (2006), “o substantivo “autismo” indica “*latusensu*”, uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio”.

A primeira referência ao autismo foi feita por Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço, num artigo sobre esquizofrenia, para designar um conjunto de distúrbios do pensamento, implicando a perda de contato com a realidade e uma grande dificuldade em comunicar com os outros, em 1912 no *American Journal of Insanity*, segundo *Oxford English Dictionary*.

Na década de 40, médicos nos Estados Unidos, começaram a utilizar o termo "autismo" para descrever crianças com comportamentos emocionais ou sociais marcadamente atípicos (Wiele, 2011).

Mas foi o psiquiatra pediátrico americano Leo Kanner, em 1943, num trabalho intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact*, que descreveu os comportamentos e atitudes de algumas crianças especiais que observou e que fez referência ao termo “perturbação autista”. Estas crianças não apresentavam sintomas idênticos às perturbações psicóticas, falhando, sobretudo na capacidade de relacionamento com os outros, na comunicação e expressão verbal (em grau variado), além de apresentarem comportamentos estereotipados e ritualistas e reagirem mal a qualquer mudança de situação envolvente (Waterhouse, 2000; Pereira & Serra, 2006; Oliveira, 2009; Nielsen, 2011).

“Extrema ausência” e “total indiferença” são duas frases que Kanner usou para descrever o autismo. Kanner distinguiu, pela primeira vez, o autismo da esquizofrenia, encarando-o como uma perturbação precoce com forte componente biológica (Wolff, 2004).

Com base nesse estudo das crianças especiais, Kanner descreveu três aspetos cruciais no diagnóstico do Autismo: o isolamento, a constância do meio e a repetição das atividades. A criança autista apresenta dificuldades no desenvolvimento das relações sociais e, normalmente, demonstra uma grande apatia e uma acentuada falta de ressonância afetiva. Estas crianças têm dificuldade em gerir as mudanças que ocorrem no meio que as rodeia, preferindo atividades repetitivas e monótonas. São pouco criativas ao nível do comportamento, atitudes ou brincadeiras. De entre estes três aspetos, Kanner considera dois de extrema importância no que diz respeito ao diagnóstico, sendo eles o comportamento ritualizado e o isolamento social. O autor refere ainda que, apesar de algumas incapacidades em certas áreas, estas crianças conseguem ter bons desempenhos noutras áreas, sendo mesmo consideradas inteligentes, com uma memória excepcional e com capacidades inigualáveis no reconhecimento preciso de sequências e padrões (Vidigal e Bilreiro, 2011).

Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger, observando alguns adolescentes e jovens, referiu no seu trabalho, intitulado *Autistic Psychopathy in Childhood*, o termo “psicopatia autista”, para o quadro clínico observado, discriminando sintomas muito semelhantes aos descritos por Kanner, (aparentemente sem atrasos da linguagem e mais inteligentes) que passou a designar como “Síndrome de Asperger” (Hewitt, 2006, Oliveira, 2009). Este grupo observado caracterizava-se por um défice na socialização, com interesses restritos e dificuldades na linguagem e na comunicação, mas com um QI médio, ou acima da média. Este autor refere ainda a incapacidade de contato ocular e pobreza dos gestos e expressões faciais, para além, dos movimentos estereotipados. A definição de Asperger é mais ampla e abrangente do que a de Kanner e refere-se às pessoas com autismo, mas com uma inteligência quase normal e mais verbal (Hewitt, 2006; Vidigal & Bilreiro, 2011).

O termo “autismo” surgiu oficialmente pela primeira vez na CID-9, da OMS, em 1975, categorizado como uma psicose da Infância. Até então, a APA, através do DSM-I e DSM-II, em 1952 e 1968, respetivamente, referia-se apenas à esquizofrenia de tipo infantil (Costa, 2012).

Michael Rutter, em 1978, publica um artigo onde referencia três sintomas importantes no diagnóstico do autismo: desenvolvimento social comprometido, comportamento ritualizado e compulsivo, associado a movimentos e gestos

estereotipados e atraso na linguagem (os dois primeiros são análogos aos de Kanner) e propôs que o autismo fosse considerado uma perturbação do desenvolvimento. Estabeleceu também que este diagnóstico tinha de manifestar-se até aos 30 meses de vida (Wolff, 2004; Vidigal e Bilreiro, 2011).

Em 1979, Lorna Wing e Judith Gould, propuseram uma tríade de critérios para o diagnóstico do autismo, que se mantém ainda atual, e que abrange comprometimentos em três áreas: interação social, comunicação e imaginação (Wolff, 2004). Esta tríade veio a tornar-se a base do diagnóstico das perturbações do espectro do autismo e é vulgarmente designada por “Tríade Wing” (Costa, 2012).

“É esta tríade que define o que é comum a todas elas, consistindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de “autismo”. É a tríade, no seu conjunto, que indica se a criança estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anómalo...” (Wing & Gould, 1979, p.17)

Grande número de estudos científicos foi levado a cabo, em torno do autismo, com o objetivo de melhorar os critérios de diagnóstico e clarificar a sua etiologia, até que em 1980 ele apareceu pela primeira vez na terceira edição do DSM-III, com a terminologia de “autismo infantil” (Müller, 2014).

Wing, psiquiatra inglesa e mãe de uma criança com autismo, em 1981, emprega, num artigo, o termo “Síndrome de Asperger”, referindo o nome do pediatra austríaco para se referir à perturbação do desenvolvimento por ele identificada e perfeitamente descrita (Coelho & Aguiar, 2014). Foi com base neste artigo que surgiu a ideia de um espectro autista, já distanciado da esquizofrenia infantil, que incluía então a Síndrome de Asperger (Costa, 2012). Wing considerava que o quadro do diagnóstico do autismo variava bastante e conseguiu identificar uma gama de comportamentos típicos do mesmo distúrbio (Cavaco, 2010). Assim alterou-se o termo, no DSM-III-R (1987) para “Perturbação Autística” uma vez que o autismo se estendia até à idade adulta e deixou de estar integrado nas esquizofrenias, com início na infância, para ocupar uma posição nosológica distinta (Müller, 2014; Vidigal & Bilreiro, 2011). Nesta revisão considerou-se comonuclear no quadro de autismo a presença de uma tríade clínica de que faz parte um marcado défice na interação e comunicação social em relação ao esperado para a idade mental da criança, e ainda, um comportamento repetitivo (Oliveira, 2009).

Em 1994, o termo “autismo” é utilizado para se referir a um espectro de síndromes com características comuns às perturbações pervasivas do desenvolvimento, de acordo com o DSM-IV.

No DSM-IV-TR, de 2002, passa a estar inserido nas perturbações globais do desenvolvimento, juntamente com outras perturbações com características centrais semelhantes (Siegel, 2008). Nestas perturbações incluíam-se a perturbação autística, a síndrome de Asperger, a perturbação desintegrativa da infância, a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação e a perturbação de Rett (Müller, 2014).

2.2 - Definição e características

Atualmente, a PEA passou a ser designada por “Transtorno de Espectro Autista” (TEA), segundo o DSM-V publicado em Maio de 2013, e a comportar défices ao nível da comunicação social e dos comportamentos fixos ou repetitivos. Para, além disso, passa a classificar a TEA- Transtorno de Espectro Autista, em leve, moderado ou severo (Garcia, 2014).

Segundo o DSM-V (American Psychiatric Association, 2014) ao nível da comunicação social os indivíduos terão de ter os três seguintes défices:

- Problemas em interagir socialmente e emocionalmente. Isto inclui a dificuldade em estabelecer uma conversa ou interação e problemas em partilhar atenções, emoções e interesses com outros indivíduos;

- Problemas graves em manter uma relação. Isto implica uma completa falta de interesse nos outros, dificuldade em iniciar relacionamentos sociais próprios para a sua idade e problemas em ajustar às diferentes expectativas de socialização;

- Problemas de comunicação não-verbais. Isto pode incluir um contato visual, postura, expressão facial, tom de voz, e gestos fora do normal bem como a capacidade de apreender estes sinais dos outros indivíduos.

Ao nível dos comportamentos fixos ou repetitivos os indivíduos terão de apresentar pelo menos dois dos seguintes comportamentos:

- Comportamento altamente repetitivo e resistência à mudança nas rotinas;

- Discurso e movimentos repetitivos;
- Interesses intensos e restritivos;
- Dificuldade em assimilar informação sensorial ou procura extrema ou recusa total de estimulação sensorial.

O TEA passa a agrupar num grupo só, as desordens que se encontravam separadas e com diagnóstico diferenciado. (Gadelha, 2013). Os sintomas têm que começar desde cedo na infância e impedirem o indivíduo de funcionar normalmente no dia-a-dia. Encontra-se subdividido em diferentes níveis de gravidade: leve, moderado e severo (Gadelha, 2013).

O autismo aparece antes dos três anos de idade, podendo manifestar-se a partir dos dois anos. Aparentemente trata-se de crianças fisicamente normais. Os indivíduos com autismo normalmente sentem muitas dificuldades ao nível da comunicação verbal e não-verbal. A assimilação e o processamento da informação, o desenvolvimento das relações sociais e a natural participação no ambiente familiar são muito difíceis para os autistas (Wiele, 2011).

“Autism is a lifelong complex brain disorder that appears during early childhood, and affects around 1 per cent of the population. The effects of autism can range from mild to severe impairments of a person’s ability to understand everyday information, communicate and interact socially with other people. The causes of autism are still being investigated” ([European Parliament, 2015](#), p.1)

As PEA são disfunções graves e precoces do neuro-desenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias, cuja etiologia não foi ainda determinada, apesar de haver uma grande variedade de investigações que sugerem uma forte componente genética (ME, 2008; Müller, 2014). Surgem nos primeiros três anos de vida e caracterizam-se por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação e pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Os défices qualitativos que definem estas perturbações são claramente inadequados para o nível de desenvolvimento do sujeito ou para a sua idade mental (Tarouca & Pires, 2010). Estas perturbações têm repercussões a nível individual, familiar e social (Pereira & Serra, 2006).

Frith (2001) refere que as crianças com PEA não se curam, mas podem apresentar progressos e melhorias se forem precocemente apoiadas, estimuladas e sujeitas a terapias adequadas à situação.

“There is currently no cure for autism, but it has been demonstrated that early and intensive intervention can help overcome the symptoms of autism and significantly improve the level of independence of people with autism” (EuropeanParliament, 2015, p.1)

Embora não se saiba ao certo qual o número de indivíduos com autismo existente em todo o mundo, estudos recentes revelam que a sua prevalência é de um em cada mil, ocorrendo predominantemente no sexo masculino (3 rapazes para 1 rapariga) (Oliveira, 2005, *cit in* por ME, 2008, p. 9). O último estudo, em 2007, apontava para 15 pessoas com autismo para 10 mil (Figueiredo, 2013).

As dificuldades na interação social estão presentes em todos estes indivíduos e caracteriza-se por dificuldade ou impossibilidade de estabelecer relações interpessoais significativas com os outros. Como resultado desta dificuldade estas pessoas não enfatizam com os outros, não compartilham prazer ou desprazer, não levam em conta o outro em várias situações, e por tudo isto não têm amigos e/ou tentam fazer amigos de maneiras muito inadequadas (Schwartzman, 2010).

Quanto à comunicação podemos encontrar indivíduos que não falam nem se comunicam e até outros que falam bastante, mas não usam a fala como mecanismo eficiente de comunicação. Neste último caso podemos citar “ecolália” que se trata de repetir o que foi dito, imediata ou tardiamente. Alguns indivíduos podem repetir a fala ouvida no filme ou DVD de forma automática e fora do contexto. Pessoas com Síndrome de Asperger podem, por outro lado, desenvolver uma linguagem oral extremamente justificada usando expressões complexas, o que dá ao seu discurso um toque pedante. Mesmo os que falam apresentam, em geral, dificuldades na compreensão do que lhes é dito. Compreendem a fala de forma literal não sendo capazes de perceber o duplo sentido, metáforas e o sentido figurado (Schwartzman, 2010).

No comportamento apresentam comportamentos repetitivos e estereotipados, tais como, ficar a girar o corpo, girar objetos, balançar as mãos, entre outros. Para além disso, tendem a preocupar-se apenas com partes de um objeto do que o seu todo, por exemplo, como as rodinhas de carrinhos (Schwartzman, 2010).

Veiga (2013) considera que as crianças autistas possam apresentar ausência de contato ocular, ausência de gestos socio emocionais, dificuldades no estabelecimento de relações sociais e na reciprocidade, problemas de estabelecimento de vínculos afetivos, falha na empatia, pouco interesse em partilhar emoções com outros, atraso no desenvolvimento da linguagem, anomalias pragmáticas como a inversão pronominal, ecolalia, neologismos e idiossincrasias do discurso, padrões de comportamento estereotipado restritivo, interesse em manter rotinas, constante resistência à mudança e ausência de jogo imaginativo e de faz de conta.

As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito (Oliveira, 2009; Tarouca & Pires, 2010). Para, além disso, a perturbação do espectro do autismo sendo uma síndrome significa que os indivíduos afetados não apresentam todos os mesmos sinais e sintomas a ela associados (Siegel, 2008).

Para Klin (2006), as crianças com o espectro do autismo podem ser de baixo, médio ou alto funcionamento. No caso de baixo funcionamento, as crianças apresentam um défice cognitivo, são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas de interação social e com realização de poucas interações sociais. As crianças de médio funcionamento podem aceitar interações sociais de forma passiva, mas não a procuram; pode-se observar alguma linguagem espontânea. As crianças de alto funcionamento são aquelas que não apresentam défice cognitivo, podem interessar-se pela interação social, mas não conseguem iniciá-la ou mantê-la de forma típica e falam na terceira pessoa, mas que melhoram muito se forem alfabetizadas.

A evolução que tem havido ao longo dos tempos relativamente à terminologia do autismo tem permitido um melhor entendimento desta perturbação, embora seja importante reforçar que cada indivíduo é único e as características que apresenta podem não se manifestar noutro indivíduo da mesma maneira (Smith, 2008).

3- Inclusão

Com base nas Declarações dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, a partir dos anos 60 do século XX, e devido a uma maior consciencialização da sociedade e à mudança de filosofia relativamente à educação especial, surgiu o termo “normalização” pelo qual se entendia que todas as pessoas com deficiência deviam ter uma vida tão normal quanto possível e participar ativamente na sociedade, em igualdade de oportunidades (Silva, 2009).

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” em que todas as pessoas com deficiência deviam ter os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário e, nesse sentido, a educação dessas pessoas deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular (Silva, 2009). A diferença passa a ser então perspetivada sobre um novo olhar. A integração escolar começou a ser uma prática corrente.

Para Gil & Martín (2011): “...foram muitos séculos de segregação, umas décadas de integração e só uns anos de inclusão” (p. 27).

3.1 - Origem e evolução do conceito

Em 1986, a Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos E.U.A., Madeleine Will, apelou para a implementação de novas estratégias que promovessem o sucesso educativo face ao número elevado de crianças com NEE e com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento.

A principal estratégia passava pela cooperação entre os professores do ensino regular e os do ensino especial de modo a analisar as necessidades dos alunos e encontrar medidas educativas adequadas para cada situação. Assim, nascia um movimento intitulado de Regular Education Initiative – REI. (Iniciativa da Educação Regular / Iniciativa Global de Educação) que pretendia coresponsabilizar os professores na resposta às necessidades individuais dos alunos e adaptar as turmas do ensino regular por forma a tornar possível aos alunos com NEE aprenderem nesse ambiente. O *deficit* individual deixava de ser apenas da responsabilidade do indivíduo, mas também resultado de uma dinâmica interativa entre ele próprio e o seu meio envolvente (Hansen,

1984, *cit in* Sanches, 1995). Este movimento dá lugar ao princípio da inclusão (Correia, 1999; Silva, 2009).

Muitos movimentos nacionais e internacionais foram realizados, em direção a uma política de integração e de educação inclusiva, mas o marco histórico da inclusão deu-se em 1994, com a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE e um Enquadramento da Ação, como resultado da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Esta conferência foi realizada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, e contou com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais e teve como objetivo promover a “Educação para Todos”, analisando as mudanças principais ao nível da política para o desenvolvimento da “Educação Inclusiva”, capacitando as escolas para responder a todas as crianças, sobretudo as que têm NEE. As escolas devem aceitar as diferenças, apoiar a aprendizagem de todos os alunos e responder às necessidades individuais com maior eficácia educativa (UNESCO, 1994).

3.2 - Definição e características

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) entende-se pelo conceito de NEE, todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. O princípio fundamental das escolas inclusivas incide em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que possam existir e deve ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças e as educar com sucesso, incluindo as que apresentam incapacidades graves. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças frequentam estabelecimentos de ensino especial, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo.

Para Correia (1999), o termo inclusão pode ser entendido como a forma de responder aos alunos com NEE, incluindo as necessidades severas, na turma regular, tendo a possibilidade de usufruir dos apoios da educação especial, desde que isso seja possível.

Segundo Porter (1994), a escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola,

na sua área de residência, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos apoios e proporcionadas aprendizagens, de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Para que a inclusão se verifique verdadeiramente nas escolas e nas salas de aula é necessário que a educação assuma uma postura de mudança nas práticas educacionais discriminatórias, pois somente a partir dessas modificações se pode garantir a inclusão. Para, além disso, a escola e os seus professores têm de atualizar as práticas pedagógicas para adequar-se às exigências de uma sociedade cada vez mais diversificada (Cardoso, 2012).

De acordo com Freire (2008) a inclusão é um movimento educacional, social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade, e de serem aceites e respeitados apesar das diferenças que possam existir. Ao nível do contexto educacional, também defende o direito de todos os alunos desenvolverem as suas potencialidades e competências de modo a exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, desenvolvida com base nas suas características e necessidades.

Todas as crianças têm o direito de crescer, brincar e aprender juntas, e não serem desvalorizadas nem discriminadas devido a uma característica específica que as diferencie (Capucha, 2010).

Segundo Rodrigues (2001), a inclusão apresenta-se como um processo que decorre ao longo da vida do indivíduo, através da participação na escola, no trabalho, em atividades de recreio, na família, no meio o mais próximo possível da sua residência, com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida. Inclusão deve ser entendida, então, como uma forma de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, da responsabilidade de todos.

O desenvolvimento de escolas inclusivas, segundo a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pressupõe: uma política forte e precisa referente à inclusão e um financiamento adequado; uma campanha eficaz de informação ao público, com o objetivo de diminuir os preconceitos negativos e promover atitudes informadas e positivas; um programa de orientação e formação de pessoal e a disponibilização dos

serviços de apoio necessários. Para além disso, são necessárias mudanças para promover o êxito das escolas inclusivas, nomeadamente, ao nível do currículo, das instalações, da organização escolar, da pedagogia, da avaliação, do pessoal, da ética escolar e das actividades extra-escolares. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia (1990), realçou a necessidade dum método de ensino centrado na criança, com o objetivo de alcançar o sucesso educativo de todas elas.

Ainscow (2009) considera haver princípios inclusivos que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Com base nesses princípios, Ainscow (2009) considera que a inclusão envolve: o aumento da participação de estudantes e seu envolvimento no desenvolvimento de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; reestruturação de culturas, políticas e práticas educativas e a presença, a participação de todos os estudantes com e sem NEE.

Embora a inclusão se possa organizar de várias formas e em diferentes níveis, é à equipa de professores que cabe gerir a crescente diversidade e as necessidades dos alunos nas salas de aula e na escola e adaptar ou organizar o currículo para responder às necessidades de todos os alunos, com e sem NEE (EADSNE, 2003).

O professor é o principal dinamizador das estratégias e atividades na sala de aula. Cabe a ele a responsabilidade de gerir o currículo, rentabilizar os conhecimentos e experiências dos alunos, perceber quais os saberes adquiridos e a adquirir, as expectativas destes e, essencialmente, gerir o tempo a disponibilizar para todos estes aspetos (Sanches, 2006).

A resposta às NEE no segundo e terceiro ciclos do ensino básico é uma questão complexa no campo da educação especial e do currículo. Alguns relatórios referidos na EADSNE (2003) referem que, embora a inclusão geralmente se desenvolva bem no primeiro ciclo, nos segundo e terceiro ciclos levanta reais problemas. Alega-se, por vezes, que a organização por disciplinas de complexidade crescente e as diferentes estratégias organizacionais das escolas do segundo e terceiro ciclos levantam sérias dificuldades à inclusão dos alunos. Esta situação é reforçada pelo facto de, geralmente, o hiato entre os alunos com NEE e os seus pares aumentar com a idade. Para além disso, os professores destes ciclos parecem estar menos motivados e menos preparados para incluir alunos com NEE nas suas turmas. Outro aspeto relevante é a pressão exercida no

sistema educativo para a obtenção de resultados académicos elevados que pode também contribuir para a não inclusão dos alunos com NEE nas salas regulares.

Contudo, no relatório da EADSNE (2003) é referido que o sucesso da inclusão que se tem verificadonosegundo e terceiro ciclos do ensino básico é devido a uma maior atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua própria aprendizagem.

3.3 – Benefícios da inclusão

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a educação de alunos com NEE incorpora uma pedagogia centrada na criança da qual todas podem beneficiar. A experiência tem mostrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado.

Segundo Moura (1993) e Carmargo e Bosa (2009) a base para o bom desenvolvimento de qualquer ser humano passa, primordialmente, pela socialização, pois é nas relações sociais que a construção do “Eu” se faz, dada pela mediação dos outros e suas respostas. É no contexto das interações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o auto e hétero conhecimento.

De acordo com vários autores citados por Wiele (2011) os ambientes escolares são os locais eficazes para as interações sociais. As salas de aula são locais que proporcionam um ambiente menos restritivo e ideal para a implementação de intervenções de carácter social e comportamental, uma vez que promove a interação das crianças com NEE com os seus pares, de forma natural.

Deste modo e como nos mostra a investigação realizada nestes últimos anos (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, *cit in* Krug; Wolery & Wilbers, 1994 *cit in* Brandão & Ferreira, 2013; Costa, 1997; Bautista, 1997; ONU *cit in* Krug, 2002; Correia, 2005; Commelles, 2006; Santos, 2007; Barbosa, 2008; Silva, 2009; Turnbull, 2010; Lowenthal & Filho, 2010; Rodrigues *et al.*, 2011; Gonçalves, 2012), a inclusão apresenta inúmeras vantagens para os diferentes intervenientes neste processo, nomeadamente para as crianças com e sem NEE, tanto ao nível académico, como social e/ou afetivo.

Segundo Gonçalves (2012) e Costa (1997) a relação entre alunos com NEE e sem NEE irá trazer benefícios para ambos a nível pessoal, social e académico. Correia (2005) também afirma que a inclusão traz benefícios para todos os alunos; os alunos sem NEE começam a interiorizar que todos somos diferentes e a respeitar e a aceitar as diferenças individuais.

Comelles (2006) considera que a educação inclusiva promove nos alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos perante a diferença e incute-lhes atitudes de cooperação. Para além disso, a possibilidade de contactar com vários métodos de ensino na sala de aula, permite aos alunos a possibilidade de interiorizar melhor os conteúdos e como tal todos beneficiam de uma aprendizagem conjunta.

Wolery & Wilbers, 1994 (*cit in* Brandão & Ferreira, 2013) num esforço de síntese baseado em resultados de trabalhos de investigação, apresentam-nos um conjunto de benefícios que importa referir:

Quadro 1 – Vantagens da Inclusão

Benefícios para:	
Crianças com Necessidades Educativas Especiais	São poupadas aos efeitos da educação segregada – incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças “ditas normais”. Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem. Têm a oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas. Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade. Têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento dito normal.
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	Têm a oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiências. Têm a oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas. Têm a oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos. Têm a oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da Educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com deficiências	Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal. Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. Terão a oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Fonte: Traduzido e adaptado de Wolery, M. e Wilbers, J. (1994).

Segundo a ONU *cit in* Krug (2002) todos os alunos beneficiam da educação inclusiva. Os estudantes com deficiência aprendem a gostar da diversidade, adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas, demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros alunos com deficiência ou não e ficam melhor preparados para a vida adulta numa sociedade diversificada, pois entendem que são diferentes, mas não inferiores. Os estudantes sem deficiência têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais, perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvem a cooperação e a tolerância, adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar e são melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

Segundo o Ministério da Educação e do Desporto, 1994, *cit in* Krug (2002) a convivência entre alunos da mesma faixa etária, considerados normais, em ambientes comuns, permite às crianças portadoras de deficiências mais condições de desenvolver suas capacidades e de desfrutar um convívio social mais rico e abrangente, sem tantos rótulos e estigmas. A integração na escola regular não é benéfica apenas para as crianças portadoras de deficiência, pois as crianças consideradas normais, ao conviver em condições de igualdade com aquelas que apresentam *déficits* em alguma área, também serão beneficiadas. As crianças sem NEE aprendem que o mundo não é um lugar onde todos são iguais, pelo contrário, são todos diferentes e que merecem respeito, amizade e afeto; aprendem também que existem muitas formas de ajudar as crianças com NEE ao nível das suas necessidades, inclusive educacionais; crescem com uma visão menos preconceituosa dos indivíduos portadores de deficiência, deixando de lado barreiras psicológicas que só conduzem a sua estigmatização e segregação.

Rodrigues *et al.* (2011) e Santos (2007) também especificam as vantagens da inclusão para os alunos com e sem NEE. Para os alunos com NEE a inclusão reduz os efeitos negativos da categorização e as atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência. Permite-lhes observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus e a conviver entre todas as crianças com idades similares, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas. Têm experiências reais com a variedade das

capacidades humanas que são fundamentais para a vida em sociedade e, mais tarde, para o mundo do trabalho. Para, além disso, demonstram crescente responsabilidade e melhoram a aprendizagem através do trabalho de grupo com outros alunos.

Os alunos sem NEE desenvolvem percepções mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência e perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente e desenvolvem atitudes de cooperação e tolerância. Adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar e compreendem que, apesar das limitações dos pares com necessidades educativas especiais, estes conseguem ter sucesso em alguns domínios. Para, além disso, ficam mais bem preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

3.4 - Inclusão dos alunos com PEA

Os alunos com PEA apresentam geralmente défice ao nível cognitivo que conduzem a dificuldades na compreensão de situações sociais, nas regras implícitas no relacionamento interpessoal, na comunicação interativa, em lidar com situações imprevistas e em regular o seu comportamento de acordo com os diferentes contextos, pois muitas vezes têm formas atípicas de pensar, aprender, de concentrar-se, e reagir a diferentes sensações (Lowenthal & Filho, 2010; Wiele, 2011).

Alguns alunos com PEA poderão ter sucesso académico, serem bons alunos, e ao mesmo tempo experimentar algumas dificuldades sociais e de comunicação, necessitando de ajudas para se adaptarem. Outras apresentarão dificuldades na aprendizagem exigindo suporte para realizar as tarefas mais simples do dia-a-dia (ME, 2008).

A inclusão de alunos com PEA na escola regular pode promover-lhes uma melhoria ao nível do ensino-aprendizagem, da socialização e inserção no meio social, principalmente quando estão envolvidos profissionais habilitados nas escolas e quando podemos contar com o apoio de uma equipa multidisciplinar (Carvalho, 2009).

Carmargo e Bosa (2009) também referem que ao proporcionar às crianças com PEA o convívio com outras crianças da mesma idade possibilita a estimulação das suas capacidades interativas.

A inclusão de crianças com PEA possibilita-as de conviver com outras crianças com a mesma idade, impedindo o isolamento. No entanto, alguns autores (Rotheram-Fuller, 2006; Breitenbach, Armstrong & Bryson, 2012) referem que esse isolamento e rejeição pode acontecer da mesma forma, porque estar incluído não significa propriamente que haja inclusão.

Para haver uma verdadeira inclusão o aluno tem de ser incluído no grupo e participar ativamente nas atividades (Ainscow, 2009).

Camargo e Bosa (2009) e Lowenthal e Filho (2010) consideram que a oportunidade de interagir com os pares é a base para o desenvolvimento das crianças com PEA, bem como para a de qualquer outra criança.

Há a salientar, ainda que, uma vez que a PEA apresenta sintomatologia e características amplas e tão diversas, é impossível delinear normas de como deve ser feita a inclusão destes alunos (Lowenthal & Filho, 2010).

Normalmente, a inclusão de um aluno com PEA numa turma regular é tomada com algum cepticismo principalmente pelos professores do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, que o recebem. No entanto, em algumas áreas ou territórios escolares de pequena dimensão os alunos com PEA têm sido integrados nas classes regulares e pode-se observar que essas crianças têm obtido melhores resultados do que as outras crianças com PEA doutros espaços escolares que não frequentavam as turmas regulares (Nielsen, 2011).

Wiele (2011) no seu estudo salienta a ideia de que as necessidades da criança autista deverão ser sempre colocadas em primeiro lugar, qualquer que seja a estratégia utilizada. A inclusão total deverá ser implementada o maior número de vezes possível mas nunca com prejuízo da criança. A felicidade da criança nunca deverá ser sacrificada em favor da chamada normalidade. Será sempre da responsabilidade do professor, em conjunto com os pais da criança, outros educadores, terapeutas e médicos, escolher as opções que melhor influenciarão positivamente a criança autista. Em conjunto, estes intervenientes deverão determinar quais as intervenções que permitirão à criança autista aumentar ao máximo o seu potencial e tornar possível que a mesma seja uma parte integrante da sociedade e, ao mesmo tempo, permita à criança viver uma vida plena e feliz.

3.4.1 - Respostas educativas

Além da referida tríade clínica das PEA – comunicação, interação social e comportamento – a identificação das características específicas desta perturbação, nomeadamente, nos défices de processamento sensorial, capacidade de atenção, sequencialização, motivação, resolução de problemas, memorização, cognição social e linguagem tem permitido reconhecer e tentar compensar os fatores condicionantes da aprendizagem.

Identificar todas estas características é reconhecer que os alunos com PEA necessitam de respostas educativas diferenciadas e que através das suas áreas fortes, proporcione-se a estimulação para a aprendizagem e ajudem a colmatar as dificuldades de comunicação, de interação e problemas de comportamento (ME, 2008).

3.4.1.1 - Unidade de Ensino Estruturado

De forma a apoiar o processo de ensino e aprendizagem, as escolas devem desenvolver respostas específicas diferenciadas para os alunos com PEA, nomeadamente com a construção de UEE para a educação dos alunos com PEA (Decreto-lei n.º3/2008).

Segundo o Decreto- Lei n.º3/2008, constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma de referência;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

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

4- Perceção dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com PEA

A perceção é um processo cognitivo, uma forma de conhecer o mundo. É através da perceção que o indivíduo toma conhecimento de um fenómeno, de um objeto, por meio de sensações, de representações e da atribuição de significados ao que foi experienciado. Desta forma, a perceção de um objeto é influenciada de maneira determinante, por expectativas e emoções do percebedor (Davidoff, 2001; Jorge, 2011).

Jimenez (2003) caracteriza a perceção como sendo efémera, imediata, sensorial, representativa do meio ambiente e define-a como sendo um conhecimento imediato do real.

As perspetivas dos alunos relativamente à inclusão dos alunos com NEE têm vindo a mostrar-se de interesse crescente, uma vez que a sua opinião sobre as práticas educacionais em ambientes inclusivos são suscetíveis de serem comunicadas diretamente aos professores que os educam e de influenciar as práticas destes (Vaughn & Klingner, 1998).

Segundo Vaughn e Klingner (1998) alguns investigadores têm vindo a estudar a perspetiva dos alunos sobre as práticas de ensino nas salas de aula inclusivas, averiguando a opinião dos alunos com e sem NEE acerca do tipo de adaptações e acomodações que os professores podem desenvolver para atender às necessidades especiais dos alunos nas salas de aula. Em alguns desses estudos, os alunos foram solicitados a opinar sobre a eficácia das várias adaptações realizadas pelos professores para determinar se as consideram úteis para eles próprios, sobre o apoio dado pelos professores, os procedimentos de atribuição de notas, os trabalhos de casa, as rotinas diárias desenvolvidas nas salas de aula e as práticas de ensino aplicadas.

No entanto, Juncaj *et al.* (2009) e Lopes (2010) confirmam existir poucas investigações, relativamente às perceções dos alunos sem NEE acerca da inclusão dos alunos com NEE, e das poucas que existem, algumas afirmam que os alunos sem NEE defendem a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Segundo Juncaj *et al.* (2009), os alunos que frequentam escolas inclusivas defendem o posicionamento dos alunos com NEE dentro da classe regular, sustentando

que os colegas com NEE atingem maior sucesso educativo, pois podem ser apoiados pelos colegas sem NEE.

O estudo de Lopes (2010) teve por finalidade contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento das perspectivas dos alunos com e sem NEE sobre o tema da filosofia da inclusão. Obteve diversas conclusões acerca das perspectivas dos alunos com NEE relativamente à escola, ao seu desempenho académico e dos seus colegas, à inclusão, às NEE dos seus colegas de turma, aos benefícios que a filosofia inclusiva traz para eles próprios, colegas e professores, assim como, a sua perspectiva quanto às amizades que desenvolvem com os seus pares.

Num estudo efetuado por Cohen *et al.* (1998) com o objetivo de compreender melhor os alunos quanto à perceção de preferências entre a inclusão no meio menos restritivo possível ou o ensino apenas fora da classe do ensino regular, participaram trinta e dois alunos com e sem NEE que tinham frequentado os dois modelos durante, pelo menos, dois anos. Foram realizadas entrevistas e as questões estavam relacionadas com a aprendizagem académica e com os benefícios sociais, num ou noutro modelo. Segundo os resultados obtidos grande parte dos alunos considera o ensino fora da sala de aula preferível à inclusão, no entanto concordam que a aprendizagem foi elevada nas suas salas de aula inclusivas, e que a abundância de ajuda disponibilizada pelos professores e pelos seus pares é sempre um apoio que lhes agrada. A maior parte dos alunos com e sem NEE concordam que uma sala inclusiva é uma oportunidade estimulante de dar e receber ajuda, no entanto, um pequeno grupo de alunos sem NEE considera prejudicial para eles porque é complicado conseguirem concentrar-se com tanta atividade diferente dentro das suas salas regulares.

Outras pesquisas mostram uma falta de conhecimento das crianças em relação às deficiências e determinadas deficiências parecem ser entendidas mais facilmente que outras. Outros estudos indicam que as crianças reproduzem as concepções sociais sobre as pessoas com deficiência e as caracterizam como dependentes e incapazes (Vieira & Denari, 2007).

Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, a maioria dos estudos indica que o contato com pessoas deficientes e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a formação de concepções mais adequadas e atitudes mais positivas (Vieira & Denari, 2007).

York *et al.*, 1992 (*cit in* Vieira & Denari, 2007) entrevistaram crianças do ensino regular que estudavam em turmas inclusivas, nos Estados Unidos. As crianças mostraram reconhecer qualidades positivas nos seus colegas deficientes, ter respeito por eles enquanto indivíduos e estar dispostas a ajudá-los. A grande maioria das crianças mostrou-se a favor da integração, considerando importante para os alunos deficientes estar entre os seus pares nas turmas regulares e para os alunos sem deficiência aprenderem mais sobre esses colegas. Apesar de a maioria ser a favor da integração, muitos reduziram a participação dos deficientes a algumas aulas.

Num estudo orientado por Miller (2008) realizado pelos seus alunos, futuros professores, sobre a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, foram entrevistados diretamente alunos sem NEE com idade superior a dez anos. Na opinião desses alunos entrevistados a inclusão permite vivenciar experiências positivas para os alunos com e sem NEE; consideram correto e natural os alunos com NEE estarem nas salas de aulas juntos dos seus pares; não consideram existir nenhum problema em conviver com esses alunos com NEE; afirmam que é um direito de todos os alunos estarem junto dos seus pares. Muito poucos dos entrevistados consideravam que esses alunos com NEE deviam frequentar uma sala à parte.

Rosa (2010) no seu estudo tentou conhecer as percepções de alunos do segundo ciclo sobre a inclusão de alunos com NEE nas escola e na turma. Neste estudo descritivo e exploratório, participaram setenta alunos de quatro turmas do quinto ano, divididos em dois grupos: grupo de alunos de turmas inclusivas (grupo C) e o grupo de alunos de turmas não inclusivas (grupo S). Os resultados revelaram que as atitudes dos pares face à inclusão são relativamente favoráveis, existindo no entanto diferenças na percepção dos alunos consoante o grupo de estudo a que pertencem, apresentando o grupo C atitudes mais positivas em relação aos pares com deficiência. Relativamente ao género, as diferenças não são tão claras, no entanto, o género feminino demonstra atitudes mais favoráveis nalguns aspectos.

Mota (2013) no seu estudo teve como objetivo principal averiguar se as crianças com NEE são bem aceites pelos seus pares, no ambiente da sala de aula e do recreio, ao nível do relacionamento, comunicação e interação. Para isso, aplicou um inquérito por questionário a uma amostra de cento e oitante e dois alunos sem NEE, pertencentes a dez turmas do primeiro, segundo e terceiro ciclos, onde estavam incluídos

dezassetealunos com NEE, de idades compreendidas entre os sete e os dezassete anos. Os resultados indicam, de um modo geral, um elevado grau de aceitação destas crianças, uma atitude positiva e um bom nível de interação no grupo de pares da turma e da escola. Não se registaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas quanto às atitudes e comportamentos ao nível da aceitação dos seus colegas com NEE, embora as crianças mais novas do primeiro ciclo tenham demonstrado índices ligeiramente mais positivos do que os seus colegas do terceiro ciclo.

Barreto (2009) no seu estudo teve como principal objectivo conhecer o modo como a criança diferente é percebida pelos seus pares numa escola inclusiva do primeiro ciclo. Para isso, utilizou um teste sociométrico e um questionário com uma escala de sorrisos, num formato tipo Likert. A análise dos dados recolhidos permitiu inferir que os pares aceitam a inclusão das crianças diferentes, no entanto, esta aceitação não é consensual em todas as áreas indispensáveis a uma inclusão de sucesso.

Quanto à percepção dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com PEA, Camargo e Bosa (2009), Lowenthal e Filho (2010) e Martins (2012) afirmam que existem poucos estudos e os que existem abrangem o primeiro ciclo (Martins, 2012; Ferreira, 2013; Almeida, 2015), essencialmente.

Martins (2012) tentou compreender, através do seu estudo, como é que os alunos sem NEE, com idade compreendida entre os seis e oito anos, encaram a presença de colegas com PEA na sua turma, que representações constroem sobre elas e se interpretam as suas manifestações de comunicação. Toda esta informação terá sido recolhida através da realização de um teste sociométrico e de questionários. Este estudo revelou que as crianças sem NEE apresentam um conjunto satisfatório de conhecimento acerca da problemática da PEA, demonstrou que possuem sentimentos de respeito, tolerância, preocupação e altruísmo para com esses colegas.

Dez crianças com PEA foram estudadas por Boutot e Bryant (2005) em classes regulares da educação fundamental, onde observaram o efeito cognitivo das relações sociais. Esse trabalho mostrou que, na avaliação de aceitabilidade, popularidade, visibilidade e amizade com o grupo, não houve nenhuma diferença em relação às crianças sem PEA, pois as crianças com PEA eram chamadas para brincar no recreio, participar em festas de aniversário, trabalhar em projetos escolares, entre outras coisas. Concluiu-se também que características autísticas, como comunicação, comportamentos

estereotipados e falta de socialização não atrapalharam na construção das relações sociais.

Os resultados da investigação de Ferreira (2013) sobre como são aceites os alunos com PEA pelos seus pares no primeiro ciclo, evidenciam um contexto escolar positivo e recetivo no que se refere à aceitação destes alunos, no entanto, verificam-se, ainda, dificuldades na interação entre estes e os seus pares sem NEE. Para a realização deste estudo foram realizadas entrevistas a vários alunos que frequentam o mesmo centro escolar face à presença de um colega com PEA na turma ou não.

Almeida (2015) pretendeu no seu estudo conhecer e analisar o tipo de relação existente entre os alunos sem NEE e os alunos com PEA, integrados na mesma turma do primeiro ciclo, ao nível do seu relacionamento, interação e comunicação no grupo de pares. Para isso, recorreu a um inquérito por questionário aplicado a uma amostra de sessenta e três alunos sem NEE, pertencentes a quatro turmas do 1º ciclo, onde estão incluídos nove alunos com PEA. Os resultados revelaram, de um modo geral, um elevado grau de participação e aceitação destas crianças, ao mesmo tempo que indicam existir uma atitude positiva e um bom nível de interação no grupo de pares da turma e da escola.

CAPITULO II –Estudo Empírico

1- Problemática

Os alunos com PEA estão abrangidos pelos Decreto-Lei n.º 3 de 2008, pois apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (capítulo I- artigo 1.º). Dependendo dos casos podem necessitar do apoio docente de Educação Especial e frequentar a UEE.

O docente de Educação Especial tem como função auxiliar o aluno no seu processo de inclusão, promover a sua autonomia, independência e o convívio social.

A UEE trata-se de outra resposta educativa especializada que contribui para a educação e inclusão do aluno na escola, não funciona como sala de aula e não deve ser entendida como mais uma turma da escola.

Os alunos com PEA apesar de todas as ofertas educativas que a escola possa dar devem estar incluídos nas turmas, junto dos seus pares, e terem uma participação ativa nas diversas atividades, de forma a permitir o desenvolvimento efetivo de competências (Ainscow, 2009).

Capucha (2010) afirma que todas as crianças têm o direito de crescer, brincar e aprender juntas, a não serem desvalorizadas nem discriminadas devido a uma característica específica que as diferencia. É no contexto das relações sociais, segundo Camargo e Bosa (2009) que advém a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro.

Na conceção de Vygotsky (2003), o homem constitui-se um ser humano através das relações estabelecidas com os demais seres humanos.

Também a inclusão da criança com autismo na escola, para além de potencializar os contatos sociais, pode favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o

das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (Camargo & Bosa, 2009).

Barbosa (2008) refere, com base em vários estudos realizados, que todos os alunos beneficiam da inclusão: os alunos com NEE tornam-se mais sociáveis e comunicativos, reduzem significativamente os comportamentos considerados inapropriados e participam mais cooperativamente na sala de aula regular; os alunos sem NEE expressam uma mudança de atitude em relação às pessoas com NEE, passam a ser mais tolerantes com a existência de “diferenças” e a valorizar a diversidade da condição do ser humano.

Turnbull (2010) demonstrou no seu estudo as vantagens da inclusão para os alunos sem NEE, essencialmente, em termos sociais, sugerindo, para futuras investigações a análise das notas e dos testes para que possa ser comprovado que existem benefícios académicos para os mesmos. Neste estudo foram observados e questionados cinquenta e três alunos, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos, incluídos em turmas com crianças com NEE, numa escola secundária de Ohio.

Ao longo da revisão da literatura realizada surgiram-nos algumas linhas emergentes de investigação, relacionadas com a problemática da inclusão das crianças com PEA, da qual se destaca a referida na tese de Gonçalves (2012, p.97): “Estudar as razões pelas quais a inclusão de alunos com PEA pode beneficiar a aprendizagem dos alunos sem NEE”; e a da tese de Martins (2012, p.215): “O mesmo tipo de investigação realizada em outros níveis de ensino (segundo e terceiro ciclo)”, ou seja, “perceber como é que os alunos sem NEE encaram a presença das crianças/colegas com PEA na sua turma, que representações constroem sobre elas e se interpretam as suas manifestações de comunicação” Assim considera-se que este estudo poderá dar resposta ao anteriormente exposto.

Assim, o eixo central deste estudo prende-se, essencialmente, com a perceção dos alunos sem NEE perante a inclusão dos alunos com PEA nas suas turmas.

Turnbull (2010) considera fundamental a ampliação de estudos relativamente às relações que os indivíduos com NEE mantêm com o mundo à sua volta, às representações e atitudes construídas na sociedade acerca destes, que interferem no processo de inclusão.

Face ao atrás exposto, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- 1- Qual o tipo de mudanças na sala de aula serão percebidas pelos alunos sem NEE, quando existe inclusão dos seus pares com PEA?
- 2- Qual o nível de aceitação, por parte dos alunos sem NEE, para com os alunos com PEA?
- 3- O que entenderão os alunos da turma sem NEE, por alunos com PEA?
- 4- Qual a percepção dos alunos sem NEE sobre os seus resultados educativos, quando existe inclusão dos seus pares com PEA?

2- Objetivos

Segundo Fortin (2009), um objetivo é um enunciado que indica claramente as intenções do investigador no desenvolvimento de determinado estudo. Neste estudo em concreto, de acordo com a problemática delineada e a fim de obter uma resposta às questões de partida, foi definido, primeiramente, um objetivo geral que a seguir se enuncia.

Objetivo Geral:

- Conhecer a percepção dos pares sem necessidades educativas especiais sobre a inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública.

Deste objetivo geral resultaram os seguintes objetivos específicos.

Objetivos Específicos:

1- Verificar as vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública, percebidas pelos alunos sem NEE.

2- Refletir sobre a problemática da inclusão dos alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública, percebida pelos alunos sem NEE.

3-Verificar se o tipo de deficiência influencia a percepção dos alunos sem NEE, do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública, sobre a inclusão de alunos com PEA nas suas turmas.

4-Identificar a percepção que os alunos sem NEE do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública têm do conceito de PEA.

5- Considerar se a inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro do ensino básico de uma escola pública, prejudica os resultados académicos dos restantes alunos.

6- Considerar se a inclusão de alunos com PEA,do terceiro ciclo do ensino básico na escola pública, nas suas turmas poderá trazer benefícios para os seus colegas sem NEE.

7-Analisar se o tempo que os alunos sem NEE fazem parte de uma turma com alunos com PEA influencia o conceito que têm de PEA.

3- Hipóteses

Apresentam-se a seguir as hipóteses formuladas para o estudo,umageral e outras mais específicas, com base na revisão da literatura, nos objetivos definidos e nas questões de investigação.

Hipóteses

1 - Os alunos sem NEE, do terceiro ciclo do ensino básico da escola pública, têm uma percepção significativamente positiva sobre a inclusão de alunos com PEA nas suas turmas.

2-A inclusão dos alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico da escola pública, não prejudica os resultados académicos dos restantes alunos.

3-A inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico da escola pública traz benefícios para os alunos sem NEE, nas suas turmas.

4- O tempo que os alunos sem NEE fazem parte de uma turma com alunos com PEA influencia o conceito que têm de PEA.

4- Método

Perante o estudo que se apresentará, optou-se por utilizar como metodologia, a investigação do tipo descritivo, de cariz quantitativo, que permitisse estudar, compreender e explicar a situação atual dos alunos sem NEE nas turmas do terceiro ciclo da escola pública com alunos com PEA. Para Fortin (2009) estes estudos limitam-se a discriminar um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de forma a estabelecer as características dessa população ou amostra. São procuradas as relações entre os conceitos, de modo a obter um perfil geral do fenómeno.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a investigação descritiva inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito, sendo, normalmente, esses dados recolhidos através de questionários, da realização de entrevistas ou por meio da observação direta. A informação recolhida pode dizer respeito a atitudes, opiniões e percepções, condições e procedimentos.

A investigação quantitativa é um método sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis que permite obter resultados com o menor enviesamento possível. É baseada na observação de situações objetivas, que existem independentemente do investigador. A objetividade, a predição, o controlo e a generalização são características próprias desta abordagem. Este método tem assim como objetivo contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos e também permite prever e controlar os acontecimentos (Fortin, 2009).

Foi com base na análise dos dados recolhidos e sua interpretação, sustentada na conceção teórica, que nos possibilitou estudar de forma mais profunda a problemática em questão e responder às questões de investigação.

5- Universo e amostra

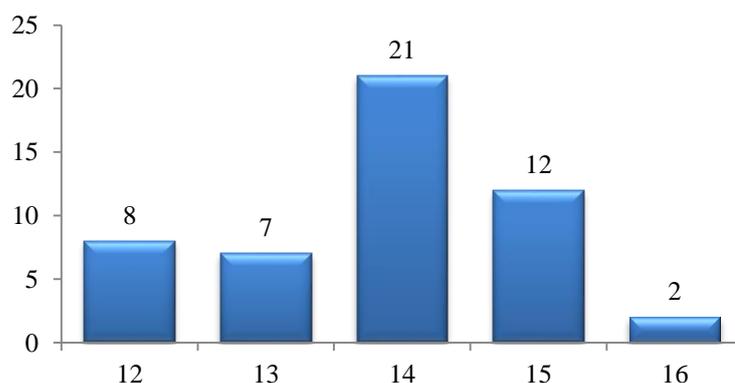
Nesta investigação fez parte uma população constituída por quatro turmas do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública, com alunos com PEA incluídos, com um total de setenta e cinco alunos.

Foi constituída a maior amostra possível, de cinquenta alunos, uma vez que houve uma grande dificuldade em obter as autorizações necessárias. Os alunos mostraram-se pouco colaboradores, pois esqueciam-se frequentemente de entregar as autorizações aos pais ou aos diretores de turmas, por isso, houve a necessidade de reforçar junto das turmas, várias vezes, o pedido de colaboração para a realização do estudo. Para além disso, alguns pais também se mostraram relutantes em colaborar e os diretores de turma, em solidariedade perante a investigadora, procederam em seu favor, falando com os alunos nas suas aulas. Deste modo e devido ao tempo que a recolha das autorizações levou não foi possível abranger uma maior amostra.

Foi apresentada aos encarregados de educação uma declaração de consentimento informado (Anexo 1) e uma explicação em anexo relativamente ao teor do estudo (Anexo 2). O estudo foi autorizado pelo diretor do agrupamento (Anexo 3), que facilitou o acesso aos participantes, após ter sido recetor de pedido de autorização pelo investigador (Anexo 4). Este agrupamento faz parte do concelho de Loulé, distrito de Faro e tem duas UEE, uma do primeiro ciclo e outra do segundo e terceiro ciclo.

Relativamente então à amostra, apresenta-se de seguida a caracterização dos inquiridos em relação à idade.

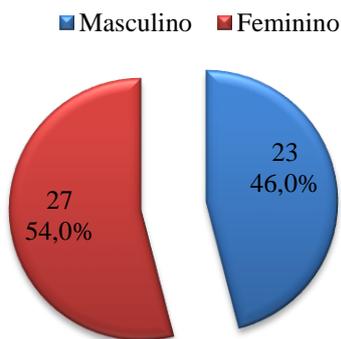
Gráfico 1 -Idades



A partir do **gráfico 1**, observa-se que a idade dos alunos varia entre os 12 e os 16 anos com uma média de $13,9 \pm 1,1$ anos.

O gráfico seguinte evidencia a caracterização da amostra, no que se refere ao género.

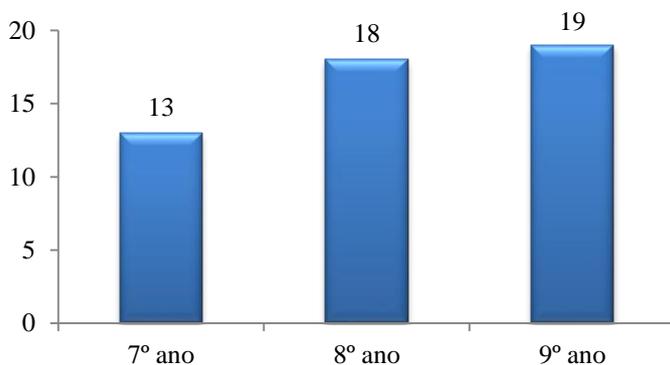
Gráfico 2 - Género



Como se verifica no **gráfico 2**, 54% dos alunos pertencem ao sexo feminino e 46% ao sexo masculino.

O gráfico seguinte evidencia a caracterização da amostra, no que se refere ao ano de escolaridade.

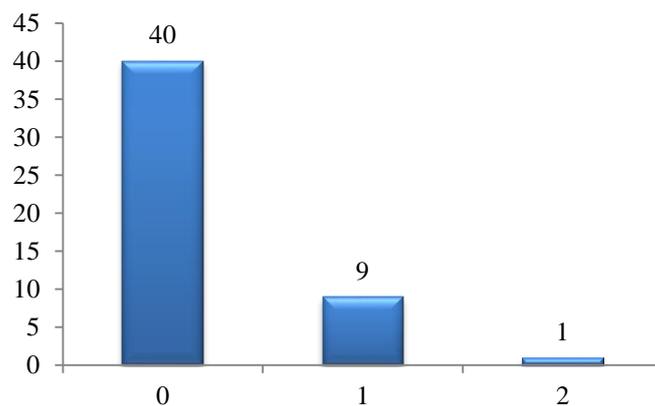
Gráfico 3 - Ano de escolaridade



Verifica-se, no **gráfico 3**, que cerca de 38% (n=19) dos alunos frequentam o 9º ano; 36% (n=18) frequentam o 8º ano e 26% (n=13) frequentam o 7º ano.

A seguir são apresentados os resultados relativos à caracterização dos inquiridos quanto às retenções.

Gráfico 4 - Retenções



Tendo em conta o **gráfico 4**, verifica-se que cerca de 80 % (n=40) dos alunos não tiveram qualquer retenção.

6- Instrumentos e procedimentos

Tendo por base a problemática referida, o quadro conceptual em que ela assenta, a definição dos objectivos e a natureza da investigação, construiu-se um questionário, uma vez que não foi encontrado nenhum suscetível de ser utilizado tendo em conta, principalmente, o nível de ensino.

Para a construção deste questionário foram realizadas entrevistas com a finalidade de recolher opiniões/informação que permitissem fornecer pistas/questões para a elaboração posterior dos questionários. Para Bell (2010) a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade, pois um entrevistador que seja mais desenvolvido consegue explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, o que seria impossível através de um questionário.

Como referem Carmo e Ferreira (1998), antes da entrevista definiram-se os objetivos e construiu-se o guião que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento da mesma (Anexo 5). As entrevistas constituíram-se como semiestruturadas uma vez que o investigador possuiu um conjunto de “perguntas-guia”, relativamente abertas, com a intenção e o imperativo de receber informação por parte do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192).

As entrevistas foram realizadas a quatro alunos sem NEE pertencentes às quatro turmas do terceiro ciclo do ensino básico de escola pública, que tinham alunos com PEA incluídos. Estes participantes foram selecionados pelos diretores de turma, tendo em conta o seu perfil assertivo, a sua capacidade de comunicação e maior conhecimento da turma. Estes alunos selecionados não participaram posteriormente nos questionários, para que não houvesse influência nas respostas. Foi apresentada aos encarregados de educação uma declaração de consentimento informado e uma explicação em anexo relativamente ao teor do estudo (Anexo 6).

Antes de iniciar as entrevistas o investigador apresentou-se e explicou o tema, o interesse da pesquisa e o que se esperaria do entrevistado (Carmo & Ferreira, 1998).

Realizou-se o registo das entrevistas recorrendo ao uso de um gravador, facto que não influenciou a concretização das mesmas, porque explicámos aos inquiridos a finalidade do objeto.

As entrevistas, por serem aplicadas presencialmente, permitiu ao entrevistador observar a forma como o entrevistado respondeu às questões colocadas já que o seu tom de voz, a expressão facial, e outros sinais expressam emoções que numa resposta escrita nunca seria possível alcançar (Bell, 2010).

Após se realizar as entrevistas seguiu-se para a análise de conteúdo das mesmas, que consistiu em organizar por categorias temáticas o conteúdo da comunicação, de forma rigorosa e objetiva, seguindo a perspectiva de Amado (2000). Deste modo, elaborou-se um quadro (Anexo 7) para organizar a informação dividido em cinco partes: dimensão, categoria, subcategoria, unidades de registo e unidades de contexto). Com base na análise deste quadro, procedeu-se ao levantamento de inferências relativamente a cada subcategoria (Anexo 8). De modo a finalizar este processo de análise tiraram-se a algumas conclusões (Anexo 9).

Assim, com base na análise das entrevistas e na revisão da literatura, elaborou-se então, o questionário (Anexo 10), como o principal instrumento de investigação.

Para validar o questionário o mesmo foi ainda enviado a um grupo de peritos, todos doutorados, para darem o seu parecer. Após receção dos questionários, já com algumas sugestões de melhoria, introduziu-se as alterações que se consideraram mais adequadas (Anexo 11).

Posteriormente, e para aferir da funcionalidade do questionário alterado, efetuou-se um pré-teste, com uma amostra de três alunos, também do terceiro ciclo do ensino básico, que não entraram no estudo, para obter uma garantia de que a população a quem se destinava o compreendia. Foi apresentada aos encarregados de educação uma declaração de consentimento informado e uma explicação em anexo relativamente ao teor do estudo (Anexo 12).

Um pré-teste, segundo Fortin (2009), consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população em estudo. O objetivo deste procedimento é o de verificar se as questões são bem compreendidas pelos inquiridos, uma vez que a interação entre o inquiridor e os inquiridos é indireta (Ghiglione & Matalon, 1997; Fortin, 2009). Uma mesma mensagem deve ser lida e interpretada de igual forma por todos os indivíduos, devendo o questionário parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível (Ghiglione & Matalon, 1997). Esta

etapa foi de todo indispensável e permitiu proceder a correções ou alterações de perguntas ou estrutura do questionário, bem como resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões (Fortin, 2009).

Através dos resultados do pré-teste foi possível adequar algumas perguntas e ao nível do vocabulário substituir algumas palavras por sinónimos mais específicos fazendo-se assim, pequenos ajustes no questionário.

O questionário final (Anexo 13) foi então distribuído pelos cinquenta alunos sem NEE do terceiro ciclo do ensino básico da escola pública, para o preencherem e devolverem ao investigador.

O questionário é composto por quatro partes, sendo a primeira referente à identificação dos inquiridos. As outras três partes estão relacionadas com a PEA, a inclusão/exclusão e os resultados educativos. As questões são todas fechadas com algumas com três itens segundo a escala de Lickert, perfazendo um total de quinze.

Os questionários foram anónimos, garantindo-se a sua total confidencialidade, servindo os dados apenas para tratamento.

Relativamente à caracterização global da amostra as variáveis numéricas são resumidas através da média e desvio padrão (DP), mínimo e máximo, e são apresentadas no texto através da média \pm DP. Para as variáveis qualitativas recorre-se às frequências absolutas e relativas e no caso de não existirem respostas as frequências relativas são determinadas com base nos casos válidos.

Para melhor explicitação visual dos resultados utilizaram-se gráficos circulares e de barras.

Para a análise dos objetivos e hipóteses do estudo utilizou-se a estatística descritiva e o teste do Qui-Quadrado (Hipótese H3). Consideraram-se diferenças estatisticamente significativas nos casos em que $p < 0.05$.

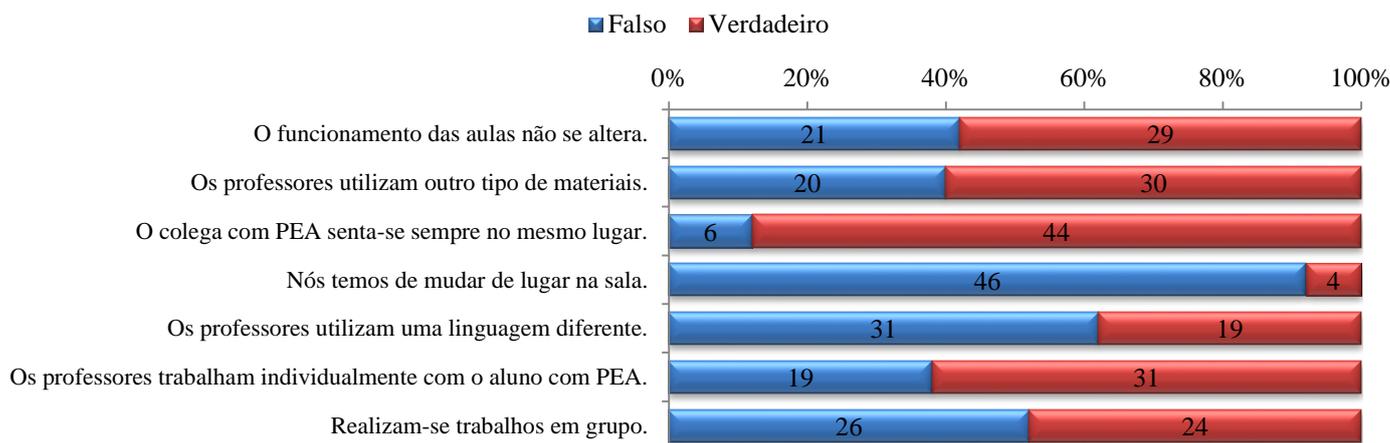
A análise estatística foi realizada com o *software* IBM SPSS versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA).

CAPITULO III – Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentam-se os dados obtidos, relacionados com os objetivos e as hipóteses. Para mais fácil leitura optou-se por ir confrontando os dados obtidos neste estudo com outros efetuados por outros investigadores.

No que se refere ao **primeiro objetivo**: verificar as vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública, percecionadas pelos alunos sem NEE, obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam:

Gráfico 5 – Funcionamento das aulas quando os colegas com PEA lá estão

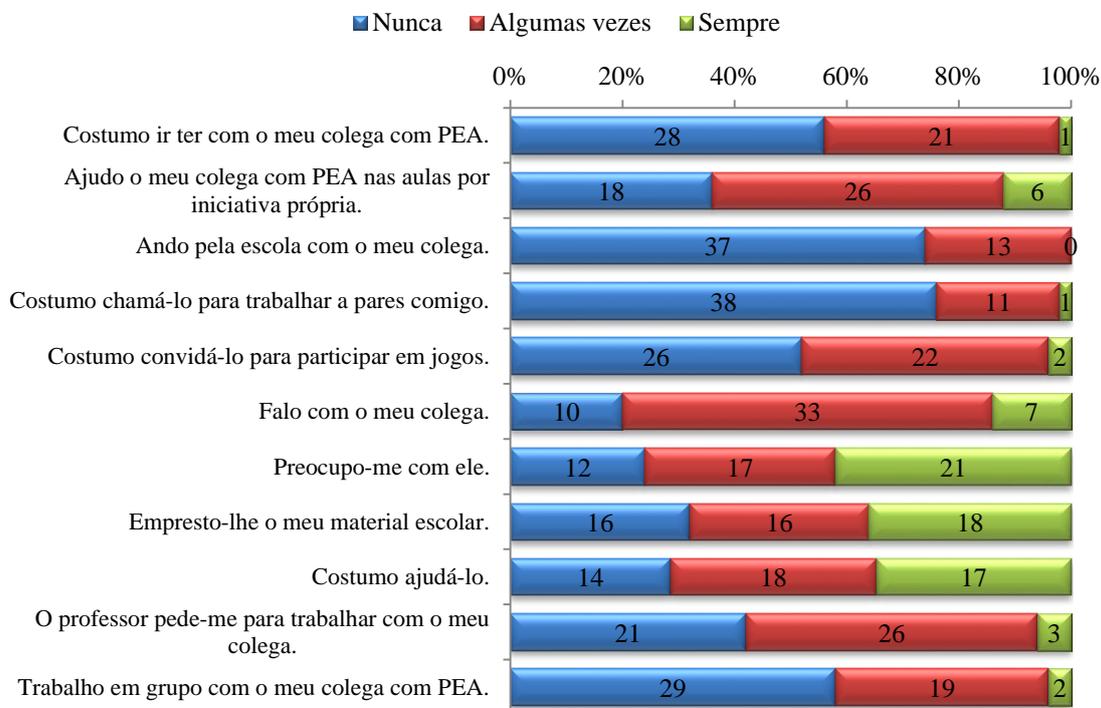


De acordo com o **gráfico 5**, os comportamentos mais frequentes são: 88% (n=44) afirmam que os colegas com PEA sentam-se sempre no mesmo lugar e 12% (n=6) que não; 62% (n=31) afirmam que os professores trabalham individualmente com o aluno com PEA e 38% (n=19) que não; 60% (n=30) afirmam que os professores utilizam outro tipo de materiais e 40% (n=20) que não; e 58% (n=29) referem que o funcionamento das aulas não se altera.

Lopes (2010) verificou no seu estudo que os professores não realizam actividades diferenciadas para os alunos com NEE, não ajustando as tarefas às dificuldades e capacidades dos mesmos. Este resultado foi reforçado com as respostas

dos alunos com NEE que afirmaram que fazem exactamente as mesmas actividades que os seus colegas sem NEE.

Gráfico 6- Frequência semanal de comportamentos de inclusão



Relativamente à frequência semanal de comportamentos de inclusão, o **gráfico 6**, mostra que os comportamentos referidos como “sempre realizados” em maior número são: 42% (n=21) dizem preocupar-se com eles; 36% (n=18) dizem que lhes emprestam o material escolar; 35% (n=17) dizem que costumam ajudá-los.

Estes resultados corroboram o estudo de Martins (2012) que verificou que a grande maioria dos alunos inquiridos, no seu estudo, costuma ajudar e preocupar-se muitas vezes com o seu colega com autismo, sendo possível verificar a existência de valores e atitudes de proteção, tolerância, paciência e altruísmo. No estudo de Lopes (2010) também se verificou que os alunos sem NEE costumam ajudar os seus colegas com NEE, sempre que essa ajuda lhes é solicitada directamente pelos colegas ou sempre que os professores pedem a sua colaboração. Os resultados vão ao encontro também do estudo de Almeida (2015) que mostra que os alunos sem NEE gostam muito de ajudar os seus colegas com PEA (90.5%).

Barreto (2009) no seu estudo concluiu que 80,6% das criançassem NEE que participaram no seu estudo ficariam contentes ou mesmo muito felizes em ajudar o seu colega diferente.

Mota (2013) observou no seu estudo que a grande maioria das crianças diz que gostar de ajudar os seus colegas com NEE nas tarefas escolares e que não se importa de ter um desses colegas sentado ao seu lado. Concluiu que os alunos sem NEE apresentam uma atitude positiva e práticas favoráveis à inclusão dos seus pares diferentes na turma regular.

Ainda segundo o **gráfico 6**, no que respeita aos comportamentos referidos como “nunca realizados” em maior proporção são: 76% (n=38) dizem que nunca costumam chamar os colegas com PEA para trabalhar a pares; 74% (n=37) afirmam que nunca andaram pela escola com o colega com PEA; 58% (n=29) afirmam nunca ter trabalhado em grupo com o colega com PEA; 56% (n=28) afirmam nunca irem ter com o colega com PEA; 52% (n=26) afirmam nunca terem convidado o colega com PEA para participar em jogos.

Relativamente ao andar pela escola com o colega com PEA, Lopes (2010) mostrou que os alunos sem NEE do segundo Ciclo indicaram que, às vezes, costumam estar com os seus colegas com NEE, fora da sala de aula, no entanto, na maior parte das situações estes últimos optam por ocupar o tempo noutra tipo de actividades. Quanto aos alunos do primeiro ciclo, indicaram que, normalmente, brincam todos juntos.

No que diz respeito a convidar os colegas com PEA a participar em jogos, Vayer e Roncin (1992) evidenciam que a criança com incapacidade motora pode ser bem aceite na sala de aula, mas não é integrada no jogo, enquanto outra criança com uma capacidade de comunicação inferior já pode ser procurada para as actividades no recreio.

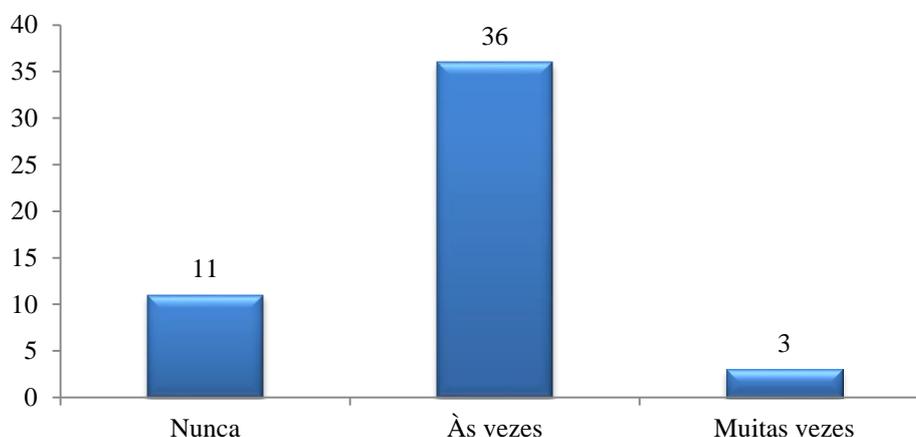
Quanto a trabalhar em grupo com os colegas com PEA, Almeida (2015) apresenta no seu estudo resultados diferentes uma vez a população da sua amostra admite fazer trabalhos em grupo com esses colegas (62%).

O estudo efetuado por Boutot e Bryant (2005) mostrou que, na avaliação de aceitabilidade, popularidade, visibilidade e amizade com o grupo, não houve nenhuma diferença em relação às crianças sem PEA, pois as crianças com PEA eram chamadas para brincar no recreio, participar em festas de aniversário, trabalhar em projetos

escolares, entre outras coisas. Pode-se concluir também que características autísticas, como comunicação, comportamentos estereotipados e falta de socialização não atrapalharam na construção das relações sociais.

De acordo com EADSNE (2005) todos os alunos beneficiam com a aprendizagem cooperativa: o aluno que explica ao outro retém melhor e por mais tempo a informação, e as necessidades do aluno que está a aprender são melhor respondidas por um par cujo nível de compreensão está ligeiramente acima do seu próprio nível.

Gráfico 7- Os colegas com PEA costumam perturbar as aulas



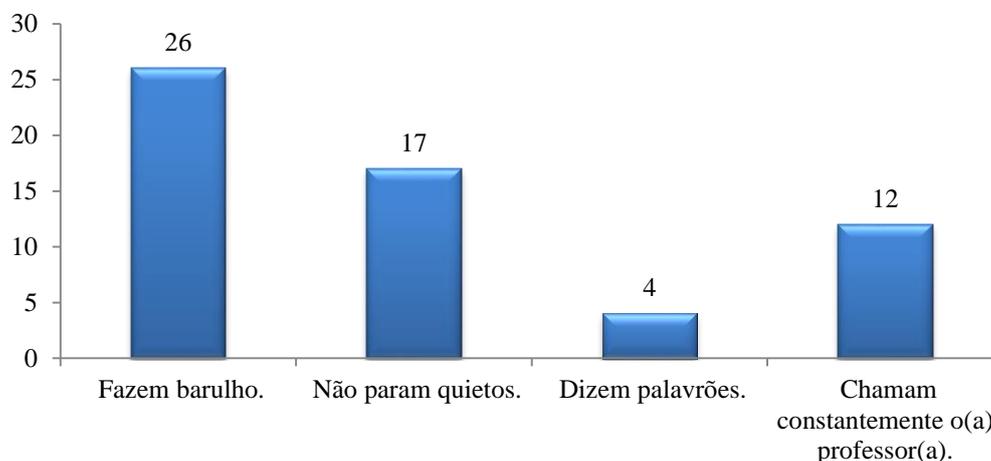
Segundo o **gráfico 7**, os resultados relativos à percepção dos inquiridos sobre se os colegas com PEA costumam perturbar ou não as aulas apresentam-se deste modo: 72% (n=36) referem que os colegas com PEA costumam “às vezes” perturbar as aulas e 6% (n=3) responderam que esse comportamento ocorre “muitas vezes”. Mas, 22% (n=11) dos alunos inquiridos afirmam que os alunos com PEA “nunca” têm comportamentos de perturbação da aula.

O estudo de Mota (2013) não vai ao encontro dos resultados anteriores, pois verificou que a maioria dos alunos não considera que os colegas com NEE tenham comportamentos negativos que perturbam as aulas, o que também é confirmado pelos professores.

Estes resultados são similares aos de Almeida (2015) mas não são corroborados por este. No seu estudo verificou que 41% dos inquiridos não sabia bem se os colegas

com autismo tinham comportamentos perturbadores na sala de aula, sendo que 32% considerava que não e apenas 27% afirmava que se comportava de forma inapropriada.

Gráfico 8- Motivos pelos quais colegas com PEA costumam perturbar as aulas



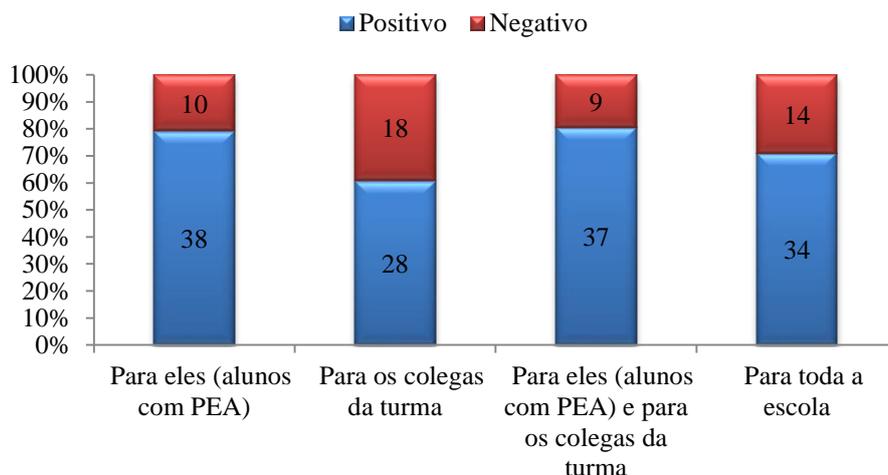
No **gráfico 8** temos as principais perturbações apontadas pelos 39 alunos que referiram que os colegas com PEA costumam perturbar as aulas.

Assim temos 26 referências para “fazem barulho”; 17 referências para “não param quietos”; 12 referências para “chamam constantemente a atenção” e apenas quatro referências para “dizem palavrões”.

De acordo com o enquadramento teórico, a investigação realizada nestes últimos anos (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, *cit in* Krug; Wolery & Wilbers, 1994 *cit in* Brandão & Ferreira, 2013; Costa, 1997; Bautista, 1997; ONU *cit in* Krug, 2002; Correia, 2005; Commelles, 2006; Santos, 2007; Barbosa, 2008; Silva, 2009; Turnbull, 2010; Lowenthal & Filho, 2010; Rodrigues *et al.*, 2011; Gonçalves, 2012), mostra-nos que a inclusão apresenta inúmeras vantagens para as crianças com e sem NEE, tanto ao nível académico, como social e/ou afetivo.

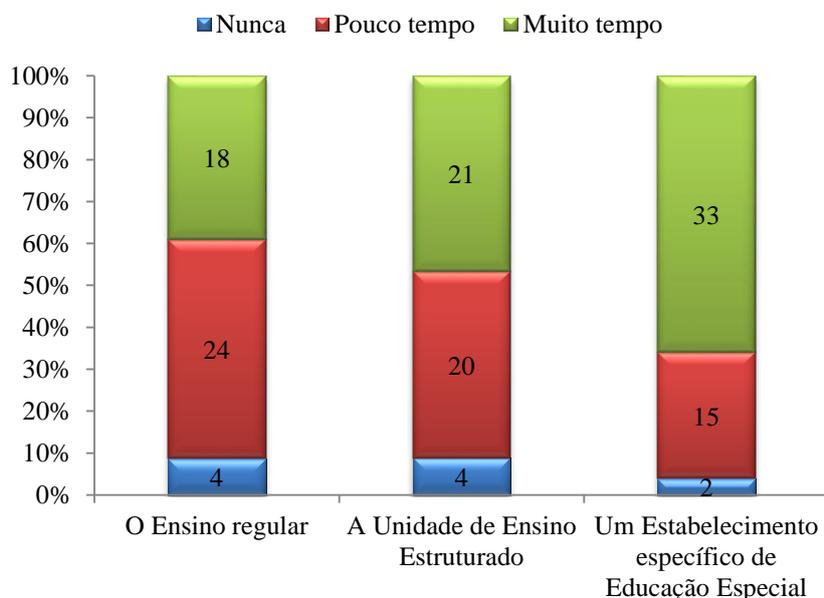
Quanto ao **segundo objetivo**: refletir sobre a problemática da inclusão dos alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública, percecionada pelos alunos sem NEE, apresentam-se de seguida os resultados obtidos:

Gráfico 9 - Inclusão dos alunos com PEA na sala de aula



De acordo com o **gráfico 9**, relativamente à inclusão dos alunos com PEA na sala de aula, 80,4% (n=37) dos alunos sem NEE consideram positiva a inclusão para os alunos com PEA e para os colegas da turma (4 não responderam); 70,8% (n=34) consideram positivo para toda a escola (2 não responderam); 79,2% (n=38) consideram positivo para os alunos com PEA (2 não responderam); 60,9% (n=28) consideram a inclusão só positiva para os colegas sem NEE (4 não responderam).

Gráfico 10 - Tempo de frequência dos alunos com PEA por resposta educativa



Constata-se, no **gráfico 10**, que os alunos sem NEE consideram que os alunos com PEA deveriam frequentar “muito tempo”: um estabelecimento específico de

Educação Especial 66% (n=33); a Unidade de Ensino Estruturado, 47% (n=21); o Ensino Regular, 39% (n=18).

Não corroborando os resultados apresentados anteriormente, Juncaj *et al.* (2009) afirmam que os alunos que frequentam escolas inclusivas raramente defendem o posicionamento dos alunos com NEE fora da classe regular, sustentando que os colegas com NEE atingem o sucesso educativo nas salas de aula regulares pois podem ser apoiados pelos colegas sem NEE.

Outros autores também verificaram em seus estudos que os alunos sem NEE defendem a inclusão dos alunos com NEE nas escolas/turmas regulares (Vayer & Rocin, 1992; Miller, 2008; Barreto, 2009; Rosa, 2010; Lopes, 2010; Mota, 2013; Ferreira, 2013). Almeida (2015) verificou mais precisamente que os alunos sem NEE, na sua maioria, afirmam que os colegas com PEA devem frequentar a mesma escola que os outros.

Contudo, Barreto (2009) verificou no seu estudo que os pares dos alunos com NEE reagem bem à vinda dos colegas diferentes para a sua sala de aula, no entanto, quando questionados quanto à possibilidade de terem mais colegas diferentes incluídos na sua turma, as opiniões já são divergentes, revelando, assim, que a presença de crianças diferentes na sala de aula está longe de ser consensual para todos os alunos.

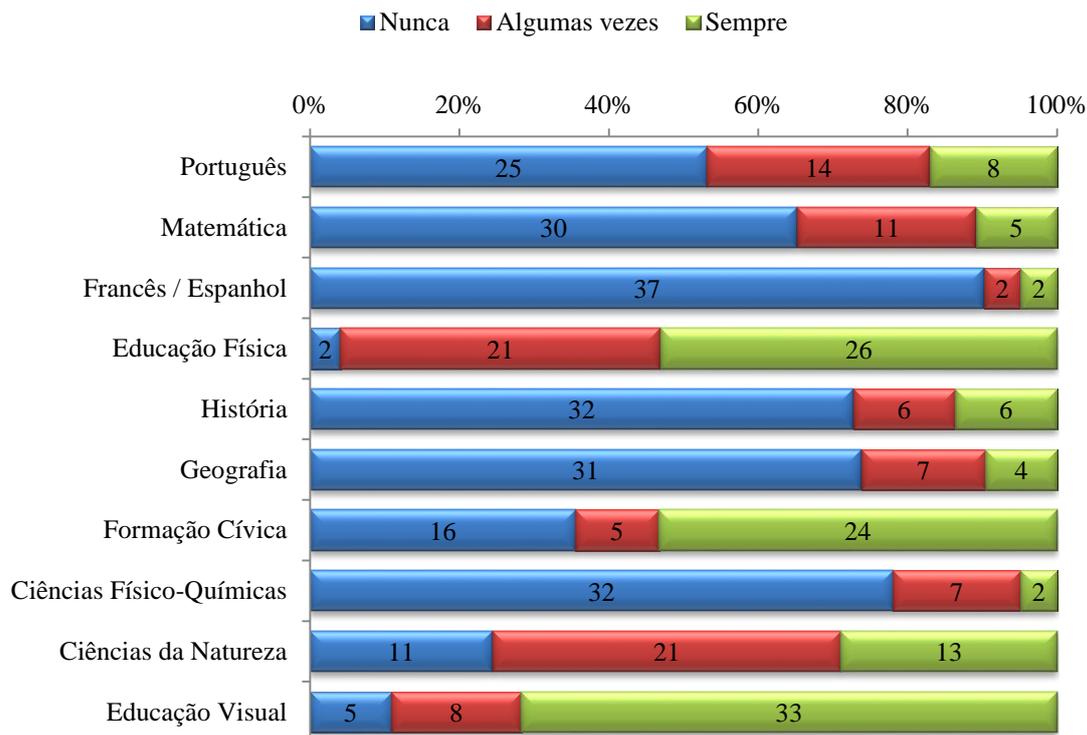
No estudo efetuado por Cohen *et al.* (1998), segundo os resultados obtidos grande parte dos alunos (com e sem NEE) considera o ensino fora da sala de aula preferível à inclusão, no entanto concordam que a aprendizagem foi elevada nas suas salas de aula inclusivas, e que a abundância de ajuda disponibilizada pelos professores e pelos seus pares é sempre um apoio que lhes agrada.

Vieira e Denari (2007) afirmam que em relação à escolarização de crianças com deficiência as pesquisas indicam resultados diversos. Algumas indicam uma visão negativa da escolarização do deficiente no ensino regular, em função de dificuldades que ele possa vir a apresentar, prejudicando, assim, a sua própria aprendizagem, em função dos problemas que possa vir a causar ao ambiente escolar, alterando a rotina dos outros alunos.

Para além disso, a EADSNE (2005) levanta uma questão complexa que pode levar a uma maior compreensão dos resultados apresentados, que não corroboram a

hipótese levantada. No segundo e terceiro ciclos é colocado um maior ênfase nos resultados e a pressão exercida no sistema educativo para a obtenção de resultados académicos elevados pode contribuir para a colocação de alunos com NEE em escolas e salas de aula especiais.

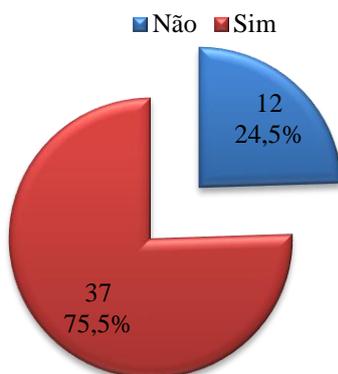
Gráfico 11 -Frequência semanal com que os alunos com PEA vão às aulas do ensino regular



Tento em conta o **gráfico 11**, quanto à frequência semanal com que os colegas com PEA vão às aulas do ensino regular constata-se que: 90,2% (n=37) consideram que os alunos com PEA nunca vão a Francês / Espanhol; 78% (n=32) consideram que os alunos com PEA nunca vão às disciplinas de Ciências Físico-Químicas; 73,8% (n=31) consideram que os alunos com PEA nunca vão a Geografia; 72,7% (n=32) consideram que os alunos com PEA nunca vão a História; 65,2% (n=30) consideram que os alunos com PEA nunca vão a Matemática e 53,2% (n=25) consideram que os alunos com PEA nunca vão a Português.

Relativamente às disciplinas com maior assiduidade dos alunos com PEA, 71,7% (n=33) dos inquiridos respondeu que os alunos com PEA vão sempre a Educação Visual; 53,3% (n=24) que os alunos com PEA vão sempre a Formação Cívica e 53,1% (n=26) que os alunos com PEA vão sempre a Educação Física.

Gráfico 12 - Adequação da frequência com que os alunos com PEA vão às aulas do ensino regular



Pode-se observar, no **gráfico 12**, que 24,5% (n=12) dos inquiridos referem que essa frequência não é adequada, e 75,5% (n=37) que a frequência é adequada (um inquirido não respondeu).

Gráfico 13 - Frequência adequada



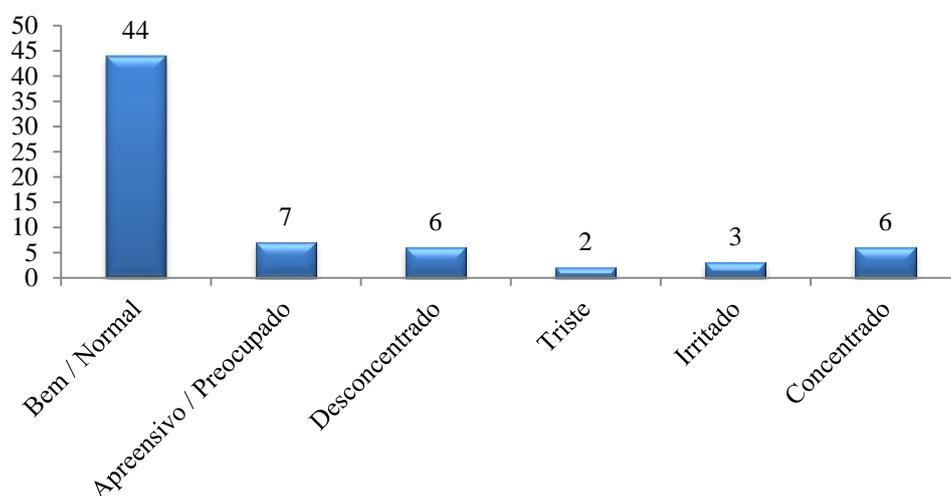
Como se verifica no **gráfico 13**, dos 12 alunos inquiridos que consideraram que a frequência dos colegas com PEA às aulas do ensino regular não é adequada, 75% (n=9) consideram que os alunos com PEA deveriam ir mais vezes à Unidade de Ensino Estruturado.

York et al., 1992 (*cit in* Vieira & Denari, 2007) no seu estudo verificaram que a grande maioria das crianças mostrou-se a favor da integração, considerando importante para os alunos deficientes estar entre os seus pares nas turmas regulares e para os alunos

sem deficiência aprenderem mais sobre esses colegas. Apesar de a maioria ser a favor da integração, muitos reduziram a participação dos deficientes a algumas aulas.

Segundo Wiele (2011) a inclusão dos alunos com PEA no ensino regular deverá ser implementada o maior número de vezes possível mas nunca com prejuízo para criança. A felicidade da criança nunca deverá ser sacrificada em favor da chamada normalidade e será sempre da responsabilidade dos diversos técnicos, em conjunto com os pais do aluno, escolher as opções que melhor influenciarão positivamente a criança autista.

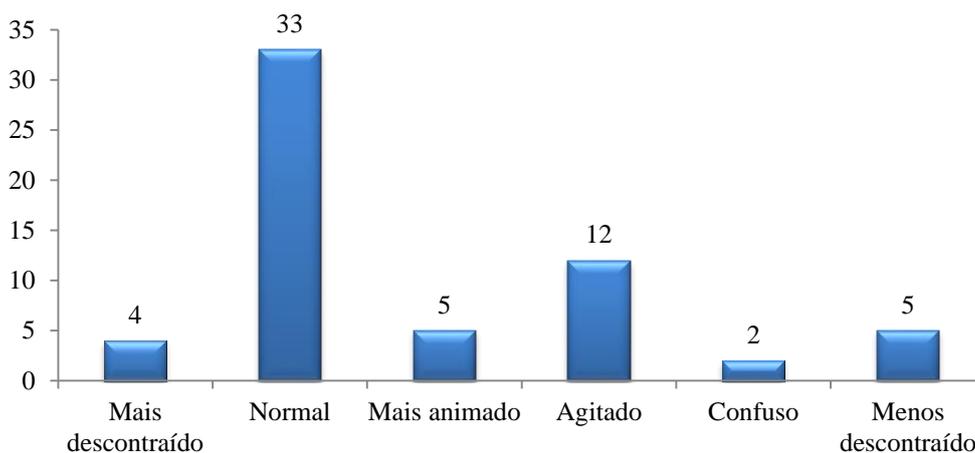
Gráfico 14 - Sentimento quando os colegas com PEA vão às aulas



Pode-se constatar, segundo o **gráfico 14**, que o principal sentimento dos alunos sem NEE quando os colegas com PEA vão às aulas é o de normalidade 88% (n=44).

Estes resultados são corroborados por Barreto (2009) que verificou no seu estudo que a maioria dos alunos afirma ficar contente quando os seus colegas diferentes vão para a sua sala de aula e por Martins (2012) que refere também que a maioria dos alunos sem NEE afirma sentir-se muito feliz quando o seu colega com PEA está lá.

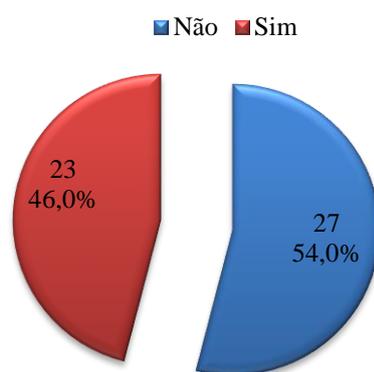
Gráfico 15 - Ambiente de sala de aula, quando os colegas com PEA estão lá



Segundo o **gráfico 15**, o ambiente de sala de aula percebido pelos alunos sem NEE, quando os colegas com PEA estão na sala, é de normalidade para 66% (n=33) dos inquiridos.

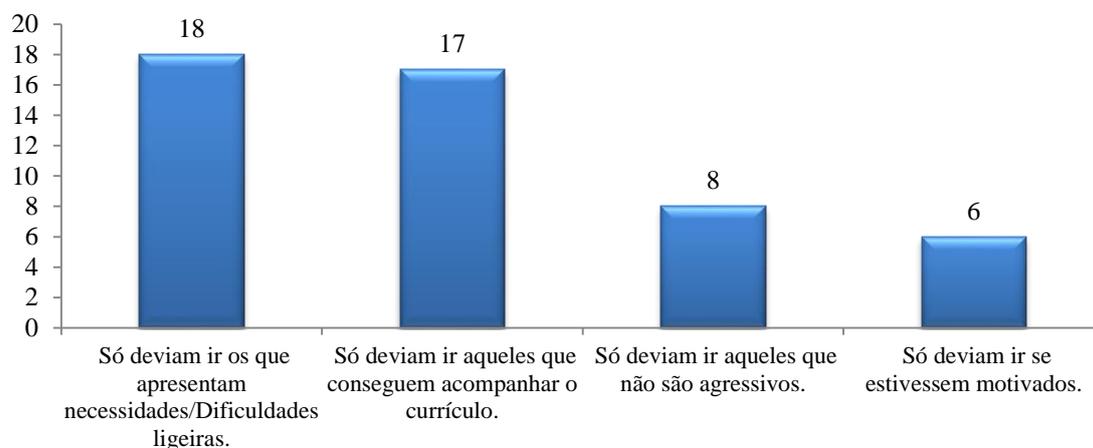
Relativamente ao **terceiro objetivo**: verificar se o tipo de deficiência influencia a percepção dos alunos sem NEE, do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública, sobre a inclusão de alunos com PEA nas suas turmas, obtiveram-se os seguintes dados:

Gráfico 16– Todos os alunos com PEA devem ir às aulas do ensino regular



No que concerne a todos os alunos com PEA deverem frequentar as aulas do ensino regular, de acordo com o **gráfico 16**, constata-se que 54% (n=27) são desfavoráveis a essa situação e 46% (n=23) favoráveis à mesma.

Gráfico 17- Quando devem os alunos com PEA ir às aulas do ensino regular



Tendo em conta o **gráfico 17**, 36,7% dos inquiridos (18 alunos) consideram que só deviam ir às aulas do ensino regular os alunos com PEA que apresentam necessidades/dificuldades ligeiras e 34,6% dos inquiridos (17 alunos) consideram que só deviam ir às aulas do regular os alunos com PEA que conseguem acompanhar o currículo (um inquirido não respondeu).

Assim, se o aluno com NEE não for muito diferente e, sobretudo, não for agressivo, será normalmente integrado no grupo de pares, pois “é a atividade que orienta as relações interpessoais entre as crianças de uma mesma classe” (Vayer & Roncin, 1992, p. 86).

No que se refere ao **quarto objetivo**: identificar a percepção que os alunos sem NEE do terceiro ciclo do ensino básico de uma escola pública têm do conceito de PEA, e à **primeira hipótese**: os alunos sem NEE, do terceiro ciclo do ensino básico da escola pública, têm uma percepção significativamente positiva sobre a inclusão de alunos com PEA nas suas turmas, obtiveram-se os seguintes resultados:

Gráfico 18 - Características dos jovens com PEA

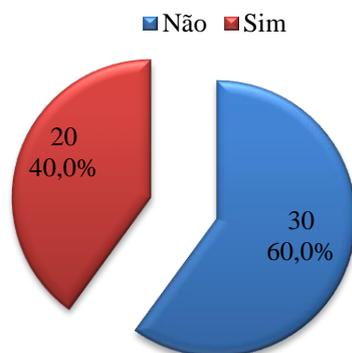


Segundo os alunos inquiridos, de acordo com o **gráfico 18**, as principais características dos alunos com PEA são: a dificuldade na fala, 86% (n=43); dificuldade em relacionar-se com os outros 66% (n=33); interesses e ou comportamentos pouco comuns e repetitivos 66% (n=33) e pensamento lento 54% (n=27).

O estudo de Martins (2012) corrobora os resultados verificados pois revela que as crianças sem NEE apresentam um conjunto satisfatório de conhecimento acerca da problemática da PEA. E estes resultados mostraram que os alunos selecionaram os principais características dos alunos com autismo, mencionadas por diversos autores no enquadramento teórico (Schwartzman, 2010; Lowenthal & Filho, 2010; Tarouca & Pires, 2010; Wiele, 2011; Veiga, 2013).

Ferreira (2013) confirma no seu estudo que apesar dos alunos sem NEE mostrarem-se recetivos quanto à aceitação dos seus pares com PEA, revelam desconhecer os comportamentos característicos destes, apesar da disponibilidade para os ajudar, necessitam de saber como agir com estes alunos.

Gráfico 19 - Relação de proximidade com os alunos com PEA



Em termos de relação de proximidade com esses alunos (**gráfico 19**), observa-se que 60% (n=30) dos alunos referem a não existência dessa proximidade e 40% referem existir proximidade.

Gráfico 20 - Principais razões para não existência de relação de proximidade com os alunos com PEA



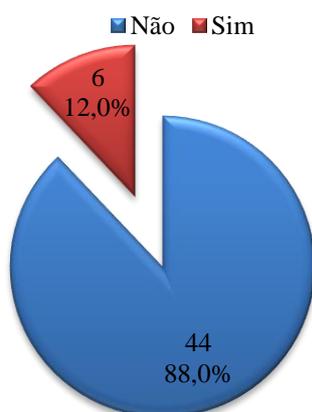
Segundo o **gráfico 20**, os principais motivos dos 60% dos alunos não se aproximarem dos alunos com PEA são: os alunos serem muito agitados 43,3% (n=13); a dificuldade em compreender o que falam 33,3% (n=10); não aceitarem o toque 30% (n=9) e não saberem brincar 30% (n=9).

Vayer e Roncin (1992) salientam que a comunicação representa o fator essencial para se ser aceite no grupo de pares e referem que qualquer que seja o estatuto atribuído ao outro, deficiente ou normal, é sempre o comportamento do sujeito que determina a atitude para com ele.

Vieira e Denari (2007) relatam que vários estudos indicam que quando são implícitos aspetos emocionais ou comportamentais, o preconceito aumenta com a idade. Outros estudos sociométricos também mostram que crianças e adolescentes avaliam pessoas com deficiência mais negativamente que as outras, depositando-lhes menos créditos sociais.

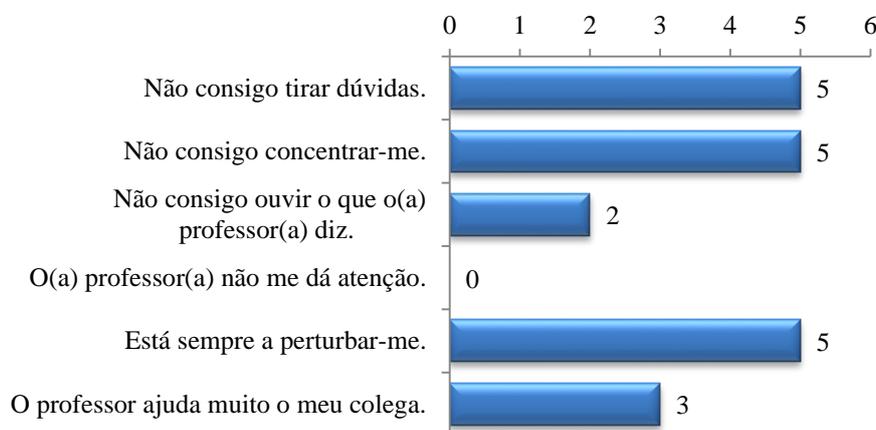
Quanto ao **quinto objetivo**: considerar se a inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro do ensino básico de uma escola pública, prejudica os resultados académicos dos restantes alunos, e à **segunda hipótese**: a inclusão dos alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico da escola pública, não prejudica os resultados académicos dos restantes alunos, obtiveram-se os seguintes dados:

Gráfico 21- Sentimento de prejuízo quando os colegas com PEA vão às aulas



Em termos de sentimento de prejuízo quando os colegas com PEA vão às aulas, constata-se, no **gráfico 21**, que 88% (n=44) dos alunos inquiridos relatam que não se sentem prejudicados quando os seus colegas com PEA vão às aulas e somente 12% (n=6) dos alunos inquiridos sentem-se prejudicados com a presença nas aulas dos alunos com PEA.

Gráfico 22- Motivos para sentimento de prejuízo quando os colegas com PEA vão às aulas

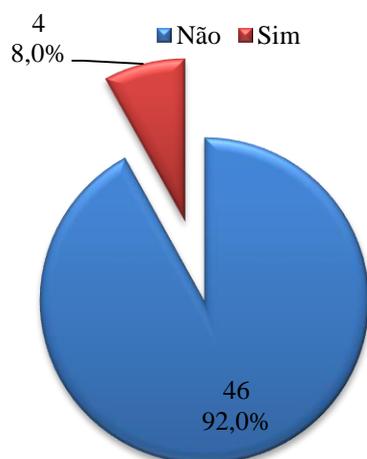


Segundo o **gráfico 22**, os motivos mais referidos pelos 6 alunos que se sentem prejudicados quando os seus colegas com PEA vão às aulas, foram: não conseguirem tirar dúvidas, não conseguirem concentrar-se e estarem sempre a ser perturbados (n=5); o professor ajudarmuito o colega com PEA (n=3) e não conseguirem ouvir o que o professor diz (n=2).

Relativamente aos professores ajudarem os colegas com PEA, Barreto (2009) evidencia no seu estudo que 54,8% dos alunos sem NEE mostram-se tristes com o facto do professor titular de turma dedicar mais tempo ao colega diferente do que à restante turma.

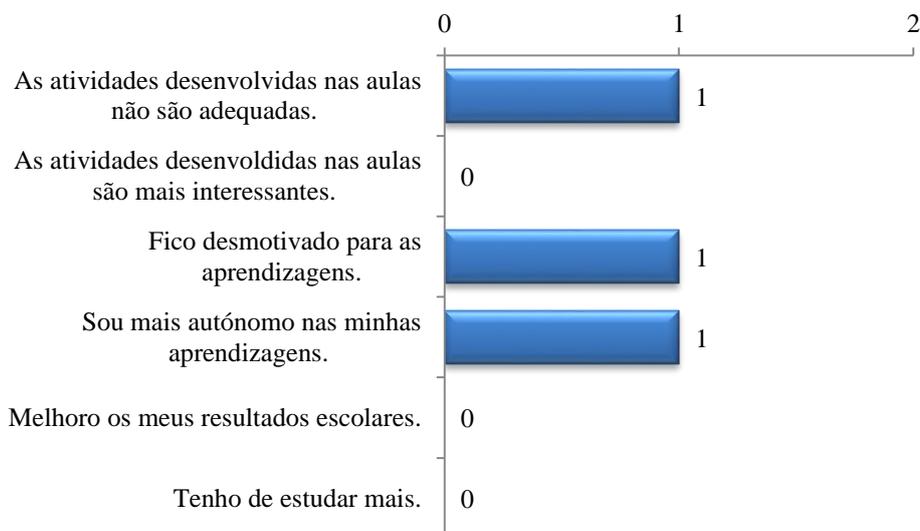
Vayer e Roncin (1992) registaram no seu estudo a opinião das crianças que consideram que os professores devem prestar a mesma atenção às crianças deficientes.

Gráfico 23- Relação entre a inclusão dos colegas com PEA na sala de aula e o rendimento escolar



Quanto à relação entre a inclusão dos alunos com PEA na sala de aula e o rendimento escolar dos colegas, visualiza-se, no **gráfico 23**, que 92% (n=46) dos alunos inquiridos relatam que não existe relação entre a inclusão dos colegas com PEA na sala de aula e o rendimento escolar. Somente 8% (n=4) afirma o contrário.

Gráfico 24- Motivos para a existência de relação entre a inclusão dos colegas com PEA na sala de aula e o rendimento escolar

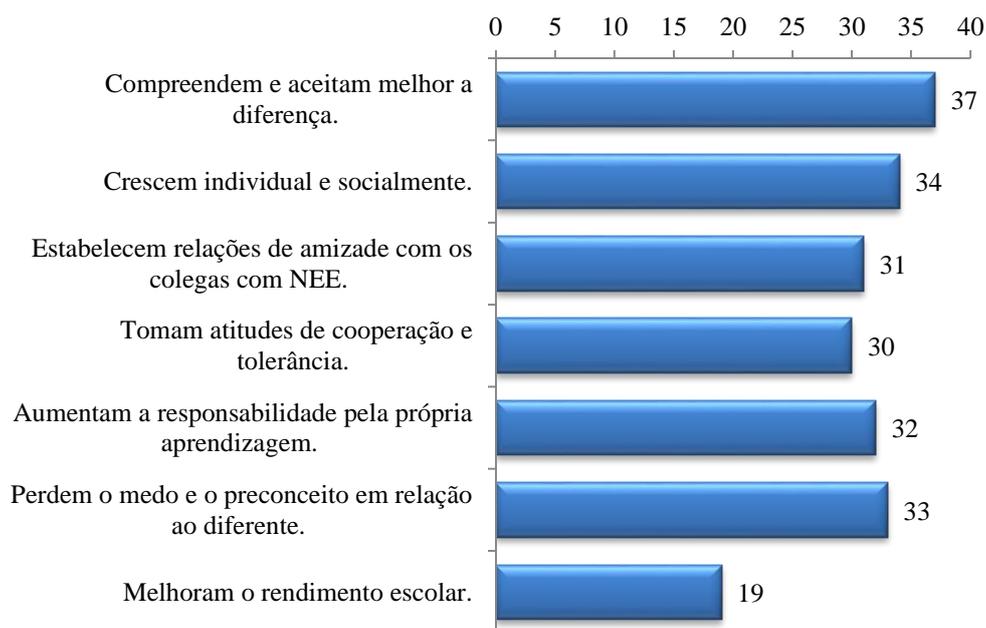


Conforme o **gráfico 24**, os motivos referidos pelos alunos inquiridos (n=4) para a existência de relação entre a inclusão dos colegas com PEA na sala de aula e o rendimento escolar foram os que a seguir se descreve. As atividades desenvolvidas nas aulas não são adequadas (n=1); ficam desmotivados para as aprendizagens (n=1); e a não presença na aula dos alunos com PEA permitir ao aluno ser mais autónomo (n=1).

Em suma, constata-se que a generalidade dos alunos inquiridos relatam que não se sentem prejudicados quando os seus colegas com PEA vão às aulas e que não existe relação entre a inclusão dos seus colegas com PEA na sala de aula e o seu rendimento escolar, corroborando assim a **segunda hipótese**.

No que concerne ao **sexto objetivo**: considerar se a inclusão de alunos com PEA, do terceiro ciclo do ensino básico na escola pública, nas suas turmas poderá trazer benefícios para os seus colegas sem NEE, e à **terceira hipótese**: a inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico da escola pública traz benefícios para os alunos sem NEE, nas suas turmas, obtiveram-se os seguintes:

Gráfico 25- Opinião dos alunos sem NEE perante a inclusão



Como se pode observar no **gráfico 25**, a maioria dos alunos inquiridos 74% (n=37) refere que com a inclusão compreendem e aceitam melhor a diferença. Cerca de 68% (n=34) dos inquiridos dizem crescer individual e socialmente com a inclusão; cerca de 66% (n=33) dos inquiridos dizem que com a inclusão perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente; 64% (n=32) dos inquiridos dizem que a inclusão lhes aumenta a responsabilidade pela própria aprendizagem; 62% (n=31) afirmam que com a inclusão podem estabelecer relações de amizade com os colegas com NEE; 60% (n=30) dos inquiridos afirmam que a inclusão permite-lhes tomar atitudes de cooperação e tolerância.

Deste modo, os resultados anteriores permitiram validar a **terceira hipótese** (a inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico da escola pública traz benefícios para os alunos sem NEE, nas suas turmas).

Corroboram estes resultados os estudos de Vayer e Roncin (1992), Correia (2005), EADSNE (2003, 2005), Miller (2008) e Turnbull (2010).

Vayer e Roncin (1992) concluíram que a inclusão de ambos os grupos de crianças na educação pré-escolar facilita não só o desenvolvimento das crianças com deficiência mas também o das outras normais.

A EADSNE (2003, 2005) concluiu que tanto no primeiro, como no segundo e terceiro ciclo, o que é bom para os alunos com NEE é bom para todos os alunos.

O estudo efetuado pela EADSNE (2005) demonstra, ainda, que a tutoria a pares ou a aprendizagem cooperativa é eficaz tanto para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como sócio emocional dos alunos com e sem NEE e não se verificam nenhuma situação em que os melhores alunos fiquem prejudicados.

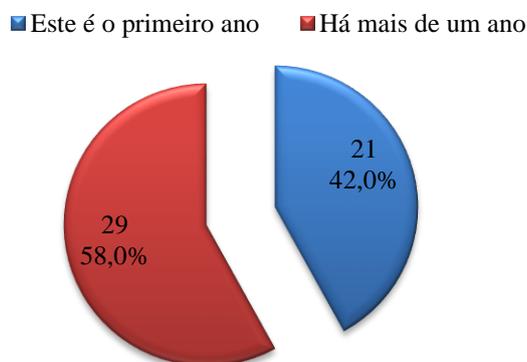
Num estudo orientado por Miller (2008) concluiu-se que a inclusão permite vivenciar experiências positivas para os alunos com e sem NEE.

Turnbull (2010) demonstrou no seu estudo as vantagens da inclusão para os alunos sem NEE, essencialmente, em termos sociais.

Correia (2005) também afirma que a inclusão traz benefícios para todos os alunos; os alunos sem NEE começam a interiorizar que todos somos diferentes e a respeitar e a aceitar as diferenças individuais.

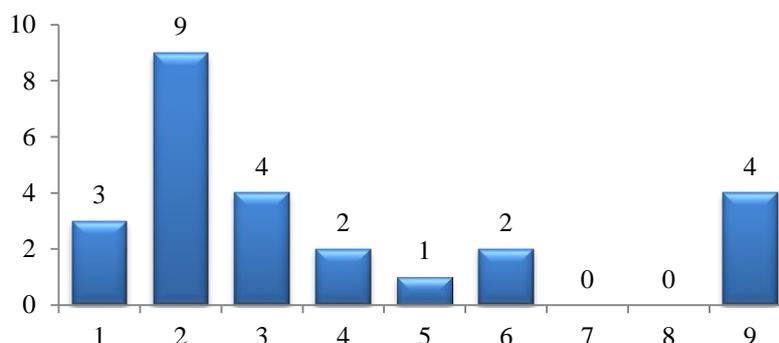
Quanto ao **último objetivo**: analisar se o tempo que os alunos sem NEE fazem parte de uma turma com alunos com PEA influencia o conceito que têm de PEA, e a **última hipótese**: o tempo que os alunos sem NEE fazem parte de uma turma com alunos com PEA influencia o conceito que têm de PEA, obtiveram-se os seguintes dados que se passa a apresentar:

Gráfico 26- Há quanto tempo faz parte de uma turma que tem alunos com PEA



Constata-se que, no **gráfico 26**, 58 % (n=29) faziam parte de turmas com alunos com PEA há mais de um ano e 42% (n=21) faziam parte de uma turma com alunos com PEA pela primeira vez.

Gráfico 27- Número de anos passados numa turma com alunos com PEA



O **gráfico 27** mostra que no âmbito dos 58% dos alunos que faziam parte de uma turma com alunos com PEA há mais de um ano, 36% (n=9) faziam parte há 2 anos e 16% (n=4) faziam parte há 3 e 9 anos.

Na seguinte tabela são apresentados os resultados alusivos às características dos jovens com PEA percebidas pelos alunos sem NEE segundo o tempo que estes fazem parte de uma turma que tem alunos com PEA.

Tabela 1 - Características dos jovens com PEA mencionadas pelos alunos sem NEE segundo o tempo passado numa turma, com alunos com PEA

		Tempo que faz parte de uma turma que tem alunos com PEA				P
		Este é o primeiro ano		Há mais de um ano		
		N	%	N	%	
Dificuldade em relacionar-se com os outros	Não	7	33,3%	10	34,5%	0,933
	Sim	14	66,7%	19	65,5%	
Interesses e ou comportamentos pouco comuns e repetitivos	Não	10	47,6%	7	24,1%	0,044*
	Sim	11	52,4%	22	75,9%	
Boa memória	Não	14	66,7%	17	58,6%	0,563
	Sim	7	33,3%	12	41,4%	
Pensamento lento	Não	7	33,3%	16	55,2%	0,126
	Sim	14	66,7%	13	44,8%	
Bom controlo dos movimentos	Não	21	100,0%	26	89,7%	0,128
	Sim	0	0,0%	3	10,3%	
Rosto com características que os distinguem dos outros	Não	14	66,7%	14	48,3%	0,196
	Sim	7	33,3%	15	51,7%	

Dificuldades na fala	Não	1	4,8%	6	20,7%	0,109
	Sim	20	95,2%	23	79,3%	
Dificuldades na audição	Não	16	76,2%	23	79,3%	0,793
	Sim	5	23,8%	6	20,7%	

* $p < 0,05$

Observa-se, na **tabela 1**, a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os alunos em que este é o primeiro ano que têm alunos com PEA na turma e os que têm alunos com PEA na turma há mais de um ano no item alusivo aos interesses e ou comportamentos pouco comuns e repetitivos. Os resultados corroboram então a **quarta hipótese** (o tempo que os alunos sem NEE fazem parte de uma turma com alunos com PEA influencia o conceito que têm de PEA).

Os alunos que têm alunos com PEA na turma há mais de um ano referem em maior proporção (75,9%) que esses alunos têm interesses e ou comportamentos pouco comuns e repetitivos do que os alunos em que este é o primeiro ano que têm colegas com PEA (52,4%).

Segundo Vieira e Denari (2007), as pesquisas indicam uma falta de conhecimento das crianças em relação às deficiências, e determinadas deficiências parecem ser entendidas mais facilmente que outras.

Os dados obtidos na pesquisa de Martins (2012) mostra- que o conhecimento e as informações que as crianças evidenciam sobre esta problemática é fruto do convívio e das experiências que compartilham com os seus colegas com PEA.

CAPITULO IV- Conclusões

Este trabalho revelou-se bastante útil pois permitiu-nos conhecer a percepção dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com PEA, em turmas do 3.º ciclo do ensino básico de uma escola pública, uma vez que as suas opiniões não têm sido o alvo principal da investigação neste âmbito, principalmente ao nível do terceiro ciclo, em Portugal.

O estudo que se desenvolveu não é conclusivo e não permite generalizar os resultados obtidos, devido à sua natureza, mas pode considerar-se um suporte teórico e prático, para a comunidade educativa que inclua e mantenha uma participação ativa dos alunos com PEA.

Verificou-se que a maioria dos inquiridos pertence ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos e frequentam, na sua maioria, o nono ano de escolaridade, sem qualquer retenção.

Neste trabalho de investigação concluiu-se que:

- Relativamente às vantagens da inclusão de alunos com PEA nas turmas do terceiro ciclo do ensino básico, percecionadas pelos alunos sem NEE verificou-se a inexistência de alteração do funcionamento das aulas e das rotinas da turma, pelo fato dos colegas com PEA se sentarem sempre no mesmo lugar.

- Outras vantagens apontadas foram: o trabalho individual do professor com os alunos com PEA; a utilização de outro tipo de materiais; aumento das atitudes de cooperação e protecção dos alunos sem NEE perante os seus colegas com PEA.

- Ao nível das desvantagens, foram indicadas as seguintes: perturbação das aulas essencialmente pelo barulho e inquietude dos colegas com PEA; falta de relações de proximidade.

- A maioria dos alunos inquiridos sem NEE considera positivo para eles e para os colegas com PEA, bem como para toda a escola, a inclusão de alunos com PEA nas turmas, no entanto também aludem que os alunos com PEA deveriam frequentar muitas vezes um Estabelecimento específico de Educação Especial.

- Os alunos consideram que os alunos com PEA vão com pouca frequência às disciplinas mais teóricas e vão mais frequentemente às disciplinas de cariz prático, e em termos gerais consideram que a frequência das aulas do ensino regular é adequada.

- Quando todos estão juntos nas aulas do ensino regular, o sentimento que predomina nos alunos sem NEE é o de normalidade e o ambiente da sala de aula não se altera, mantendo-se normal.

- As principais características dos alunos com PEA referenciadas pelos inquiridos são a dificuldades na fala, a dificuldade em relacionar-se com os outros, os interesses e ou comportamentos pouco comuns e repetitivos e o pensamento lento.

- A maioria dos alunos inquiridos revelam não existir uma relação de proximidade com os colegas com PEA, porque os encaram como muito agitados e, para além disso, têm dificuldade em compreender o que falam.

- Constata-se que a maioria dos estudantes são desfavoráveis à frequência dos colegas com PEA nas aulas do ensino regular e afirmam que somente os que apresentam necessidades/dificuldades ligeiras ou os que conseguem acompanhar o currículo é que deviam ir.

- A quase totalidade dos alunos inquiridos relatam que não se sentem prejudicados quando os seus colegas com PEA vão às aulas e que não existe relação entre a inclusão dos seus colegas com PEA na sala de aula e o seu rendimento escolar.

- Os benefícios da inclusão percebidos para os alunos sem NEE são: a compreensão e aceitação melhor das diferenças; o crescimento individual e social; o facto de perderem o medo e o preconceito em relação ao diferente; o aumento da responsabilidade pela própria aprendizagem; o estabelecimento de relações de amizade com os colegas com NEE e as atitudes de cooperação e tolerância.

- Os alunos sem NEE que têm colegas com PEA na turma, há mais de um ano, referem, em maior proporção, que esses alunos têm com interesses e ou comportamentos pouco comuns e repetitivos comparativamente com os alunos sem NEE, que não têm alunos com PEA na turma há mais de um ano.

Espera-se que de alguma forma este estudo venha trazer informação importante para os professores e evidenciar os benefícios da inclusão, apelando à mudança de estratégias e de uma nova atitude face à diferença e às dificuldades.

É de salientar ainda as limitações que surgiram aquando da realização deste estudo, nomeadamente, a grande dificuldade em obter as autorizações dos alunos, principalmente, para a realização dos inquéritos. Os alunos mostraram-se pouco colaboradores e alguns pais também se mostraram relutantes em colaborar. Deste modo e devido ao tempo que a recolha das autorizações levou não foi possível abranger uma maior amostra.

Assim, sugere-se que o estudo seja aplicado a uma amostra maior e alargado a outros agrupamentos do concelho de Loulé onde existam alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Unidades de Ensino Estruturado (UEE). Ao nível do âmbito da intervenção também se recomenda descer ao primeiro e segundo ciclo e analisar se existem diferenças entre os mesmos. Como referiu um dos peritos que validou o inquérito, também seria interessante complementar este estudo como um estudo de caso e utilizando também o teste sociométrico.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M.** (2009). *Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?* In: Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. e Barreiros, D.. Tornar a educação inclusiva, p. 11-23. Brasília: ANPED e UNESCO
- Almeida, A.** (2015). *Alunos com perturbações do espectro do autismo, interação com os pares e inclusão escolar: percepções das crianças do 1º ciclo do ensino básico.* Tese de Mestrado em Educação Especial. Instituto superior politécnico de viseu, Escola Superior de Educação de Viseu.
- American Psychiatric Association** (2014). *DSM-5- Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.* Climepsi.
- Barreto, A. T.** (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo.* Tese de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bautista, R.** (1997). *Necessidades educativas especiais.* Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J.** (2010). *Como realizar um Projecto de Investigação.* Lisboa: Gradiva.
- Bilreiro, M.; Vidigal, M.** (2011). *Por detrás do espelho- reflexões sobre o mundo desconhecido da criança autista.* Trilhos Editora.
- Boutot, E. A.; Bryant, D. P.** (2005). *Social integration of studies with autism in inclusive settings.* Education and training in developmental disabilities. V. 40, n. °1, p. 14-23.
- Brandão, M; Ferreira, M.** (2013). *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação.* Revista Brasileira Educação Especial, v. 19, n. 4, p. 487-502.
- Breitenbach, M.; Armstrong, V.; Bryson, S.** (2012). *The implementation of best education practices for a student severely affected by autism.* Journal of Inclusive Education, 17:3, 277-294.
- Camargo, S.; Bosa, C.** (2009). *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.* Psicologia e Sociedade, 21 (1), p.65-74. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Capucha, L. (2010). *Inovação e Justiça Social- Políticas activas para a inclusão educativa*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º63, 2010, p. 25-50.

Cardoso, M. (2012). *Espaço para a inclusão*. Novolhar, ano 10, número 47

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação- guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, R., Oliveira, S. (2009). *Inclusão e escolarização de alunos autistas*. Revista Pedagogia em Ação, v. 1, n.º 1, p.111-141

Cavaco, N. (2010). *O profissional e a educação especial- uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro.

Coelho, A.; Aguiar, A. (2014). *Intervenção psicoeducacional integrada nas perturbações do espectro do autismo- um manual para pais e profissionais*. Porto: Edições Afrontamento.

Cohen, P.; Forgan, J.; Klingner, J.; Schumm, J.; Vaughn, S. (1998). *Inclusion or pull.out: Which do students prefer?*. Journal of Learning Disabilities, 31, 148-158.

Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula- una propuesta inclusive*. Barcelona: Graó.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1997). *Escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, (9), 1-2.

Davidoff, L. (2001). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Pearson.

Ferreira, S. (2013). *Alunos com autismo: grau de aceitação por parte dos pares*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa.

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, p. 5-20

- Frith, U.** (2001). *Mindblindnessandthebrain in autism*. Neuron, vol. 32, 969-979
- Ghiglione, R.; Matalon, B.** (1997). *LesEnquêtesSociologiques: Théorieset Pratique*. ArmandColin, Paris.
- Gil, F. &Martín, P.** (2011). *Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão*. Revista Lusófona de Educação, 19, p.25-36.
- Gonçalves, A.S.** (2012). *Alunos com PEA: intervenção educativa*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa.
- Hewitt, S.** (2010). *Compreender o autismo- estratégias para alunos nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jimenez, M.** (2003). *A Psicologia da Percepção*. Instituto Piaget.
- Kauffman, J. & Lopes, J.** (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Klin, A.** (2006). *Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral*. Revista Brasileira Psiquiatra, 28 (Supl I): S3-1.
- Krug, H.** (2002). *A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na Educação Física*. Revista Centro de Educação, n.º 19, p. 1-6.
- Lowenthal, R. & Filho, J.** (2010). *Transtornos globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional*.Revista Educação Especial, Brasília, v. 5, n. ° 2, p. 39-46.
- Lopes, A.** (2010). *A filosofia inclusiva: um estudo qualitativo sobre as perspetivas de alunos com e sem necessidades educativas especiais que frequentam escolas regulares*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Universidade do Minho, Porto.
- Madureira, I. &Leite, T.** (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, R. C. B.** (2003). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Demócrito Rocha.

Martins, C. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Meijer, C.; Soriano, V.; Watkins, A. (2003). *Necessidades educativas especiais na europa*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Meijer, C. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Miller M. (2008). *What Do students Think About Inclusion?* Phi Delta Kappan, Vol. 89, n.º 5, p. 389-391.

Ministério de Educação (2008). *Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo- normas orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Moura, M. A. S. (1993). *A Interação social e solução de problemas por crianças: questões metodológicas, resultados empíricos e implicações educacionais*. Temas em Psicologia, 3, p.39-47.

Müller, C. (2014). *Perturbações do Espectro do Autismo na criança: percepção materna do stress parental e do impacto do problema na família*. Mestrado integrado em Psicologia. Universidade de Lisboa.

Nielsen, L. (2011). *Necessidades Educativas na Sala de Aula - Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Nubila, H.; Buchalla, C. (2008). *O papel das classificações da OMS- CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade*. Revista Brasileira Epidemiol 11 (2), p. 324-35.

Oliveira, G. (2009). *Autismo: diagnóstico e orientação. Parte I - Vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde*. Acta pediátrica portuguesa 40 (6), p.278-87.

Pereira, M. & Serra, H. (2006). *Autismo- uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Porto: Gailivro.

Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, E. (2012). *Preconceito- um mal que só poder ser combatido com informação*. Ano II, número 2, p.31.

Ribeiro, V. (2012). *Aportes conceituais sobre a dialética inclusão/exclusão: possibilidades de convivência com a diversidade no espaço escolar*. Tese de Mestrado. São Leopoldo: EST.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença- Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). *Ensaio- Educação Especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 17, n.º 1, p. 3-20

Rodrigues, H., Medeiros, J. et alii (2011). *Inclusão de aluno com NEE nas aulas de Educação Física*. Revista Diversidades, 32, pp.14-15.

Redruello, D.; Ribeiro, J.; Marques, A.; Oliveira, P. (2010). *Desinstitucionalização das crianças e jovens com deficiência- estudo*. Instituto Nacional para a Reabilitação.

Rosa, F. (2010). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2º ciclo do ensino básico: a perspectiva dos seus pares*. Tese de Mestrado de Educação Especial. Instituto politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial- da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (2006). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (2006). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, p. 63-83.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora

Silva, M.O.E. (2009). *Da exclusão à inclusão*. Revista Lusófona da Educação, 13, p.135-153.

Smith, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial- Ensinar em Tempos de Inclusão*. São Paulo: Artmed.

Tarouca, A.; Pires, P. (2010). *Sobre crianças com Perturbação do Espectro do Autismo definimos*. Infocedi- Boletim do Centro de estudos, documentação e informação sobre a criança do Instituto de Apoio à Criança, n.º 25, p.1-42.

Turnbull, K. (2010). *The benefits of inclusion*. Tese de Mestrado em Educação Especial. The faculty of the College of Education, Ohio University.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Vale, M. C. (2009). *Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): conceitos, preconceitos e paradigmas- contributo de um construto para o percurso real em meio natural de vida*. Acta Pediatra Portuguesa 40 (5): 229-36

Vaughn, S. & Klinger, J. (1998). *Student's perceptions of inclusion and resource settings*. Journal of Special Education, 32, p. 79-88.

Vayer, P., Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, C. &Denari, F. (2007). *O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica*. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, p. 31-40.

Vieira, F. &Pereira, M. (2008). *Se houvera quem me ensinara- a educação de pessoas com deficiência mental*. Textos de Educação.Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Walber, V. (2004). *As práticas de cuidado com pessoas com deficiência na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. Tese de Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

Wiele, L. (2011). *The Pros and Cons of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorders: What Constitutes the Least Restrictive Environment?*. Tese de Mestrado. Honors Program Liberty University Fall.

WEBGRAFIA

Amado, J. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. Referência 5, 53-63. [Em linha]. Disponível em <https://woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa=10057>. [Consultado em 2/08/2015].

Barbosa, H. (2008). *Por que Inclusão?* [Em linha]. Disponível em <http://www.inclusive.org.br/?p=52>. [Consultado em 2/09/2015].

Brandenburg, L. &Lückmeier, C. (2013). *A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva*. [Em linha]. Disponível em <http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191/149>. [Consultado em 28/05/15].

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008). [Em linha]. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/auto>. [Consultado em 27/06/2015].

European Parliament (2015). *Write Declaration on Autism*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.autismeurope.org/files/files/written-declaration-on-autism-to-the-ep.pdf>>. [Consultado em em 27/08/2015].

Figueiredo, M. (2013). *Há mais autistas*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/sociedade/detalhe/ha-mais-autistas.html>>. [Consultado em 27/05/15].

Gadelha, C. (2013). *Autismo e o DSM V*. [Em linha]. Disponível em <<http://blogs.d24am.com/artigos/2013/05/30/autismo-e-o-dsm-v/>>. [Consultado em 26/06/15].

Garcia, N. (2014). *Análise da Nilza Garcia sobre autismo e espiritualidade*. Disponível em <<http://enfrentandooautismo.blogspot.pt/>>. [Consultado em 27/06/2015].

Jorgew, A.M.G. (2011). *Introdução à Percepção- Entre os sentidos e o conhecimento*. [Em linha] Disponível em <http://www.paulus.com.br/loja/introducao-a-percepcao-entre-os-sentidos-e-o-conhecimento_p_2767.html>. [Consultado em 1/11/2013].

Juncaj, B.; Knapp, A.; Smith, K. (2009). *Inclusion of special education students in the general education setting*. [Em linha] Disponível em <<http://www.drchrustowski.com/InclusionPaper2009.pdf>>. [Consultado em 1/11/2013].

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- **Constituição da República Portuguesa (1976)**
- **Declaração de Salamanca (1994)**
- **Declaração dos direitos da criança (1959)**
- **Declaração dos direitos do Homem (1789)**
- **Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.** Diário da República, 1.ª série – N.º 4.
- **Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto.** Diário da República, 1.ª série – N.º 193.
- **Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.** Diário da República, 2.ª série – N.º 149.
- **Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.** Diário da República, 1.ª série - N.º 91.
- **Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro-** Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1.ª série – N.º 237.
- **PublicLaw (1975)**
- **WarnokReportSpecialEducationNeeds (1978)**

ANEXOS

ANEXO 1 - Declaração do Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo:

A perceção dos alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo no 3º ciclo, numa escola pública.

Eu, abaixo-assinado (nome completo)-----

-----,
responsável pelo participante no projeto (nome completo)-----

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

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

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

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante

no projeto: _____

ANEXO 2-Explicação do questionário aos pais

Exm^o Encarregado de Educação

Sou Professora de Educação Especial, Ana Paula Joaquim e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Especial para o qual terei de realizar um trabalho de investigação que servirá de base para o desenvolvimento da minha dissertação intitulada: “A perceção dos alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo no 3^o ciclo do ensino básico, numa escola pública”

Para a recolha de dados irão ser aplicados questionários com a finalidade de recolher opiniões dos alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA) nas suas turmas. Estes questionários irão ser realizados aos alunos do 3^o ciclo que têm alunos com PEA nas suas turmas.

Desta forma, para que o questionário seja aplicado precisamos da autorização prévia do encarregado de educação.

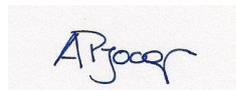
O questionário será aplicado na Escola E.B. 2, 3 Dr^o António de Sousa Agostinho, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Almancil, numa das aulas com o diretor(a) de turma.

Informo ainda que, este questionário é anónimo, pelo que não terá qualquer elemento de identificação e que nem a escola, nem os alunos participantes serão identificados.

Acrescento também que, possuo autorização da Direção do Agrupamento para a realização deste trabalho.

Desde já agradeço a vossa compreensão e participação.

Com os meus melhores cumprimentos



(Ana Paula Joaquim)

ANEXO 3-Autorização do diretor



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DGESTE – DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
Direção de Serviços da Região Algarve

Agrupamento de Escolas de Almancil

ESCOLA EB DR. ANTÓNIO DE SOUSA AGOSTINHO - ALMANCIL

- EB de Almancil - EB n.º 2 de Almancil com JI - EB de São Lourenço -
- EB de São João da Venda com JI - EB de Escanxinas - JI de Almancil -

DECLARAÇÃO

Eu, Rui Miguel Lourenço Filipe, Diretor do Agrupamento de Escolas de Almancil declaro que autorizo a professora Ana Paula Joaquim a recolher os dados necessários para o seu estudo empírico, nomeadamente: a) realização de entrevistas a quatro alunos do 3º ciclo que têm na sua turma alunos com perturbação do espectro do autismo; b) aplicação de questionários a essas quatro turmas; c) análise documental (alunos com perturbação do espectro do autismo), para a sua tese de Mestrado que se intitula “A perceção dos alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo no 3º ciclo, numa escola pública”.

Almancil, 14 de maio de 2014

O Diretor,

/Rui Miguel Lourenço Filipe/

ANEXO 4- Pedido de autorização ao diretor

Almancil, 14 de maio de 2014

À Direção do Agrupamento de Escolas de Almancil

Exmº Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas de Almancil

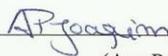
Eu, Ana Paula Joaquim, docente do grupo 910, que desempenhou funções de Professora de Educação Especial, nos quatro anos letivos transatos, neste Agrupamento, na E.B. 2, 3 Drº António de Sousa Agostinho, venho por este meio solicitar a sua autorização para realizar o estudo empírico da minha tese de mestrado realizada no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, que se intitula “A perceção dos alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo no 3º ciclo, numa escola pública”, nesta escola.

A recolha de dados, a decorrer durante o ano letivo 2013-2014, será realizada por mim e implicará entre outros: a) a realização de entrevistas a quatro alunos do 3º ciclo que têm na sua turma alunos com perturbação do espectro do autismo; b) a aplicação de questionários a essas quatro turmas; c) análise documental (alunos com perturbação do espectro do autismo).

Os dados recolhidos serão divulgados na apresentação da dissertação, sendo o anonimato dos seus protagonistas salvaguardado, incluindo a identidade da própria instituição.

Desde já agradeço atenção dispensada e aguardo a sua resposta.

Com os meus melhores cumprimentos.



(Ana Paula Joaquim)

GUIÃO DA ENTREVISTA¹

Designação dos blocos	Obejtivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
1-Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ol style="list-style-type: none">1. Informar, em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação: trabalho sobre a inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA).2. Pedir a ajuda do aluno, na medida em que as suas informações são absolutamente necessárias para o bom êxito do nosso trabalho.3. Assegurar o carácter confidencial dessas informações.4. Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista e informar que o tempo médio será, mais ou menos, 30 minutos.5. Informar que, depois da transcrição da entrevista e antes do tratamento de dados, o aluno/encarregado de educação deverá dar o seu parecer por escrito.	Tempo médio: 5 min.
2- PEA	Identificar a perceção que os alunos sem NEE têm do conceito de PEA.	<ol style="list-style-type: none">1. Sabes o que é a PEA.2. Há quanto tempo fazes parte de uma turma que tem aluno(s) com PEA.3. Estabeleceste alguma amizade com esse(s) aluno(s).	Tempo médio: 5 min.
3-Inclusão de alunos com	Reflectir sobre a problemática da	<ol style="list-style-type: none">1. Qual a tua opinião em relação à inclusão dos alunos com PEA nas salas	Tempo

¹Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes- uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto Editora.

PEA	<p>inclusão dos alunos com PEA nas turmas do ensino básico, percebida pelos alunos sem NEE.</p> <p>Verificar se o tipo de deficiência influencia a percepção dos alunos sem NEE, sobre a inclusão de alunos com PEA nas turmas do ensino básico.</p> <p>Analisar se o tempo que os alunos sem NEE fazem parte de uma turma com aluno(s) com PEA influencia o conceito que têm de PEA.</p>	<p>de aula.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Como te sentes quando o(s) teu(s) colega(s) com PEA vem para a sala de aula. 3. Sentes diferença nas aulas quando o(s) teu(s) colega(s) com PEA aparece? 4. Costumas trabalhar na sala de aula com o(s) teu(s) colega(s) com PEA? 5. Enumera alguns aspectos positivos relativamente à inclusão de alunos com PEA, nas salas de aulas? 6. Enumera alguns aspectos negativos relativamente à inclusão de alunos com PEA, nas salas de aulas. 7. O(s) teu(s) colega(s) com PEA costuma destabilizar as aulas? 8. Achas que os alunos com PEA deveriam frequentar estabelecimentos específicos de Educação Especial? 9. Qual destas deficiências achas mais difícil de incluir: autismo, dislexia, trissomia 21, deficiência mental, multideficiência e paralisia cerebral? 10. Qual destas deficiências achas mais fácil de incluir: autismo, dislexia, trissomia 21, deficiência mental, multideficiência e paralisia cerebral? 	<p>médio: 13 min.</p>
4- Vantagens e Desvantagens da inclusão	Verificaras vantagens e desvantagens da inclusão de alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentes-te prejudicado quando o(s) teu(s) colega(s) com PEA vai às aulas. 2. Achas que a professor(a) dá mais 	<p>Tempo médio: 7 min.</p>

	<p>com PEA nas turmas do ensino básico percebidas pelos alunos sem NEE.</p> <p>Considerar se a inclusão de alunos com PEA nas turmas do ensino básico prejudica os resultados acadêmicos dos restantes alunos.</p> <p>Considerar se a inclusão de alunos com PEA nas turmas do ensino básico poderá trazer benefícios para os alunos sem NEE.</p>	<p>atenção ao(s) teu(s) colega(s) com PEA?</p> <p>3. Como te sentes quando a professor(a) dedica mais tempo ao(s) teu(s) colega(s) com PEA?</p> <p>4. O fato de dedicar mais tempo a esses alunos, que têm PEA, achas que ficas prejudicado na tua aprendizagem?</p>	
--	---	--	--

ANEXO 6- Explicação da entrevista aos pais

Exmº Encarregado de Educação

Sou Professora de Educação Especial, Ana Paula Joaquim e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Especial para o qual terei de realizar um trabalho de investigação que servirá de base para o desenvolvimento da minha dissertação intitulada: “A perceção dos alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo no 3º ciclo do ensino básico, numa escola pública”

Para a recolha de dados irão ser realizadas, em primeira instância, entrevistas piloto com a finalidade de recolher opiniões que permitam fornecer pistas/questões para a elaboração posteriori dos inquéritos/questionários. Estas entrevistas irão ser realizadas a alguns alunos do 3º ciclo que têm alunos com PEA nas suas turmas. Os alunos foram indicados pelos diretores de turma, tendo em conta o seu perfil assertivo, a sua capacidade de comunicação e maior conhecimento da turma.

Desta forma, para que a entrevista possa ser realizada precisamos da autorização prévia do encarregado de educação.

A entrevista será realizada na Escola E.B. 2, 3 Drº António de Sousa Agostinho, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Almancil, fora do horário escolar, numa sala que esteja disponível, com recurso a áudio e tem a duração de, aproximadamente, 30 minutos. A estrutura da entrevista é composta por quatro grupos, nomeadamente: legitimação da entrevista e motivação; Perturbações do Espectro do Autismo (PEA); inclusão de alunos com PEA; vantagens e desvantagens da inclusão.

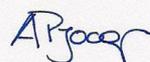
Depois de transcrita pelo investigador e antes do tratamento de dados, a entrevista será entregue ao aluno para que possa analisar com os pais e eventualmente proceder a algumas alterações. O documento deverá ser depois entregue ao investigador, após rubricado pelo encarregado de educação.

Informo ainda que, esta entrevista é anónima, pelo que não terá qualquer elemento de identificação e que nem a escola, nem os alunos participantes serão identificados.

Acrescento também que, possuo autorização da Direção do Agrupamento para a realização deste trabalho.

Desde já agradeço a vossa compreensão e participação.

Com os meus melhores cumprimentos



(Ana Paula Joaquim)

ANEXO 7- Quadro das entrevistas

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
Percepção que os alunos sem NEE têm da inclusão dos alunos com PEA	PEA	Definição	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiência sem culpados. - Desconhece. Ausência da fala. - Doença. - Sinônimo de autismo; lesão cerebral desde o nascimento; características diferentes das outras pessoas; atraso na fala ou no andar. 	<p>A₁- “É uma deficiência que algumas crianças têm; não é culpa delas... não é de culpa de ninguém...”</p> <p>A₂- “Não sei... explicar. Há crianças que não falam.”</p> <p>A₃- “É uma doença.”</p> <p>A₄- “... as pessoas que sofrem de autismo nasceram com alguma deformação ao nível do cérebro... tivessem características diferentes das outras pessoas ou atraso na fala, ou no andar...”</p>
		Convivência na turma	<ul style="list-style-type: none"> - Três anos. - Todos os anos. - Três anos. - Três anos. 	<p>A₁-“Há três anos.”</p> <p>A₂-“Do 1º ano até ao 4º ano tive um colega autista. Do 5º até ...ao 8º, com uma colega com autismo.”</p> <p>A₃-“...há três anos.”</p> <p>A₄-“...há três anos.”</p>
		Relações de amizade	<ul style="list-style-type: none"> - Interação para jogar. - Sim, com ela. Nenhuma, com ele: muito agitado; medo dele. - Sim. - Difícil relacionamento: difícil de compreender o que fala; reação violenta perante o toque. Possível relacionamento com outros alunos com PEA. 	<p>A₁-“Sim... dou-me bem com ele. De vez em quando ele vai para perto do nosso grupo... de vez em quando leva uma bola e a gente costumava jogar. Mas... as bolas foram proibidas... e depois ele deixou de aparecer lá.”</p> <p>A₂-“Sim, com esta colega... Com o rapaz não consegui estabelecer nenhuma amizade porque ele era muito agitado e tinha um pouco medo dele.”</p> <p>A₃-“Sim.”</p> <p>A₄- “Não, porque é muito difícil de relacionarmos-nos com ele. É uma pessoa de difícil percepção, não se percebe bem o que ele diz... quando nós tentamos aproximarmos-nos dele, ele retrai-se e nós não lhe podemos tocar que ele fica logo violento.”</p> <p>“...sei que existe... uma menina que gosta muito de mexer nos cabelos e outro menino que apresentava características diferentes do meu colega... Com esses alunos talvez já fosse mais fácil de me relacionar.”</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p>Percepção que os alunos sem NEE têm da inclusão dos alunos com PEA</p>	<p>INCLUSÃO</p>	<p>Alunos com PEA na sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vantajoso para os alunos com PEA (aprendem coisas novas, fazem novas amizades). - Aprendem com os colegas; não vão a todas as aulas; podem evoluir. - Aprender na interação. - Favorável nos “casos leves” menos agressivos e que aprendam. Não favorável em algumas aulas nos casos em que se recusam em aprender. As aulas de Educação Física são para todos e ajudam na interação. 	<p>A₁- “...é bom... eles também têm de se habituar ao que é mais difícil... aprender coisas novas e fazer novas amizades.”</p> <p>A₂- “É bom... aprendem conosco. Eles não vão à maioria das aulas, mas vão a algumas e conseguem aprender alguma coisa... podem até chegar a ser como nós.”</p> <p>A₃- “Para eles verem como as coisas se fazem... Para aprenderem coisas novas...”</p> <p>A₄- “... por um lado concordo, mas por outro não ... Concordo naqueles casos que são mais leves, não são tão agressivos e que eles possam ter até capacidade para aprender alguma coisa. Nos casos em que eles não querem saber nada daquilo, não vejo qual o sentido deles irem, por exemplo, a uma aula de Inglês ou de Matemática.”</p> <p>“... (em educação física) em todos os casos deviam ir. ... ajudava na interação com pessoas da idade dele.”</p>
		<p>Aceitação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Boa. - Boa, é como outro colega da turma. - Boa. - Conforme as atitudes; pode desencadear ou não confusão. Ou está calmo a realizar as atividades ou não pára sentado e diz palavrões e baboseiras, mas não é agressivo. 	<p>A₁- “Sinto-me normal.”</p> <p>A₂- “Normal, porque eu trato-a como fosse uma aluna como nós.”</p> <p>A₃- “Feliz, sinto-me bem.”</p> <p>A₄- “Sinto-me assim um bocado, bom... lá vem ele desordenar a aula toda e criar mais confusão. Às vezes ele arma confusão, mas outras vezes não... sentadinho, caladinho a fazer as atividades que lhe davam, mas numa aula... a professora perdeu a aula toda, porque ele só dizia palavrões e baboseiras e não parava sentado, andava só de um lado para o outro às voltas, mas não foi agressivo.”</p>
		<p>Clima de sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aula mais animada e clima mais descontraído. - Todas as aulas são iguais. - Todas as aulas são iguais. - Alunos um pouco mais agitados. 	<p>A₁- “...parece que a sala vai ficar mais animada, ...ele vem com aquele ar de descarregado, normal, contente. Nós a pensar na vida difícil, nos testes, em aprender e ele vem aliviar-nos um pouco.”</p> <p>A₂- “Não, é igual.”</p> <p>A₃- “Não”.</p> <p>A₄- “Sim, sente-se sempre e até no geral os alunos ficam um pouco mais agitados.”</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
Perceção que os alunos sem NEE têm da inclusão dos	INCLUSÃO	Interação na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Ainda não ocorreu trabalhar com ele. - Ajuda quando termina os trabalhos. Os professores às vezes solicitam. - Ajuda na realização de algumas actividades. - Não houve muitas oportunidades. Vontade de interagir. Interação numa atividade a pares numa aula de Educação Física. É uma relação diferente. 	<p>A₁- “Não... ainda não cheguei a trabalhar com ele.”</p> <p>A₂- “Às vezes. Se eu tiver os trabalhos todos adiantados eu costuma ajudá-la.”</p> <p>“(os professores pedem) às vezes.”</p> <p>A₃- “Sim. Ajudo-o a passar o sumário e a fazer outras coisas.”</p> <p>A₄- “... não tivemos oportunidade.” “Sim, gostava de experienciar. Mas acho que numa aula de Educação Física chegámos a trabalhar juntos, numa atividade a pares.” “Foi diferente, mas ele não é um alien.”</p>
		Perturbação das aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Raramente. O professor chama à atenção e o aluno pára. - Mais ou menos. Os colegas chamam à atenção e a aluna pára de fazer barulho e continua a trabalhar. - Não. - Sim. 	<p>A₁- “Raramente e quando acontece o professor chama à atenção e ele pára.”</p> <p>A₂- “Mais ou menos, mas depois nós controlamos a situação e pedimos-lhe para não fazer muito barulho e ela percebe e depois fica em silêncio a trabalhar. Relativamente ao outro colega, não podemos dizer a mesma coisa, mas tentávamos fazer o possível para ele ficar quieto e mantermos silêncio na turma.”</p> <p>A₃- “Não.”</p> <p>A₄- “Sim, como já disse anteriormente.”</p>

alunos com PEA		Aspetos positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conviver com o mundo exterior; aprender coisas novas; tirar dúvidas na sala de aula uns com os outros; maior diversidade nas turmas. - Aprender com os colegas com PEA; não maltratar os colegas com PEA. - Aprender coisas novas. - Aprender a conviver uns com os outros; aprender de maneira diferente e não com base num ensino especializado. 	<p>A₁- "...habituar-se melhor ao mundo exterior...saber lidar com o que lhe espera. ...poderá aprender coisas novas que poderão ser úteis para a vida; ...na sala da unidade poderá ser para outra coisa ou então, dizer que não percebe e em conjunto, na sala de aula alguém poderá ter a mesma dúvida e poderá ficar esclarecido... devem haver autistas nas turmas para que haja mais diversidade."</p> <p>A₂- "Podemos aprender com eles, porque nós somos normais, mas se nós fôssemos iguais a eles, nós não gostávamos que fôssemos mal tratados."</p> <p>A₃- "Para eles aprenderem coisas novas..."</p> <p>A₄- "Prepara-nos melhor a nós, alunos ditos normais, para lidar com pessoas diferentes no nosso futuro e também os prepara para lidar com outras pessoas diferentes deles. Eles iam aprender as coisas de maneira diferente, não ia ser aquele ensino especializado para aquelas pessoas com autismo como eles."</p>
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
Perceção que os alunos sem NEE têm da	INCLUSÃO	Aspetos negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Aborrece os outros, mas ninguém lhe responde. - Não. - Não encontro. - Perder algumas aulas; tornar-se violento e agredir alguém. 	<p>A₁- "De vez em quando, para alguns da turma dizem que ele é muito chato, ele quer brincar, mas na sala ninguém lhe dá resposta."</p> <p>A₂- "Não."</p> <p>A₃- "Não vejo nenhum aspeto negativo."</p> <p>A₄- "Corre-se o risco de perder algumas aulas, dele tornar-se violento e agredir alguém."</p>
		Facilidade em incluir de acordo com o tipo de deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Trissomia 21; habituar-se-ão às pessoas. As pessoas aperceber-se-ão que há vários tipos de "raças". - Autismo; não perturba. - Autismo. - Autismo e dislexia. 	<p>A₁- "Trissomia 21...com o tempo poderá habituar-se a pessoas negativas e positivas. Eu acho que as pessoas... têm que saber que não há apenas o tipo de raça que eles são, há outros tipos."</p> <p>A₂- "Autismo, porque não perturbam muito."</p> <p>A₃- "Autismo."</p> <p>A₄- "...autismo e a dislexia."</p>
		Dificuldade em incluir de acordo com tipo de deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Paralisia cerebral. - Paralisia cerebral. - Trissomia 21. - Paralisia cerebral e multideficiência. 	<p>A₁- "...paralisia cerebral."</p> <p>A₂- "Paralisia cerebral."</p> <p>A₃- "Trissomia 21."</p> <p>A₄- "...paralisia cerebral e a multideficiência."</p>

inclusão dos alunos	EXCLUSÃO	Frequência de estabelecimentos especiais	<ul style="list-style-type: none"> - Não, apenas a escola “normal”. Os alunos com PEA habituar-se-ão à turma e irão lidar bem com a situação. - Frequentar ambas as escolas; poder de decisão. Aprender no meio da diversidade é a melhor opção. Aprender com pessoas todas “iguais” também não é de excluir. Aprender na Unidade é a mesma situação de aprender na sala, só que todos os alunos têm a mesma deficiência. - Frequentar mais as aulas do que a Unidade. - Frequentar os intervalos com todos os alunos, acompanhados ou não. Frequentar não só a Unidade, mas também as aulas, para não serem especiais. Frequentar estabelecimentos especiais poderá trazer benefícios, porque as pessoas estão mais preparadas, mas conviver com pessoas “diferentes” é muito importante. 	<p>A1- “...devem frequentar as salas e ...não é necessário estabelecimentos especiais. Eles se tiverem numa turma, com o tempo habituar-se-ão e poderão lidar com isso bem.”</p> <p>A2- “...podiam frequentar ambas. Podiam escolher. Se for na Unidade é a mesma coisa que estar na sala, só que estão todos iguais. Se tiver numa sala aprende com pessoas diferentes... é muito melhor... Fora da escola, seria uma escola em que todos eram iguais era bom, mas acho que ...aprender com os outros.”</p> <p>A3- “Acho que não deviam ficar só na Unidade, mas também irem para as aulas para poderem aprender mais coisas...”</p> <p>A4- “Eu acho que... deviam circular aqui nos intervalos, se calhar alguns acompanhados, mas os outros não vejo qual seria o mal. Para além de frequentarem a Unidade, acho que também deveriam frequentar algumas das outras aulas, para não se sentirem especiais em excesso, que os faça pensar que os estão a pôr de parte...(Estabelecimentos específicos) Pode até ter benefícios, porque se calhar essas pessoas estão mais preparadas, poderão ensinar-lhes melhor, mas faltará sempre aquela base deles estarem a conviver com pessoas diferentes deles...”</p>
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
Perceção que os alunos sem NEE têm da		Turmas com alunos com PEA	<ul style="list-style-type: none"> - Não prejudicam. - Não prejudicam. - Acho positivo. - Os alunos com mais dificuldade desconcentram-se. 	<p>A1- “Não, pelo contrário.”</p> <p>A2- “Não me sinto prejudicada.”</p> <p>A3- “Não, acho bem que ele vá.”</p> <p>A4- “Eu,...se calhar não, mas talvez outros alunos se sintam, alunos com mais dificuldade de aprendizagem, que para além de terem dificuldade, com o meu colega a destabilizar... eles ainda se desconcentram mais, então, não conseguem.”</p>
		Atitude do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores dão atenção a todos os alunos de forma igual. - Os professores dão mais atenção aos alunos com PEA. - Os professores dão mais atenção aos alunos com PEA. - Os professores não dão mais atenção aos alunos com PEA, mas tentam mantê-los calmos 	<p>A1- “Não, praticamente ele dá atenção a quem o chama. ...os professores dão a mesma atenção a todos.”</p> <p>A2- “Sim, mas eu entendo, porque eles são diferentes de nós e nós já percebemos as coisas e agora eles não percebem tanto e por isso eu entendo que os professores deem mais atenção a eles do que a nós.”</p> <p>A3- “Dá.”</p> <p>A4- “Não, quer dizer, podem dar mais atenção no sentido de tentar mantê-los calmos e quietos, mas atenção nesse sentido, acho que não.”</p>

inclusão dos alunos com PEA	RESULTADOS EDUCATIVOS		e quietos.	
		Disponibilidade do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores dedicam mais tempo aos alunos com PEA para eles aprenderem e melhorarem as suas capacidades. - Os professores tentam que os alunos com PEA aprendam o mesmo que os outros colegas e isso faz com que alguns alunos se sintam de parte. - O professor dedica tempo aos alunos com PEA. - O professor ao dedicar tempo aos alunos com PEA está a ter a atitude certa. 	<p>A₁- “Se lhe dedica mais tempo é porque ele precisa. Eu sinto-me bem, porque sei que uma pessoa com deficiência está a aprender... e a melhorar as suas capacidades.”</p> <p>A₂-“Um pouco à parte, mas eu compreendo, os professores têm de dar mais atenção às pessoas que são diferentes e querem que elas percebam a mesma coisa que nós, por isso é normal.”</p> <p>A₃- “Bem.”</p> <p>A₄- “Sinto que o professor está a reagir bem e a ter a atitude certa.”</p>
	Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Não prejudica. Tirar dúvidas durante ou no fim da aula. - Não prejudica. Tirar dúvidas com o professor e estudar mais. - Não prejudica. Tirar dúvidas com os colegas. Necessidade de alguma atenção por parte do professor. 	<p>A₁- Não, porque se eu tiver alguma dúvida e se ainda houver tempo de aula vou aproveitar ou então poderei no final da aula tirar as dúvidas.”</p> <p>A₂- “Não, porque mesmo que eu não consiga esclarecer as minhas dúvidas para os testes ou porque o professor teve com ela a apoiá-la, depois posso ir perguntar, o professor não se importa, e depois ainda me aplico mais para estudar.”</p> <p>A₃- “Não, porque ele é uma pessoa que sofre de uma doença e devia ter mais atenção. Eu preciso de atenção, mas não é tanta como ele. Se eu tiver alguma dúvida, posso perguntar a algum colega.”</p> <p>A₄- “No meu caso não, mas nos casos dos alunos que têm dificuldade de aprendizagem talvez. Eu sendo boa aluna, se perder alguma aula... é fácil recuperar através dos livros, mas para os outros que têm mais dificuldade se calhar até são um bocadinho mais baldas e não querem saber e aproveitam o pretexto do colega com autismo estar na aula, para porem ainda mais os livros de parte.”</p>	
	RESULTADOS EDUCATIVOS	Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Prejudica em alguns casos: bons alunos estudam mais, alunos com mais dificuldade põem os livros mais de parte, aproveitando o facto de o colega estar na aula. 	

ANEXO 8- Inferências das entrevistas

Categoria:PEA

Subcategoria: Definição

- Os quatro alunos associam a PEA como uma deficiência ou uma doença e apenas um aluno considera sinónimo de autismo.
- Fazem referência às dificuldades dos alunos com PEA e apontam para um atraso no desenvolvimento, ao nível da fala e do andar.

Subcategoria: Convivência na turma

- Todos os quatro alunos fazem parte de uma turma que tem colegas com PEA há pelo menos três anos.
- Apenas um aluno faz parte de uma turma com colegas com PEA há 8 anos.

Subcategoria: Relações de amizade

- Três dos quatro alunos estabeleceram alguma amizade com os alunos com PEA.
- Referem que os alunos com PEA são muito agitados, têm dificuldades ao nível da fala e são violentos perante o toque. São mais difíceis para estabelecer alguma amizade.

Categoria:INCLUSÃO

Subcategoria: Alunos com PEA na sala de aula

- Três alunos em quatro são favoráveis à inclusão. Um aluno condiciona a inclusão a casos leves, pouco agressivos e que queiram aprender.
- Apontam vantagens, tais como: aprender coisas novas, fazer novas amizades, interagir com os colegas e aprender com eles.
- Um aluno considera que as aulas de Educação Física ajudam na interação entre todos os alunos e que todos devem sempre ir.
- Um aluno diz que a frequência dos alunos com PEA nas aulas não é total.

Subcategoria: Aceitação

- Três dos quatro alunos sentem-se bem quando os colegas com PEA vão às aulas.

- Um aluno refere que se sente desconfortável, porque as atitudes do colega são imprevisíveis, apesar de não ser agressivo: pode desencadear confusão, pode estar calmo ou não parar sentado e dizer palavrões e baboseiras.

Subcategoria: Clima de sala de aula

- Dois dos quatro alunos referem que as aulas com ou sem colegas com PEA são sempre normais.

- Um aluno refere que as aulas ficam mais agitadas.

- Um aluno diz que as aulas ficam mais animadas e com um ambiente mais descontraído.

Subcategoria: Perturbação nas aulas

- Dois dos quatro alunos referem que os alunos com PEA destabilizam algumas aulas, mas chamados à atenção pelo professor ou pelos colegas acalmam-se.

- Um aluno considera que o colega com PEA não destabiliza as aulas.

- Um aluno considera que o colega com PEA destabiliza as aulas, ficando estas mais agitadas.

Subcategoria: Interação na sala de aula

- Dois dos quatro alunos referem que ajudam os colegas com PEA em algumas atividades, por solicitação ou não do professor.

- Apenas um aluno nunca trabalhou com o colega com PEA.

- Um aluno trabalhou apenas uma vez com o colega com PEA, numa aula de Educação Física, mas tem vontade de interagir mais.

Subcategoria: Aspetos positivos

- Dois dos quatro alunos referem como aspeto positivo perante a inclusão de alunos com PEA nas turmas: aprender coisas novas e aprender a conviver uns com os outros.

- Um aluno refere como aspeto positivo: maior diversidade nas turmas.

- Um aluno refere que devem aprender de maneira diferente e não com base num ensino especializado.

- Um aluno especifica vantagens para os alunos sem PEA: aprender com os colegas com PEA e aprender a não maltratá-los.

Subcategoria: Aspetos negativos

- Dois dos quatro alunos não referem aspetos negativos perante a inclusão de alunos com PEA nas turmas.
- Um aluno refere que o seu colega com PEA aborrece os outros, mas que eles já não lhe dizem nada.
- Um aluno refere como aspetos negativos: perder algumas aulas, atitudes agressivas perante os colegas ou com o professor.

Subcategoria: Facilidade em incluir de acordo com o tipo de deficiência

- Três dos quatro alunos consideram que as crianças com autismo são mais fáceis de incluir numa sala de aula e apenas um deles considera também a dislexia.
- Um aluno refere que a trissomia 21 é mais fácil de incluir e valoriza a diversidade racial.

Subcategoria: Dificuldade em incluir de acordo com o tipo de deficiência

- Três dos quatro alunos consideram que as crianças com paralisia cerebral são mais difíceis de incluir numa sala de aula e apenas um deles considera também a multideficiência.
- Um aluno refere que a trissomia 21 é mais difícil de incluir.

Categoria: **EXCLUSÃO**

Subcategoria: Frequência de estabelecimentos especiais

- Os quatro alunos consideram que as crianças com PEA devem frequentar a escola comum e dois deles se referem à possibilidade de também frequentarem estabelecimentos especiais (aprender com pessoas com a mesma deficiência; profissionais melhor preparados).
- Um aluno refere que os colegas com PEA habituar-se-ão no seio de uma turma.
- Dois alunos consideram que aprender no meio da diversidade é a melhor opção.
- Um aluno refere que as crianças com PEA deviam poder escolher entre frequentar uma escola “especial” ou uma escola dita “normal”.

- Dois alunos referem que os colegas com PEA deviam frequentar mais as aulas do que Unidade de Ensino Estruturado.

Categoria: **RESULTADOS EDUCATIVOS**

Subcategoria: Turmas com alunos com PEA

- Nenhum dos quatro alunos se considera prejudicado quando os colegas com PEA vão às aulas, mas um refere que os alunos com mais dificuldade desconcentram-se.

Subcategoria: Atitude do professor

- Dois dos quatro alunos consideram que os professores dão mais atenção aos colegas com PEA e os outros dois consideram que não.
- Um dos alunos refere que os professores tentam mantê-los calmos e quietos.

Subcategoria: Disponibilidade do professor

- Os quatro alunos consideram que o professor dedica mais tempo aos colegas com PEA, para que estes aprendam e melhorem as suas capacidades.
- Um dos alunos refere que o fato dos professores dedicarem mais tempo aos colegas com PEA alguns alunos se sentem de parte.

Subcategoria: Aprendizagem

- Os quatro alunos consideram que o fato do professor dedicar mais tempo aos colegas com PEA não lhes prejudica na sua aprendizagem, mas um refere que os alunos com mais dificuldade aproveitam a situação e não estudam.
- Todos os alunos referem que tiram dúvidas mais tarde com o professor ou com os colegas e que estudam mais.
- Um aluno refere que necessita de alguma atenção também.

CONCLUSÃO

Os alunos sem NEE associam a PEA a uma deficiência ou a uma doença e consideram sinónimo de autismo. Referem apenas as dificuldades destes alunos e apontam para um atraso no desenvolvimento, ao nível da fala e do andar.

- Considera-se pertinente explorar mais o conhecimento que os alunos têm acerca das características destas crianças, tanto ao nível das suas aptidões como das suas dificuldades.

Todos os alunos fazem parte de uma turma com um colega com PEA há pelo menos três anos. A maior parte dos alunos estabelece amizade com os colegas com PEA, mas quando estes são mais agitados, com dificuldade na fala e um pouco violentos referem que é difícil interagir com eles.

- Seria interessante analisar esta situação e perceber até que ponto se estabelece ou não uma relação de amizade com estes alunos.

Relativamente à inclusão dos alunos com PEA nas turmas, a maior parte dos alunos sem NEE são a favor e consideram haver vantagens para os colegas com PEA. No entanto, um dos alunos condiciona a inclusão a casos leves, pouco agressivos e que queiram aprender. Outro aluno também descreve que a frequência dos alunos com PEA nas aulas não é total.

- Torna-se pertinente tentar perceber qual a frequência dos alunos com PEA nas aulas, se a inclusão deve ser total ou não e se deve ser para todos os alunos com PEA.

Todos os alunos sem NEE sentem-se bem quando os colegas com PEA vão para a sala de aula, contudo quando estes apresentam atitudes imprevisíveis, que podem gerar confusão, ficam apreensivos. Nenhum aluno se considera prejudicado quando os colegas com PEA vão às aulas e apenas um refere que os alunos com mais dificuldade desconcentram-se.

Quanto ao clima de sala de aula há diversas opiniões: uns referem que as aulas são normais com ou sem os colegas com PEA, outro afirma que as aulas ficam mais agitadas e um aluno considera que as aulas ficam mais animadas e vive-se um ambiente mais descontraído.

- A divergência de opiniões entre os alunos sugere a procura de mais informação sobre as diferenças que possam existir quando os alunos com PEA vão às aulas.

Durante as aulas, os alunos sem NEE referem que os colegas com PEA destabilizam às vezes as aulas, mas que chamados à atenção acalmam-se. Quando destabilizam as aulas estas ficam mais agitadas.

- Parece interessante apurar quais as atitudes que os alunos sem NEE consideram que podem destabilizar as aulas.

No que se refere à interação dentro da sala de aula, poucos alunos sem NEE costumam trabalhar ou ajudar os colegas com PEA e quando o fazem ou é por iniciativa própria ou porque o professor solicitou.

- Julgamos oportuno e pertinente analisar os diversos aspectos sobre a vontade de interagir com os colegas, como e quando podem realizar essa interação.

Os alunos sem NEE referem mais as vantagens do que as desvantagens relativamente à inclusão de alunos com PEA nas salas de aulas. Os alunos sem NEE consideram como aspectos positivos: aprender coisas novas e de forma diferente, aprender a conviver uns com os outros, aprender a respeitar todos e maior diversidade nas turmas. Como aspectos negativos referem: atitudes agressivas e/ou maçadoras dos alunos com PEA para os colegas ou professores, perder algumas aulas.

- Como os alunos sem NEE, não referem vantagens ou desvantagens relativamente ao processo de ensino-aprendizagem torna-se pertinente explorar se há alterações quando os alunos com PEA vão às aulas.

Quanto à facilidade ou dificuldade de incluir de acordo com o tipo de deficiência pode-se constatar que os alunos sem NEE consideram o autismo, a dislexia e a trissomia 21 como as deficiências mais fáceis de incluir e a paralisia cerebral, a multideficiência e a trissomia 21 como as mais difíceis.

Relativamente à frequência de estabelecimentos específicos de Educação Especial os quatro alunos sem NEE consideram que os colegas com PEA devem frequentar a escola comum e dois deles referem também a possibilidade de frequentarem estabelecimentos especiais, de forma a aprenderem com pessoas com a mesma deficiência e com profissionais mais qualificados. Os alunos sem NEE acentuam também que aprender no meio da diversidade é a melhor opção, mas que os alunos com PEA podiam ter opção de escolha entre a escola “especial” e a escola regular. Dois alunos referem ainda que os colegas com PEA deviam frequentar mais as aulas do que Unidade de Ensino Estruturado.

- Esta questão leva-nos a questionar a frequência dos alunos com PEA na sala de aula e na Unidade de Ensino Estruturado.

No que concerne à atitude do professor, os alunos apresentam dois tipos de opiniões: se por um lado consideram que os professores dão mais atenção aos alunos com PEA, por outro também consideram que dão atenção a todos os alunos por igual. Em relação à disponibilidade do professor todos os alunos consideram que o professor dedica mais tempo aos colegas com PEA, para que estes aprendam e melhorem as suas capacidades. Apenas um dos alunos refere sentir-se um pouco à parte.

- Devido à incongruência das opiniões dos quatro alunos sem NEE, considera-se fundamental aprofundar mais estas questões.

Relativamente aos resultados educativos, os alunos sem NEE consideram que o fato do professor dedicar mais tempo aos colegas com PEA não lhes prejudica na sua aprendizagem e apenas um refere que os alunos com mais dificuldade aproveitam a situação e não estudam.

- Será pertinente questionar as vantagens e as desvantagens da inclusão dos alunos com PEA para os alunos sem NEE.

ANEXO 10– Questionário inicial

Questionário aos alunos

O presente questionário destina-se à recolha de dados no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa. Agradecemos que sejas o mais sincero e espontâneo quanto possível, pois não existem respostas certas ou erradas. O questionário é anónimo, garantindo-se a sua total confidencialidade. Agradecemos, desde já, a tua colaboração.

PARTE I- Identificação

Género: Masculino Feminino

Idade: _____ anos Ano de escolaridade: _____ Retenções: _____

PARTE II- Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)

1 – Há quanto tempo fazes parte de uma turma que tem um aluno(s) com PEA?

Este é o primeiro ano.

Há mais de um ano. Quantos anos?

2 – Assinala com cruces as características dos jovens com PEA.

- Dificuldade nas relações sociais.
- Interesses ou comportamentos específicos e repetitivos.
- Boa memória.
- Défice cognitivo.
- Boa coordenação motora.
- Características faciais que os distinguem dos outros.
- Alterações da comunicação.
- Défice auditivo.

Questão 3 – Estabeleceste amizade com esse(s) aluno(s)?

Sim.

Não.

Questão 3.1 – Se respondeste (Não) à questão anterior, assinala as principais razões.
Se respondeste (Sim) à questão anterior, passa à próxima questão.

- Ele é muito agitado.
- Por timidez minha.
- Ele é violento.
- Não tive oportunidade.
- Ele não aceita o toque.
- Eu tenho medo.
- Eu tenho dificuldade em compreender o que fala.
- Ele aborrece toda a gente.
- Ele não sabe brincar.

PARTE III- Inclusão / Exclusão

1 – Assinala com uma cruz o item que consideras mais adequado relativamente à inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.

- É positivo para eles.
- È positivo para nós.
- È positivo para ambos.
- È positivo para nós, para eles e para todos os elementos da escola.

2 – Os alunos com PEA devem frequentar: (Assinala o item que consideras mais adequado)

- As aulas do ensino regular.
- A Unidade de Ensino Estruturado.
- As aulas do ensino regular e a Unidade.
- Estabelecimento específico de Educação Especial.
- O ensino regular e um estabelecimento específico de Educação Especial.

3 – Assinala as disciplinas e a frequência com que o(s) teu(s) colega(s) com PEA vão às aulas do ensino regular?

DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA	
- Todas as disciplinas.	<input type="checkbox"/>	- Sempre.	<input type="checkbox"/>
- Muitas disciplinas.	<input type="checkbox"/>	- Muitas vezes.	<input type="checkbox"/>
- Algumas disciplinas.	<input type="checkbox"/>	- Algumas vezes.	<input type="checkbox"/>
- Poucas disciplinas.	<input type="checkbox"/>	- Poucas vezes.	<input type="checkbox"/>
- Nenhuma disciplina.	<input type="checkbox"/>	- Nunca.	<input type="checkbox"/>

3.1 – Consideras a frequência com que o(s) teu(s) colega(s) com PEA vão às aulas do ensino regular adequada?

Sim.	<input type="checkbox"/>
Não.	<input type="checkbox"/>

3.1.1 – Se respondeste (Não) à questão anterior, assinala o item que consideras mais adequados.

Se respondeste (Sim) à questão anterior, passa à questão 4.

- Deviam ir mais vezes às aulas do ensino regular.	<input type="checkbox"/>
- Deviam ir mais vezes à Unidade de Ensino Estruturado.	<input type="checkbox"/>

4 – Consideras que todos os alunos com PEA devem ir às aulas do ensino regular?

Sim.	<input type="checkbox"/>
Não.	<input type="checkbox"/>

4.1 – Se respondeste (Não) à questão anterior, assinala os itens que consideras mais adequados. Se respondeste (Sim) à questão anterior, passa à questão 5.

- Só deviam ir os que apresentam necessidades/dificuldades ligeiras.

- Só deviam ir aqueles que conseguem acompanhar o currículo.

- Só deviam ir aqueles que não são agressivos.

- Só deviam ir se estivessem motivados.

5 – Como te sentes quando o(s) teu(s) colega(s) com PEA vão às aulas?

- Bem.

- Contente.

- Apreensivo.

- Preocupado.

- Desconcentrado.

6 – Caracteriza o ambiente de sala de aula quando o(s) teu(s) colega(s) com PEA estão lá:

- Mais descontraído.

- Normal.

- Mais animado.

- Agitado.

- Confuso.

7 – Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações relacionadas com as aulas quando o teu colega com PEA está lá:

- As aulas são iguais.

- Os professores utilizam outro tipo de materiais.

- Altera-se a disposição da sala.

- Os professores utilizam uma linguagem diferente.

- Os professores desenvolvem algumas estratégias.

- Realizam-se trabalhos em grupo ou aos pares.

8 – Assinala, indicando a frequência em que ocorre cada uma destas situações descritas.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Costumo ir ter com o meu colega com PEA.	<input type="checkbox"/>				
Ajudo o meu colega com PEA nas aulas por iniciativa própria.	<input type="checkbox"/>				
Ando pela escola com o meu colega.	<input type="checkbox"/>				
Costumo chamá-lo para trabalhar a pares comigo.	<input type="checkbox"/>				
Costumo convidá-lo para participar em jogos.	<input type="checkbox"/>				
Falo com o meu colega.	<input type="checkbox"/>				
Preocupo-me com ele.	<input type="checkbox"/>				
Empresto-lhe o meu material escolar.	<input type="checkbox"/>				
Costumo ajudá-lo.	<input type="checkbox"/>				
O professor pede-me para trabalhar com o meu colega.	<input type="checkbox"/>				
Trabalho em grupo com o meu colega com PEA.	<input type="checkbox"/>				

9 – O(s) teu(s) colega(s) com PEA costumam destabilizar as aulas?

Sim.

Não.

9.1 – Se respondeste (Sim) à questão anterior, assinala as principais razões.

Se respondeste (Não) à questão anterior, passa à questão 10.

- Fazem barulho.

- Não param quietos.

- Dizem palavrões.

- Chamam constantemente o(a) professor(a).

- Perturbam os colegas.

10 – Assinala **S** (sim) ou **N** (não) conforme a tua opinião relativamente aos **alunos sem necessidades educativas especiais** (NEE) perante a inclusão:

- Compreendem e aceitam melhor a diferença.

- Crescem individual e socialmente.

- Estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE.

- Fomentam atitudes de cooperação e tolerância.

- Aumenta a nossa responsabilidade pela nossa própria aprendizagem.

- Perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente.

- Melhoram o rendimento escolar.

PARTE IV- Resultados Educativos

1 – Sentes-te prejudicado quando o(s) teu(s) colega(s) com PEA vão às aulas?

Sim.

Não.

1.1 – Se respondeste (**S**im) à questão anterior, assinala as principais razões.
Se respondeste (**N**ão) à questão anterior, passa à questão 2.

- Não consigo tirar dúvidas.

- Não consigo concentrar-me.

- Não consigo ouvir o que o(a) professor(a) diz.

- O(a) professor(a) não me dá atenção.

- Está sempre a perturbar-me.

- O professor ajuda muito o meu colega.

2 – Poderá haver alguma relação entre a inclusão do(s) teu(s) colega(s) com PEA na sala de aula e o teu rendimento escolar?

Sim.

Não.

2.1 – Se respondeste (Sim) à questão anterior, assinala os itens que consideras mais adequados.

Se respondeste (Não) à questão anterior, termina aqui o teu questionário.

- As atividades desenvolvidas nas aulas não são adequadas.
- As atividades desenvolvidas nas aulas são mais interessantes.
- Fico desmotivado para as aprendizagens.
- Sou mais autónomo nas minhas aprendizagens.
- Melhoro os meus resultados escolares.
- Tenho de estudar mais.

Obrigada pela sua colaboração!

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O presente questionário destina-se à recolha de dados no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa. Agradecemos que seja o mais sincero e espontâneo quanto possível, pois não existem respostas certas ou erradas. O questionário é anónimo, garantindo-se a sua total confidencialidade. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

PARTE I- Identificação

Género: Masculino Feminino

Idade: _____ anos Ano de escolaridade: _____ Retenções: _____

PARTE II- Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)

1. Há quanto tempo faz parte de uma turma que tem aluno(s) com PEA?

Este é o primeiro ano.

Há mais de um ano.

Se respondeu há mais de um ano, diga há quantos anos.

2. Selecione e assinale com cruces as características dos jovens com PEA.

- Dificuldade em relacionar-se com os outros

- Interesses e ou comportamentos pouco comuns e repetitivos

- Boa memória

- Pensamento lento

- Bom controlo dos movimentos

- Rosto com características que os distinguem dos outros

- Dificuldades na fala

- Dificuldades na audição

3. Estabeleceu alguma relação de proximidade com esse(s) aluno(s)?

Sim

Não

3.1 Se respondeu Sim à questão anterior, passe à Parte III.

Se respondeu Não à questão anterior, assinale as principais razões.

- Ele é muito agitado.
- Por timidez minha.
- Ele é violento.
- Não tive oportunidade.
- Ele não aceita o toque.
- Eu tenho medo.
- Eu tenho dificuldade em compreender o que fala.
- Ele aborrece toda a gente.
- Ele não sabe brincar.

PARTE III- Inclusão / Exclusão

4. Assinale com uma cruz o item que considera mais adequado relativamente à frase:

A inclusão dos alunos com PEA na sala de aula é:

- Para eles (alunos com PEA)
- Para os colegas da turma
- Para eles (alunos com PEA) e para os colegas da turma
- Para toda a escola

Positivo Negativo

Positivo	Negativo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Os alunos com PEA devem frequentar:

(Assinale, indicando a frequência que considera mais adequada)

	Muito tempo	Pouco Tempo	Nunca
O Ensino regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Unidade de Ensino Estruturado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Um Estabelecimento específico de Educação Especial

6. Assinale as disciplinas e a frequência semanal com que o(s) seu(s) colega(s) com PEA vão às aulas do ensino regular?

	Sempre	Algumas vezes	Nunca
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês / Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
História	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação Cívica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Físico-Químicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.1. Considera a frequência com que o(s) seu(s) colega(s) com PEA vão às aulas do ensino regular adequada?

Sim

Não

6.1.1 Se respondeu Sim à questão anterior, passe à questão 7.

Se respondeu Não à questão anterior, assinale o item que considera mais adequado.

- Deviam ir mais vezes às aulas do ensino regular.

- Deviam ir mais vezes à Unidade de Ensino Estruturado.

7. Considera que todos os alunos com PEA devem ir às aulas do ensino regular?

Sim

Não

7.1 Se respondeu Sim à questão anterior, passe à questão 8.

Se respondeu Não à questão anterior, assinale os itens que considera mais adequado.

- Só deviam ir os que apresentam necessidades/dificuldades ligeiras.
- Só deviam ir aqueles que conseguem acompanhar o currículo.
- Só deviam ir aqueles que não são agressivos.
- Só deviam ir se estivessem motivados.

8. Como se sente quando o(s) seu(s) colega(s) com PEA vão às aulas? Assinale os itens que considera mais adequado.

Bem/Contente	<input type="checkbox"/>	Triste	<input type="checkbox"/>
Apreensivo/Preocupado	<input type="checkbox"/>	Irritado	<input type="checkbox"/>
Desconcentrado	<input type="checkbox"/>	Concentrado	<input type="checkbox"/>

9. Caracterize o ambiente de sala de aula, quando o(s) seu(s) colega(s) com PEA estão lá, assinalado os itens que considera mais adequado.

Mais descontraído	<input type="checkbox"/>	Agitado	<input type="checkbox"/>
Normal	<input type="checkbox"/>	Confuso	<input type="checkbox"/>
Mais animado	<input type="checkbox"/>	Menos descontraído	<input type="checkbox"/>

10. Assinale com V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações relacionadas com as aulas quando o seu colega com PEA, está lá:

- O funcionamento das aulas não se altera.
- Os professores utilizam outro tipo de materiais.
- O colega com PEA senta-se sempre no mesmo lugar.
- Nós temos de mudar de lugar na sala.
- Os professores utilizam uma linguagem diferente.
- Os professores trabalham individualmente com o aluno com PEA.
- Realizam-se trabalhos em grupo.

11. Assinale, indicando a frequência semanal em que ocorre cada uma destas situações descritas.

	Sempre	Algumas vezes	Nunca
Costumo ir ter com o meu colega com PEA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudo o meu colega com PEA nas aulas por iniciativa própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ando pela escola com o meu colega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumo chamá-lo para trabalhar a pares comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumo convidá-lo para participar em jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falo com o meu colega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preocupo-me com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresto-lhe o meu material escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumo ajudá-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor pede-me para trabalhar com o meu colega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho em grupo com o meu colega com PEA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. O(s) seu(s) colega(s) com PEA costumam perturbar as aulas?

- Sim
- Não

12.1 Se respondeu Não à questão anterior, passe à questão 13.

Se respondeu Sim à questão anterior, assinale as principais razões.

- Fazem barulho.
- Não param quietos.
- Dizem palavrões.
- Chamam constantemente o(a) professor(a).
- Perturbam os colegas.

13. Assinale S (sim) ou N (não) conforme a sua opinião relativamente aos alunos sem necessidades educativas especiais (NEE) perante a inclusão:

- Compreendem e aceitam melhor a diferença.
- Crescem individual e socialmente.
- Estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE.
- Tomam atitudes de cooperação e tolerância.
- Aumentam a responsabilidade pela própria aprendizagem.
- Perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente.
- Melhoram o rendimento escolar.

PARTE IV- Resultados Educativos

14. Sente-se prejudicado quando o(s) seu(s) colega(s) com PEA vão às aulas?

- Sim.
- Não.

14.1 Se respondeu Não à questão anterior, passe à questão 15.

Se respondeu Sim à questão anterior, assinale as principais razões.

- Não consigo tirar dúvidas.
- Não consigo concentrar-me.
- Não consigo ouvir o que o(a) professor(a) diz.
- O(a) professor(a) não me dá atenção.

- Está sempre a perturbar-me.

- O professor ajuda muito o meu colega.

15. Poderá haver alguma relação entre a inclusão do(s) seu(s) colega(s) com PEA na sala de aula e o seu rendimento escolar?

Sim

Não

15.1 Se respondeu Não à questão anterior, termine aqui o seu questionário.

Se respondeu Sim à questão anterior, assinale os itens que considera mais adequados.

- As atividades desenvolvidas nas aulas não são adequadas.

- As atividades desenvolvidas nas aulas são mais interessantes.

- Fico desmotivado para as aprendizagens.

- Sou mais autónomo nas minhas aprendizagens.

- Melhoro os meus resultados escolares.

- Tenho de estudar mais.

ANEXO 13- Explicação do pré-questionário aos pais

Exmº Encarregado de Educação

Sou Professora de Educação Especial, Ana Paula Joaquim e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Especial para o qual terei de realizar um trabalho de investigação que servirá de base para o desenvolvimento da minha dissertação intitulada: “A perceção dos alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo no 3º ciclo do ensino básico, numa escola pública”

Para a recolha de dados irão ser aplicados questionários com a finalidade de recolher opiniões dos alunos sem necessidades educativas especiais face à inclusão dos alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA) nas suas turmas. Estes questionários irão ser realizados aos alunos do 3º ciclo que têm alunos com PEA nas suas turmas. De modo a aferir da funcionalidade deste instrumento necessitamos de aplicar um pré-teste a alguns alunos aleatoriamente, mas que não entrem no estudo, para que possamos obter uma validação final.

Desta forma, para que o pré-teste seja aplicado precisamos da autorização prévia do encarregado de educação.

O pré-teste será aplicado na Escola E.B. 2, 3 Drº António de Sousa Agostinho, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Almancil, fora do horário escolar, numa sala que esteja disponível.

Informo ainda que, este questionário é anónimo, pelo que não terá qualquer elemento de identificação e que nem a escola, nem os alunos participantes serão identificados.

Acrescento também que, possuo autorização da Direção do Agrupamento para a realização deste trabalho.

Desde já agradeço a vossa compreensão e participação.

Com os meus melhores cumprimentos



(Ana Paula Joaquim)

ANEXO 13– Questionário final

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O presente questionário destina-se à recolha de dados no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa. Agradecemos que seja o mais sincero e espontâneo quanto possível, pois não existem respostas certas ou erradas. O questionário é anónimo, garantindo-se a sua total confidencialidade. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

PARTE I- Identificação

Género: Masculino Feminino

Idade: _____ anos Ano de escolaridade: _____

Retenções (repetir ano de escolaridade): _____

PARTE II- Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)

1. Há quanto tempo faz parte de uma turma que tem aluno(s) com PEA?

Este é o primeiro ano.

Há mais de um ano.

Se respondeu há mais de um ano, diga há quantos anos.

2. Selecione e assinale com cruces as características dos jovens com PEA.

- Dificuldade em relacionar-se com os outros
- Interesses e ou comportamentos pouco comuns e repetitivos
- Boa memória
- Pensamento lento
- Bom controlo dos movimentos
- Rosto com características que os distinguem dos outros
- Dificuldades na fala
- Dificuldades na audição

3. Estabeleceu alguma relação de proximidade com esse(s) aluno(s)?

Sim

Não

3.1 Se respondeu Sim à questão anterior, passe à Parte III.

Se respondeu Não à questão anterior, assinale as principais razões.

- Ele é muito agitado.
- Por timidez minha.
- Ele é violento.
- Não tive oportunidade.
- Ele não aceita o toque.
- Eu tenho medo.
- Eu tenho dificuldade em compreender o que fala.
- Ele aborrece toda a gente.
- Ele não sabe brincar.

PARTE III- Inclusão / Exclusão

4. Assinale com uma cruz o item que considera mais adequado relativamente à frase:

A inclusão dos alunos com PEA na sala de aula é:

Para eles (alunos com PEA)

Para os colegas da turma

Para eles (alunos com PEA) e para os colegas da turma

Para toda a escola

Positivo Negativo

Positivo	Negativo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Os alunos com PEA devem frequentar:

(Assinale, indicando a frequência que considera mais adequada)

	Muito tempo	Pouco Tempo	Nunca
O Ensino regular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Unidade de Ensino Estruturado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um Estabelecimento específico de Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Assinale as disciplinas e a frequência semanal com que o(s) seu(s) colega(s) com PEA vão às aulas do ensino regular?

	Sempre	Algumas vezes	Nunca
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês / Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
História	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação Cívica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Físico-Químicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.1. Considera a frequência com que o(s) seu(s) colega(s) com PEA vão às aulas do ensino regular adequada?

Sim

Não

6.1.1 Se respondeu Sim à questão anterior, passe à questão 7.

Se respondeu Não à questão anterior, assinale o item que considera mais adequado.

- Deviam ir mais vezes às aulas do ensino regular.
- Deviam ir mais vezes à Unidade de Ensino Estruturado.

7. Considera que todos os alunos com PEA devem ir às aulas do ensino regular?

Sim

Não

7.1 Se respondeu Sim à questão anterior, passe à questão 8.

Se respondeu Não à questão anterior, assinale os itens que considera mais adequado.

- Só deviam ir os que apresentam necessidades/dificuldades ligeiras.

- Só deviam ir aqueles que conseguem acompanhar o currículo.
- Só deviam ir aqueles que não são agressivos.
- Só deviam ir se estivessem motivados.

8. Como se sente quando o(s) seu(s) colega(s) com PEA vão às aulas? Assinale os itens que considera mais adequado.

- | | | | |
|-----------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| Bem/Normal | <input type="checkbox"/> | Triste | <input type="checkbox"/> |
| Apreensivo/Preocupado | <input type="checkbox"/> | Irritado | <input type="checkbox"/> |
| Desconcentrado | <input type="checkbox"/> | Concentrado | <input type="checkbox"/> |

9. Caracterize o ambiente de sala de aula, quando o(s) seu(s) colega(s) com PEA estão lá, assinalado os itens que considera mais adequado.

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| Mais descontraído | <input type="checkbox"/> | Agitado | <input type="checkbox"/> |
| Normal | <input type="checkbox"/> | Confuso | <input type="checkbox"/> |
| Mais animado | <input type="checkbox"/> | Menos descontraído | <input type="checkbox"/> |

10. Assinale com V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações relacionadas com as aulas quando o seu colega com PEA, está lá:

- O funcionamento das aulas não se altera.
- Os professores utilizam outro tipo de materiais.
- O colega com PEA senta-se sempre no mesmo lugar.
- Nós temos de mudar de lugar na sala.
- Os professores utilizam uma linguagem diferente.
- Os professores trabalham individualmente com o aluno com PEA.
- Realizam-se trabalhos em grupo.

11. Assinale, indicando a frequência semanal em que ocorre cada uma destas situações descritas.

	Sempre	Algumas vezes	Nunca
Costumo ir ter com o meu colega com PEA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudo o meu colega com PEA nas aulas por iniciativa própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ando pela escola com o meu colega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumo chamá-lo para trabalhar a pares comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumo convidá-lo para participar em jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falo com o meu colega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preocupo-me com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresto-lhe o meu material escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumo ajudá-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor pede-me para trabalhar com o meu colega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho em grupo com o meu colega com PEA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. O(s) seu(s) colega(s) com PEA costumam perturbar as aulas?

- Muitas vezes
- Às vezes
- Nunca

12.1 Se respondeu Não à questão anterior, passe à questão 13.

Se respondeu Sim à questão anterior, assinale as principais razões.

- Fazem barulho.
- Não param quietos.
- Dizem palavrões.
- Chamam constantemente o(a) professor(a).
- Perturbam os colegas.

13. Assinale S (sim) ou N (não) conforme a sua opinião relativamente aos alunos sem necessidades educativas especiais (NEE) perante a inclusão:

- Compreendem e aceitam melhor a diferença.
- Crescem individual e socialmente.
- Estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE.
- Tomam atitudes de cooperação e tolerância.
- Aumentam a responsabilidade pela própria aprendizagem.
- Perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente.
- Melhoram o rendimento escolar.

PARTE IV- Resultados Educativos

14. Sente-se prejudicado quando o(s) seu(s) colega(s) com PEA vão às aulas?

- Sim.
- Não.

14.1 Se respondeu Não à questão anterior, passe à questão 15.

Se respondeu Sim à questão anterior, assinale as principais razões.

- Não consigo tirar dúvidas.
- Não consigo concentrar-me.
- Não consigo ouvir o que o(a) professor(a) diz.
- O(a) professor(a) não me dá atenção.
- Está sempre a perturbar-me.
- O professor ajuda muito o meu colega.

15. Poderá haver alguma relação entre a inclusão do(s) seu(s) colega(s) com PEA na sala de aula e o seu rendimento escolar?

- Sim
- Não

15.1 Se respondeu Não à questão anterior, termine aqui o seu questionário.

Se respondeu Sim à questão anterior, assinale os itens que considera mais adequados.

- As atividades desenvolvidas nas aulas não são adequadas.
- As atividadesdesenvoldidas nas aulas são mais interessantes.
- Fico desmotivado para as aprendizagens.
- Sou mais autónomo nas minhas aprendizagens.
- Melhoro os meus resultados escolares.
- Tenho de estudar mais.

Obrigada pela sua colaboração!