



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL
E PSICOLOGIA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

**APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA SÍNDROME DE ASPERGER**

**Contributo do apoio para a melhoria dos resultados
escolares**

Ana Maria Soares Gonçalves

julho, 2013



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL
E PSICOLOGIA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

**APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA SÍNDROME DE ASPERGER**

**Contributo do apoio para a melhoria dos resultados
escolares**

Ana Maria Soares Gonçalves

Orientadora: Professora Doutora Maria Isabel Cunha

Projeto de Investigação realizado
no âmbito da Unidade Curricular de
Seminário de Projeto – Problemas Cognitivos e Motores

julho, 2013

RESUMO

A Declaração de Salamanca marca a mudança de paradigma de uma Escola Integradora para uma Escola Inclusiva que visa a “Escola para todos”.

A temática abordada neste Projeto de Investigação foi a Síndrome de Asperger, cujas características mais evidentes nos indivíduos com esta Perturbação do Espectro do Autismo são as dificuldades na interação social e a presença de características repetitivas, com um número limitado de interesses e dificuldades na comunicação não-verbal.

Com este Projeto de Investigação pretendeu-se estudar, na opinião dos professores, em que medida o apoio do professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger.

Este estudo foi de natureza quantitativa desenvolvido junto de professores do Ensino Regular e de Educação Especial, tendo os dados sido recolhidos através de um inquérito por questionário construído para esse fim. Da análise dos dados recolhidos e discussão dos resultados obtidos, confirmou-se que, na opinião dos professores, o apoio do professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger.

Evidencia-se que este trabalho apesar de conclusivo para a nossa amostra de estudo, está aquém do ponto de vista daquilo que ainda pode ser realizado, no entanto é incentivador e abre caminho para futuras investigações.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger, Apoio, Sucesso Escolar, Educação Especial, Ensino Regular, Escola Inclusiva

ABSTRACT

The Salamanca Statement establishes a paradigm change from an integrative school to an Inclusive School, which aims at “School for everybody”.

The topic addressed in this thesis was Asperger Syndrome, whose most evident characteristics in individuals suffering from this Autism Spectrum Disorder are difficulties in social interaction, presence of repetitive characteristics, with a limited number of interests and difficulties in nonverbal communication.

The aim of this Research Project was to investigate, according to teachers’ opinion, how far the support provided by the Special Education teacher contributes to improve the school results of students suffering from Asperger Syndrome.

This study is quantitative and it was developed in co-work with teachers of both the regular education system and the special education system, the data were gathered through a questionnaire built for that purpose. From the analysis of the gathered data and the discussion of the results, it was possible to confirm that, in the teachers’ opinion, the support of the Special Education teacher does indeed contribute to an improvement in the school results of students suffering from Asperger Syndrome.

It should be noted that this work, although conclusive for our study sample, is incomplete regarding what may yet be achieved; however, it is encouraging and opens way for further research.

Key words: Asperger Syndrome, Support, School Success, Special Education, Regular Education, Inclusive School

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização deste Projeto de Investigação, nomeadamente:

À professora Doutora Isabel Cunha pela orientação, disponibilidade, ajuda e incentivo constantes manifestados durante a realização deste trabalho.

A todos os colegas da Pós-Graduação que, direta ou indiretamente, colaboraram neste trabalho e na minha caminhada, em especial à Ana Ferreira pelo constante apoio, partilha de momentos bons e menos bons e, acima de tudo, pela amizade.

A todos aqueles que preencheram o inquérito e que dessa forma contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha família, em especial ao meu marido, pelo amor, paciência e incentivo, por me ouvir nos momentos de desânimo, por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos que fui enfrentando e nunca me ter deixado desanimar, pois “Para a frente é que é caminho...”.

À minha comadre, Helena, pois foi uma das grandes impulsionadoras de eu ter frequentado esta Pós-Graduação, estando sempre lá nos momentos em que necessitei da sua ajuda.

LISTA DE ABREVIATURAS

APA – American Psychiatric Association

APSA – Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas

Relacionados à Saúde

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DGEEC – Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

DSM-III – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 3rd edition

DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 4th edition

DSM-V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5th edition

GSEE – Gabinete do Secretário de Estado da Educação

IGE – Inspeção-Geral da Educação

MEP – Ministério da Educação de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OEI – Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PID – Perturbações Invasivas do Desenvolvimento

PIT – Plano Individual de Transição

SA – Síndrome de Asperger

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

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
Capítulo 1. Escola Inclusiva	14
1.1. Enquadramento legal	15
1.2. Instrumentos de autonomia	18
1.3. Organização de recursos	22
Capítulo 2. Sucesso Escolar	25
2.1. O que é o Sucesso Escolar?	25
2.2. Fatores causais do Sucesso Escolar	26
Capítulo 3. Populações escolares diversificadas	30
3.1. Breve abordagem teórica ao Espetro do Autismo	30
3.2. Síndrome de Asperger	33
3.2.1. Conceito	34
3.2.2. Etiologia	35
3.2.3. Características	36
3.2.4. Avaliação e Diagnóstico	39
3.3. Educação Especial	43
3.3.1. Competências da Educação Especial	44
3.3.2. Organização das respostas educativas	48
Capítulo 4. Relação entre o professor do Ensino Regular e o de Educação Especial	52
PARTE II – PARTE EMPÍRICA	55
1. Definição do método de estudo	56
1.1. Definição do objeto de estudo	57

2. Formulação das hipóteses	58
3. Definição da amostra	59
4. Caracterização da amostra.....	60
5. Instrumentos.....	66
6. Metodologia	69
7. Modelo de tratamento de dados	70
8. Apresentação dos resultados	71
9. Discussão dos resultados.....	81
CONCLUSÕES	88
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	99

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos inquiridos	62
Gráfico 2. Habilitações académicas dos inquiridos	62
Gráfico 3. Formação dos inquiridos em Educação Especial.....	63
Gráfico 4. Situação profissional dos inquiridos	63
Gráfico 5. Tempo de serviço dos inquiridos.....	64
Gráfico 6. Níveis de ensino lecionados pelos inquiridos.....	65
Gráfico 7. Identificação da Síndrome de Asperger	71
Gráfico 8. Características que caracterizam a Síndrome de Asperger .	72
Gráfico 9. Relevância do apoio do professor de Educação Especial ...	73
Gráfico 10. Contribuição do apoio do professor de Educação Especial	73
Gráfico 11. Relevância a implementação das diversas medidas educativas	74
Gráfico 12. Medidas educativas aplicadas	76
Gráfico 13. Classificação da relação entre professores do Ensino Regular e de Educação Especial.....	77
Gráfico 14. Consideração quanto há necessidade de articulação entre professores.....	77
Gráfico 15. Articulação de estratégias contribui para a melhoria dos resultados	78
Gráfico 16. Apoio do professor de Educação Especial melhora os resultados escolares.....	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Género dos inquiridos	61
Tabela 2. Teve ou tem alunos com Síndrome de Asperger	65
Tabela 3. Construção do questionário (Modelo de Análise).....	68
Tabela 4. Legenda resumida das medidas educativas analisadas nos gráficos 11 e 12	75
Tabela 5. Categorização das respostas dadas às questões de resposta aberta	79

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I - Inquérito por Questionário

ANEXO II - Tabela I. Respostas dadas à questão 13.1 e sua categorização

ANEXO III - Tabela II. Respostas dadas à questão 16 e sua categorização

ANEXO IV - Tabela III. Respostas dadas à questão 19.1 e sua categorização

"A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces."

Aristóteles

INTRODUÇÃO

Este Projeto de Investigação foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto – Problemas Cognitivos e Motores, na Pós-Graduação em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, no ano letivo de 2012/2013, orientado pela Professora Doutora Maria Isabel Cunha.

Este Projeto de Investigação incide sobre a Síndrome de Asperger como temática-alvo em análise e o como é que os professores entendem o contributo do apoio do professor de Educação Especial na melhoria dos resultados escolares dos alunos com esta perturbação.

A Síndrome de Asperger é uma Perturbação do Espetro do Autismo muitas vezes confundida com o próprio Autismo, contudo ao nível do desenvolvimento cognitivo, os indivíduos que sofrem desta perturbação têm um Quociente de Inteligência normal ou até mesmo acima da média, no entanto, apresentam problemas ao nível da interação social e interesses específicos e intensos em determinadas áreas.

Apesar de ser uma síndrome já identificada desde 1944, por Hans Asperger, só com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª Edição (DSM-IV), em 1994, é que foi reconhecida, pelo que até então foi por vezes mal diagnosticada.

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, houve a mudança de paradigma passando de uma Escola que era apenas Integradora para uma Escola Inclusiva, em que se pretende que os alunos não sejam rotulados mas sim incluídos nas turmas regulares, se bem que apoiados pelo professor de Educação Especial. É com este objetivo principal, mais concretamente, averiguar o contributo do apoio do professor de Educação Especial na melhoria dos resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger, que nos propusemos a realizar este Projeto de Investigação, cujo título é “Apoio do professor de Educação Especial na Síndrome de Asperger - Contributo do apoio para a melhoria dos resultados escolares”.

O presente trabalho está dividido em duas partes: a primeira – enquadramento teórico – em que abordaremos a temática em estudo e a segunda – parte empírica – onde consta a parte prática associada a este Projeto.

A parte teórica está dividida em quatro capítulos. No capítulo um apresentamos uma abordagem à Escola Inclusiva, onde se faz o enquadramento legal, apresentam-se os instrumentos de autonomia que as escolas dispõem e os recursos organizados por estas com base nas necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). No capítulo dois abordamos o Sucesso Escolar, definindo-o e apresentando os fatores causais do ponto de vista de professores e alunos. O capítulo três refere-se às populações escolares diversificadas, fazendo-se uma breve abordagem teórica ao Espetro do Autismo e mais especificamente à temática em estudo, a Síndrome de Asperger (SA), onde apresentamos o seu conceito, a etiologia, as principais características manifestadas pelos indivíduos com esta perturbação, assim como a avaliação e o diagnóstico, abordando sucintamente as alterações introduzidas pela recente 5ª Edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V). No capítulo quatro faz-se referência à relação existente entre professores do Ensino Regular e de Educação Especial, os papéis que ambos desempenham e que se cruzam, contribuindo para o sucesso dos alunos.

Na segunda parte é descrito todo o suporte prático deste Projeto, nomeadamente, a definição do método e objeto de estudo, onde é especificada a pergunta de partida, bem como os objetivos geral e específicos que serviram de base para a formulação das hipóteses que orientaram a nossa investigação, cuja validade se pretende verificar. Para tal definiu-se uma amostra, que é alvo da aplicação do nosso instrumento de investigação, o inquérito por questionário, que vai permitir fazer a sua caracterização. A partir deste são obtidos os dados, apresentados os resultados, feito o seu tratamento e análise, que depois de discutidos permitem concluir sobre o estudo realizado, que não se pretende que seja definitivo, mas sim uma “rampa de lançamento” para futuras investigações nesta área.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Escola Inclusiva

A Escola tal e qual a conhecemos nem sempre foi assim. A “Escola para Todos”, em que se proclama a igualdade educativa, não foi uma realidade existente logo de início. Ao longo do tempo passou-se por muitos períodos em que os portadores de deficiência simplesmente não eram incluídos nas escolas.

Numa primeira fase, até ao séc. XIX, havia a institucionalização das crianças, fazendo-se a separação das crianças normais das anormais, com o objetivo de lhes prestar cuidados assistenciais (Serra, 2002).

Segundo Serra (2005) houve uma evolução nas atitudes face aos indivíduos com deficiência, iniciando-se por um período em que estes eram esquecidos e escondidos, colocados em asilos, sendo mantidos longe da vista do público. Passou-se depois para um segundo período, entre os anos 50 e 60, em que era feito um despiste e segregação, dando maior relevância à classificação e ao complexo diagnóstico médico do que à educação. Num terceiro período, nos anos 70, passa-se para uma fase de identificação e ajuda, muito graças à *Public Law 94-142*, em 1975, “*que veicula, em matéria de educação, direitos iguais para todos os cidadãos e estipula que, de um ponto de vista político e social, e no plano educativo, os deficientes deverão frequentar o ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.*” (Serra, 2005:33).

Durante muitos anos houve portanto uma evolução do conceito de Escola, de Segregacionista a Normalizadora, passando por Integradora até ao que hoje se intitula de Escola Inclusiva.

1.1. Enquadramento legal

Para o desenvolvimento da Escola Inclusiva, muito contribuiu a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO (com o apoio do Governo de Espanha), em Junho de 1994, na cidade de Salamanca. Dessa conferência saiu a Declaração de Salamanca, que auxiliou na mudança de paradigma, da Escola Integradora para a Escola Inclusiva e a aposta numa pedagogia centrada na criança (Serra, 2002).

Segundo a mesma declaração, um princípio crucial *“consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.”* (UNESCO, 1994:11). As Escolas Inclusivas devem, por isso, adaptar-se aos ritmos de aprendizagem dos alunos para que, dessa forma, possam *“garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.”* (idem).

Por isso é necessário desenvolver apoios para *“assegurar uma educação eficaz”* para os alunos com NEE, e estes devem estar abrangidos pela *“política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência.”* (UNESCO, 1994:17).

Tendo em conta que *“A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos”* (UNESCO, 1994:19), a preocupação com a inclusão em contexto escolar, no nosso país, está expressa e declarada em vários documentos legislativos, tais como: a Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976, na sétima revisão constitucional consignada na Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto de 2005; a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo); o Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro de 1990 (gratuidade da escolaridade obrigatória alargada a nove anos), seguido da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto de 2009

(veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças e jovens com idades entre os 6 e os 18 anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade) e pelo recente Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto de 2012 (cumprimento da escolaridade de 12 anos); o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto de 1991; o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 21 de maio do mesmo ano e, tal como já foi referido, pela Declaração de Salamanca, de 7 de junho de 1994, da qual Portugal é um dos países signatários. Todos estes documentos direcionam e fundamentam uma orientação e intervenção eficazes, invocando a necessidade de terem por base o princípio da Educação Inclusiva.

De seguida passa-se a evidenciar os pontos fundamentais do princípio da Educação Inclusiva presente em cada um dos documentos anteriormente referidos.

Começando pela sétima revisão constitucional transmitida pela Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto, a inclusão está expressa nos seguintes artigos:

“Artigo 71º

“1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.”

“Artigo 73º

1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades (...).”

“Artigo 74º

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (AR, 2005:4654)

Na Lei n.º 46/86, a inclusão está evidenciada nos princípios gerais, segundo o artigo 2º, nos pontos 1 e 2:

“1 – Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 – É de especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (AR, 1986:3068)

Na segunda revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, correspondente à Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, no artigo 20º vem consignado o âmbito e objetivos da Educação Especial.

“1 – A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 – A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3 – No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;

b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;

c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;

d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;

e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;

f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;

g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.” (AR, 2005:5130)

Quanto ao Decreto-Lei n.º 319/91, este foi elaborado ainda numa fase de Integração e resulta da evolução dos conceitos. Com este Decreto-Lei é substituída a classificação por categorias pelo conceito de alunos com NEE e é instituída a abertura da Escola a estes alunos, numa perspetiva de “Escola para Todos”.

Dezassete anos depois surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 que tem em conta o conceito de Escola Inclusiva pois *“visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”* (ME, 2008:154), objetivando-se que os alunos com NEE devem ingressar turmas do Ensino Regular.

Ao longo dos tempos houve a necessidade de reorganização ao nível da Educação Especial, sendo uma das medidas dessa reorganização a clarificação dos destinatários, grupo-alvo da Educação Especial que, de acordo com o ponto 1 do artigo 1º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, corresponde aos:

“alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (ME, 2008:155)

Este mesmo Decreto-Lei, para além de definir o grupo-alvo da Educação Especial, define também as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantem a estes alunos o acesso e o sucesso educativos, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior. Segundo a DGIDC (2011), este Decreto-Lei está claramente de acordo com uma perspetiva inclusiva que reconhece e legitima práticas educativas inclusivas. Ferreira, Simeonsson *et al* (2010 cit. por DGIDC, 2011) na avaliação externa que fizeram à implementação deste Decreto-Lei referem que permitiu *“uma melhor qualidade das respostas educativas e de ensino, nomeadamente, uma escola mais inclusiva e um ensino de maior qualidade.”* (DGIDC, 2011:5).

A Lei n.º 21/2008 surge meses depois do Decreto-Lei n.º 3/2008 sendo a primeira alteração a este Decreto-Lei e vem definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Ainda neste enquadramento legal importa ressaltar o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, alterado pela primeira vez pelo Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro e pela segunda vez pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário onde, entre outras funções, são referidos os instrumentos de autonomia a serem implementados nas escolas, que a seguir se apresentam.

1.2. Instrumentos de autonomia

No Decreto-Lei n.º 75/2008 alterado pela segunda vez pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 são designados no Artigo 9.º os instrumentos de autonomia que, de forma direta, podem interferir com a Educação Especial, em tudo associada à Escola Inclusiva: o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e o de autoavaliação.

Agora interessa percebermos de que modo, cada um, pode contribuir para uma Educação Inclusiva.

O projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada, que explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias que este se propõe cumprir na sua função educativa, nomeadamente no apoio dos alunos com NEE de carácter permanente.

Neste documento devem estar contempladas *“as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial”* (DGIDC, 2008:18). Devem também estar registadas:

“as acções e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efectuar, assegurando assim a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa em geral.” (DGIDC, 2008:19)

O regulamento interno é o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada, entre vários serviços, o dos técnicos e técnico-pedagógicos que podem estar inseridos no departamento da Educação Especial, uma vez que vão poder fazer parte dos elementos intervenientes no Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos com NEE.

Quanto aos planos anual e plurianual de atividades são documentos que visam a planificação, organização e programação de todas as atividades que, em função do projeto educativo, se irão realizar ao longo do ano letivo, no agrupamento de escolas ou de escola não agrupada. Nesses planos de atividades devem estar contempladas atividades que os alunos com NEE estejam abrangidos e possam participar.

O relatório anual de atividades é o documento que está relacionado com o plano anual de atividades, visto que vai inventariar as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou de escola não agrupada e identificar os recursos utilizados nessa concretização.

O relatório de autoavaliação é o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.

Para além destes instrumentos existem outros documentos que estão diretamente relacionados com os alunos com NEE, mais concretamente, o formulário de referenciação, o Relatório Técnico-Pedagógico, o Programa Educativo Individual, o Relatório Circunstanciado e o Plano Individual de Transição (PIT).

O formulário para referenciação é um documento que se encontra disponível na Escola, onde se regista o motivo da referenciação, as informações sumárias sobre a criança ou jovem e se anexa toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação (DGIDC, 2008).

O Relatório Técnico-Pedagógico é preenchido após a avaliação que é feita ao aluno, a partir da qual foi identificado o perfil de funcionalidade do discente, que tem por base os componentes da Funcionalidade e da Incapacidade, nomeadamente, o componente Atividades e Participação, bem como as Funções e Estruturas do Corpo. Outro dos componentes são os Fatores Contextuais, onde estão englobados os Fatores Ambientais e os Fatores Pessoais que também vão influenciar essa mesma funcionalidade. Este relatório também deve contemplar *“as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar que servirão de base à elaboração do Programa Educativo Individual”* (DGIDC, 2008:23).

Quanto ao PEI este é, como foi referido anteriormente, elaborado tendo por base o Relatório Técnico-Pedagógico. É um documento muito importante, visto que é delineado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, sendo fundamental para a operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. No PEI está descrito o perfil de funcionalidade do aluno, por referência à Classificação Internacional

de Funcionalidade, Deficiência e Saúde – Versão para Crianças e Jovens da Organização Mundial de Saúde, em que são propostas medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação do aluno com NEE, responsabilizando quer a Escola, quer os encarregados de educação pela sua implementação e onde constam todos os intervenientes no seu processo educativo. Como instrumento dinâmico que é deve ser regularmente revisto e reformulado, pois é passível de remodelação, em função da avaliação que é feita ao aluno em concreto.

Desta avaliação resulta o Relatório Circunstanciado elaborado conjuntamente pelos profissionais que intervêm e acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno. Desse relatório consta a necessidade, ou não, do aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, ou no caso de haver necessidade, propor as alterações necessárias ao PEI.

Por último, o PIT é elaborado três anos antes do limite da escolaridade obrigatória e tem como principal objetivo a promoção da transição para a vida pós-escolar. Assim sendo, a principal preocupação será a de preparar os jovens para uma vida adulta com qualidade e a sua preparação visa principalmente a autonomia.

Logicamente que todos estes instrumentos de autonomia da Escola só têm proveito quando nela existe um conjunto de recursos que promovam a sua eficácia.

1.3. Organização de recursos

Segundo o Manual de Apoio à Prática à Educação Especial da DGIDC (2008):

“no âmbito da educação especial, os recursos devem ser direccionados para a formação dos professores do sistema regular de ensino e para a adaptação das escolas e não para garantir a manutenção do sistema especial de ensino que é visto como responsável, em grande medida, pelo isolamento e exclusão vividos pelas pessoas com incapacidades” (DGIDC, 2008:90).

As escolas devem por isso estar munidas de alguns recursos específicos de acordo com o rácio, em função do número global de alunos, tendo em conta que todas as escolas possuem alguns alunos com NEE. Esses recursos devem ser selecionados tendo por base as necessidades e limitações desses discentes. Se os recursos forem insuficientes para corresponder às necessidades individuais desses sujeitos, terá de ser redigida uma Declaração de Necessidades onde devem ser especificados os recursos necessários requeridos, mas para tal deve ser realizada uma certificação de diagnóstico.

O objetivo da sua aquisição é a adaptação do sistema regular de ensino para os indivíduos com necessidades especiais, uma vez que na Escola Inclusiva não se pretende rotular os alunos, mas sim construir meios alternativos para oferecer serviços aos que mais deles necessitam.

Segundo o Regime Educativo Especial, esses recursos podem ser ao nível de:

- a) equipamentos especiais de compensação (material didáctico especial: livros Braille, audiovisuais, materiais específicos para leitura, escrita e cálculo);*
- b) dispositivos de compensação (auxiliares ópticos e acústicos, máquinas braille, próteses, cadeiras de rodas e equipamento informático);*
- c) adaptações materiais (barreiras arquitectónicas, instalações e mobiliário);*
- d) adaptações curriculares (redução parcial do currículo e/ou dispensa de actividade);*
- e) condições especiais de matrícula (em escolas fora da área da residência, dispensa do limite etário por disciplinas);*
- f) condições especiais de frequência (por disciplinas);*
- g) condições especiais de avaliação (tipo de prova, meio de expressão, periodicidade, duração e local);*
- h) adequação na organização de classes ou turmas (máximo 20 alunos);*
- i) apoio pedagógico acrescido (aulas suplementares individuais ou em pequenos grupos, temporariamente);*
- j) ensino especial (currículos próprios ou alternativos).” (MEP e OEI, 2003:181-182)*

Para que as escolas ou os agrupamentos de escolas possam adquirir alguns desses recursos, podem e devem criar parcerias, através da articulação de serviços que a comunidade pode oferecer, particularmente com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados. Desta forma poderá haver a rentabilização de recursos, uma maior qualidade e eficácia nas respostas dadas aos alunos com NEE de carácter permanente, quer ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem quer mesmo no término da escolaridade obrigatória e na posterior integração no mercado de trabalho. Para além do apoio dado aos alunos, estas parcerias podem ainda auxiliar ao nível do suporte à família (DGIDC, 2008).

Nas Orientações para a Inclusão - Garantindo o Acesso à Educação para Todos elaboradas pela UNESCO (2005) é referido que:

“A educação inclusiva pretende melhorar os locais de aprendizagem assim como criar oportunidades para que todos os alunos sejam bem sucedidos nas suas actividades escolares. Uma série de recursos (tais como: materiais escolares, equipamento especial, pessoal auxiliar, novos métodos de ensino ou os outros alunos) podem servir de apoio na aprendizagem. “Apoio” depende de todos estes recursos e, principalmente, de todos os outros que o professor pode providenciar.” (UNESCO, 2005:15-16)

Tal como foi mencionado, na organização dos recursos deve-se também valorizar os recursos humanos, mais concretamente os docentes de Educação Especial, que devem garantir acima de tudo um equilíbrio entre a qualidade e a quantidade das respostas oferecidas aos alunos.

Segundo a DGIDC (2006), no Documento Estratégico para a Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos, refere que é necessário que os recursos, nomeadamente os docentes de Educação Especial sejam:

“(i) o mais diversificados possível para corresponderem à diversidade de necessidades que habitualmente surgem na educação especial; (ii) o mais qualificados possível para garantirem uma resposta adequada às necessidades; (iii) geridos o melhor possível de modo a que se encontrem no lugar e na altura certas em que são necessários.” (DGIDC, 2006:6)

Em 2009, a DGIDC na publicação dos Resultados do Plano de Ação 2005-2009, menciona que a reorientação das Escolas Especiais em Centro de Recursos tem como objetivo colocá-los ao serviço da Escola Inclusiva, através

de protocolos estipulados entre federações de instituições da rede solidária e as escolas, pondo ao dispor destas serviços de:

“avaliação especializada e apoio à elaboração de planos educativos, a preparação da transição para a vida pós-escolar e até mesmo no apoio à família, as terapias ou a execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente de programas específicos de actividades físicas e prática de desporto adaptado” (DGIDC, 2009:13).

Cada um destes recursos organizados nas escolas têm como principal objetivo promover o acesso e sucesso escolares a todos os alunos.

Capítulo 2. Sucesso Escolar

2.1. O que é o Sucesso Escolar?

Desde há muito tempo que, ao nível da Educação, há a preocupação que todos os alunos consigam atingir os objetivos propostos pela Escola e assim alcancem o Sucesso Escolar. Encontrar os meios pedagógicos e assegurar que todos os discentes tenham as condições para alcançar esse sucesso, é a preocupação dos que se interrogam sobre o funcionamento do sistema educativo (Postic, 1995).

No capítulo I – Escola Inclusiva, subcapítulo - Enquadramento Legal, já tivemos oportunidade de demonstrar que na Constituição da República Portuguesa (ponto 1 do Artigo 74º da Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (ponto 2 do Artigo 2º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) se proclama que o Sucesso Escolar é um direito para todos.

No dicionário da Língua Portuguesa, o termo “sucesso” está associado a êxito e a bom resultado, e para Perrenoud (2003) ele pode ser compreendido em dois sentidos: pode estar, de uma forma geral, associado à obtenção de êxito quando os alunos satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos estudos, ou pode estar associado ao sucesso de um estabelecimento de ensino em que os alunos são bem-sucedidos.

O Sucesso Escolar dos alunos que resulta da melhoria dos seus resultados académicos pode advir da elaboração e da realização de um projeto pedagógico, cuja responsabilidade é de uma equipa de professores que articula o seu ensino, conjugando esforços para se associarem de modo a criarem em conjunto (Postic, 1995).

“A função do professor é, ao mesmo tempo, técnica e relacional: concepção das situações de aprendizagem, observação dos comportamentos de cada aluno face à tarefa e ajustamentos às necessidades de cada um. Só o empenhamento simultâneo do professor e do aluno permite o sucesso.” (Postic, 1995:9-10)

Para que o Sucesso Escolar seja atingido, Perrenoud (2003) defende que deva ser tido em conta o seguinte: que os critérios de sucesso sejam coerentes e as aprendizagens sejam essenciais e duráveis e não decoradas; que se deva dar privilégio a didáticas construtivistas e dispositivos pedagógicos capazes de criar situações de aprendizagem fecundas e, ainda, organizar o trabalho escolar através de uma pedagogia diferenciada com uma avaliação formativa ao longo do ciclo.

Para que essas aprendizagens possam ser efetivas e duradouras, importa saber o que professores e alunos julgam ser os fatores que contribuem para o Sucesso Escolar.

2.2. Fatores causais do Sucesso Escolar

Os fatores causais do Sucesso Escolar podem ser diversos e variar consoante o sujeito em causa. Aqui vai-se enquadrar esses fatores segundo a perspetiva de professores e alunos.

Segundo Carvalho (2010) num estudo realizado com professores, estes indicaram como fatores que contribuem para o Sucesso Escolar: a família, o/a professor/escola, o próprio aluno, a saúde e os recursos económicos.

Ao nível da família, o sucesso obtém-se pelo apoio que os pais e familiares dão aos alunos, pela boa estrutura familiar que os incentiva na procura de um ideal, pelos valores transmitidos e pela própria organização familiar. Lahire (1997 cit. por Carvalho, 2010) refere que as pequenas práticas do dia-a-dia familiar auxiliam na formação de hábitos e na organização do tempo. Desse modo, a criança organiza-se e tem rotinas de trabalho que a ajudarão a planear os seus momentos de estudo.

Outro aspeto é a Escola e os professores, em que a escolha de uma Escola de boa qualidade, que dê uma formação mais completa ao aluno, oferecendo atividades extracurriculares que favoreça a convivência na comunidade escolar exerce influência no seu sucesso. Não obstante, um

professor com uma boa formação, dedicado, competente, motivado, com gosto por aquilo que faz e que sabe fazer uso dos recursos disponíveis, vai ter repercussões no desenvolvimento, aprendizagem e motivação dos alunos, contribuindo para o seu êxito escolar (Carvalho, 2010 e Martini e Del Prette, 2002).

Obviamente que um dos fatores primordiais parte do próprio aluno, mais concretamente do seu interesse, força de vontade em aprender, esforço, persistência e acreditar que é capaz (Carvalho, 2010), pois todos estes aspetos são intrínsecos ao aluno e estão sob o seu controlo (Martini e Del Prette, 2002). Este é o exemplo de muitos alunos que querem atingir o sucesso e, por isso, estipulam regras para o conseguir atingir.

A Saúde é também um aspeto crucial, pois algumas pesquisas referem que uma boa qualidade de vida, a prática de exercício físico e uma boa alimentação são importantes para o êxito escolar, no entanto, estes aspetos só parecem ser realmente importantes para os professores quando um aluno está doente, tem alguma limitação física, consome drogas e, por isso, não consegue alcançar o sucesso.

Por último refere-se os recursos económicos que, de certa forma, permitem aos alunos ter acesso a muita informação que lhes permite ter outra visão do mundo. Com estes recursos também é mais natural o acesso a apoios que os auxiliem a ultrapassar eventuais dificuldades, no entanto, não é um fator que por si só, na sua ausência, não torne o sucesso uma realidade possível.

Depois de se observar como é que os professores podem entender os fatores responsáveis pelo Sucesso Escolar, importa agora saber a opinião dos próprios alunos.

Almeida, Miranda e Guisande (2008) no estudo que realizaram, utilizaram como explicações para o sucesso na escola os seis fatores de Weiner (1986, 1988), a saber:

“1) capacidade, que reflete o grau em que considera as suas próprias habilidades e aptidões como relevantes para a realização da tarefa; 2) esforço, que reflete a intensidade e energia que o sujeito imprime para levar a cabo uma determinada tarefa; 3) estratégias, que se refere aos diferentes processos e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem; 4) tarefa, que diz respeito à dificuldade ou facilidade das tarefas escolares; 5) professores, que se relaciona com a percepção do papel que o professor assume no

rendimento do aluno, por exemplo, em função das suas características de personalidade e de destrezas profissionais; e 6) sorte, que expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou à sorte nos seus desempenhos académicos.” (Almeida et al, 2008:170)

Do estudo realizado por esses autores, os alunos mais novos valorizam mais o esforço e o método do estudo, pois *“produz motivação e persistência, o que contribui para aumentar o rendimento”* (Almeida et al, 2008:175), enquanto os alunos mais velhos referem-se mais às bases de conhecimento que possuem como explicação para o sucesso, havendo por parte destes um maior compromisso pessoal no estudo e rendimento académico. Ou seja, com esforço os alunos aprendem a dar mais valor ao uso adequado de estratégias de aprendizagem que lhes permitem chegar ao Sucesso Escolar.

Mais concretamente fazendo referência aos alunos com NEE, Morgado e Silva (1999) num estudo que realizaram, destacam alguns fatores essenciais que, na perspetiva dos professores, são os contributos para o Sucesso Escolar destes alunos: o Desenho Curricular, a Implementação do Programa e as Interações Professor-Aluno.

Sendo os alunos com NEE aqueles que requerem uma atenção maior junto da classe docente, estes têm o intuito de os preparar para que obtenham o sucesso seja ele escolar ou social.

Os professores com formação especializada valorizam mais o Desenho Curricular como fator de êxito escolar. Isto poderá acontecer através da organização de materiais, da aplicação de estratégias de aprendizagem, de ensino individualizado e apoiado pela tecnologia. Já os professores não especializados valorizam a Implementação de um Programa Educativo através da gestão do ensino-aprendizagem, promovendo técnicas para que os alunos compreendam os conteúdos delineados. Ao nível das Interações Professor-Aluno, o sucesso pode ser atingido através da frequência e da qualidade com que as interações ocorrem na sala de aula, envolvendo o modo como o professor coloca as questões, utiliza o elogio e o reforço.

Em resumo, verifica-se que são vários os fatores que podem auxiliar a alcançar o Sucesso Escolar. Porém, Carvalho (2010) menciona que estes atuam em conjunto, o que não quer dizer que se estiverem presentes são

garantia de sucesso ou que quando não estão presentes os indivíduos não possam atingir algum nível de sucesso.

Posto isto, uma vez que a temática do nosso trabalho está centrada no eventual contributo que o apoio do professor de Educação Especial poderá dar para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA, importa agora fazermos uma contextualização sobre esta perturbação, iniciando-a com uma breve abordagem ao Espectro do Autismo.

Capítulo 3. Populações escolares diversificadas

3.1. Breve abordagem teórica ao Espectro do Autismo

Em 1911, Bleuler foi o primeiro a utilizar a expressão Autismo como forma de *“designar a perda do contacto com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação”* (Toray-Masson, 1977 cit. por Gadia, Tuchman e Rotta, 2004:S83).

Anos mais tarde foi descrito com a denominação de distúrbios autísticos do contacto afetivo, pelo psiquiatra americano Leo Kanner em 1943, devido a um estudo que realizou em 11 crianças. Este psiquiatra verificou que esses indivíduos manifestavam uma incapacidade em relacionar-se com as pessoas e que isso acontecia desde as fases iniciais das suas vidas. Observou ainda que esses pacientes manifestavam *“maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia).”* (Klin, 2006:S5).

Segundo Pereira (1999) foram vários os grupos comportamentais que Kanner inicialmente especificou como sendo característicos do Autismo: 1. uma profunda falha de contacto afetivo com outras pessoas, desde o início de vida; 2. um desejo ansiosamente obsessivo para a preservação do “mesmo estado de coisas”; 3. uma fascinação por objetos delicados, que são manuseados com habilidade através de movimentos de motricidade fina; 4. mutismo, ou uma espécie de linguagem que não parece dirigida para servir a comunicação interpessoal; e 5. a manutenção de uma fisionomia pensativa e inteligente, e um bom potencial cognitivo, naqueles que podem falar, manifesto por desempenhos excepcionais de memória, e na criança muda, pelas suas competências nos testes de performance, em especial no Quadro de Séguin.

Passados alguns anos, já nos anos 50 e 60 do século passado, havia a confusão de quais seriam as causas do Autismo e havia uma crença que este era causado por pais afetivamente frios para com os seus filhos (a hipótese da “mãe frigorífico”). Porém esta noção foi abandonada, contudo ainda subsistiu em partes da Europa e da América Latina. Ainda nos anos 60, o Autismo foi considerado uma perturbação cerebral que estava presente desde a infância e era encontrada em todos os países, independentemente do grupo socioeconómico ou étnico-racial dos casos investigados (Klin, 2006).

Esta perturbação foi classificada pela primeira vez no DSM-III, em 1980, como pertencente ao grupo das Perturbações Invasivas do Desenvolvimento (PID). Para tal contribuiu, em 1978, Michael Rutter ao propor quatro critérios de classificação que influenciaram a sua definição, a saber: “1) *atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade.*” (Klin, 2006:S4).

O termo PID foi mais tarde também adotado na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10).

Em 1994 foi publicado o DSM-IV e seis anos mais tarde, ou seja, em 2000, foi publicada a sua revisão com o DSM-IV-TR que veio acompanhada de textos atualizados e que vigorou até maio deste ano de 2013, onde englobava no grupo das PID, o Autismo, a Síndrome de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Infância, a Perturbação Invasiva de Desenvolvimento não-específica e a Síndrome de Asperger. Apesar da revisão, os critérios de diagnóstico permaneceram os mesmos que os do DSM-IV que se passa a descrever:

A. *Pelo menos seis dos 12 critérios abaixo, sendo dois de (1) e pelo menos um de (2) e (3)*

1) *Déficits qualitativos na interação social, manifestados por:*

- a.** *dificuldades marcadas no uso de comunicação não-verbal*
- b.** *falhas do desenvolvimento de relações interpessoais apropriadas no nível de desenvolvimento*
- c.** *falha em procurar, espontaneamente, partilhar interesses ou atividades prazerosas com outros*

d. falta de reciprocidade social ou emocional

2) Déficits qualitativos de comunicação, manifestados por:

- a. falta ou atraso do desenvolvimento da linguagem, não compensada por outros meios (apontar, usar mímica)**
- b. déficit marcado na habilidade de iniciar ou manter conversação em indivíduos com linguagem adequada**
- c. uso estereotipado, repetitivo ou idiossincrático de linguagem**
- d. incapacidade de participar de brincadeiras de faz-de-conta ou imaginativas de forma variada e espontânea para o seu nível de desenvolvimento**

3) Padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados:

- a. preocupação excessiva, em termos de intensidade ou de foco, com interesses restritos e estereotipados**
- b. aderência inflexível a rotinas ou rituais**
- c. maneirismos motores repetitivos e estereotipados**
- d. preocupação persistente com partes de objetos**

B. Atrasos ou função anormal em pelo menos uma das áreas acima presente antes dos 3 anos de idade

C. Esse distúrbio não pode ser melhor explicado por um diagnóstico de síndrome de Rett ou transtorno desintegrativo da infância.” (APA, 2002:96)

Concluindo, pode dizer-se que o Autismo é a mais conhecida Perturbação Invasiva (Global) de Desenvolvimento, também conhecido como Perturbação Autística, Autismo da Infância, Autismo Infantil e Autismo Infantil Precoce. Os indivíduos que sofrem desta Perturbação Global de Desenvolvimento apresentam, até por volta dos três anos de idade, dificuldades ao nível da interação social, têm alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses.

Numa comparação entre Autismo e SA, Antunes (2009) referiu que, há vinte anos atrás, os autistas eram caracterizados como pessoas perdidas, que vagueavam no seu mundo interior, tinham dificuldades cognitivas, quase nenhuma capacidade linguística e possuíam movimentos repetitivos e estereotipados. Por volta dos anos 40, Hans Asperger publicou numa revista alemã a descrição de “autista” referente a um grupo de rapazes que andava a estudar. Em inglês também, nessa altura, Leo Kanner publicou um artigo sobre o que na atualidade denominamos Autismo Clássico, que possui um quadro clínico mais grave do que o descrito por Hans Asperger. Todavia, o nome atribuído era o mesmo mas, as pessoas embora semelhantes eram diferentes, pois os descritos por Asperger eram mais inteligentes e com uma linguagem

quase normal. Mais tarde Lorna Wing, psiquiatra britânica, reconhece que no trabalho de Asperger, o grupo de rapazes por ele estudado não satisfaz os critérios do Autismo e pela primeira vez esta psiquiatra utiliza o termo Síndrome de Asperger (SA).

A SA com o DSM-IV-TR, tal como já foi referido, é considerada uma perturbação englobada no mesmo grupo que o Autismo, ou seja, ambas pertencem ao grupo das Perturbações Invasivas de Desenvolvimento. Com a publicação recente do DSM-V algumas alterações foram efetuadas, que mais à frente irão ser referidas.

3.2. Síndrome de Asperger

Acredita-se que os estudos relativos à SA remontam ao ano de 1926, em que a psiquiatra russa Eva Sucharewa publicou um estudo sobre a “psicopatia esquizoide na infância”. Sobre as crianças que estudou, escreveu que tinham características específicas ao nível do raciocínio abstrato e que manifestavam algumas excentricidades e peculiaridades. Sofriam de inadaptação social, evitavam os pares, eram solitárias, tinham emoções superficiais, sofriam de hipo e/ou hipersensibilidade, eram vocal e facialmente inexpressivas, apresentavam perseverança, ecolalias, tendências obsessivas, maneirismos, inabilidade motora e fraca modulação de voz. Contudo eram evidentes as diferenças em relação à Esquizofrenia e verificavam-se sintomas óbvios de uma alteração cerebral (Frith, 2006).

Mais tarde, em 1944, Hans Asperger, um Pediatra austríaco, relatou vários casos de “psicopatia autística infantil”. Contudo, como já foi anteriormente referido, em 1943, nos Estados Unidos da América, Leo Kanner já tinha relatado distúrbios autísticos de contacto afetivo. Percebeu que havia nestes casos uma “incapacidade de relacionar-se” de formas usuais com as pessoas desde o início da vida.

Foi em 1981 que o termo Síndrome de Asperger foi originariamente divulgado pela pedopsiquiatra britânica Lorna Wing. Nesse estudo, Wing descreve casos com características e diagnósticos diferentes, discute a classificação e fundamenta a inclusão da síndrome num grupo mais vasto de alterações que, em comum, tem as alterações do comportamento social, da interação social, da comunicação e da imaginação, a designada tríade de limitações (Cumine, Leach e Stevenson, 2006).

Segundo Klin (2006) esta síndrome tal como já referido, apesar de ter sido relatada pela primeira vez na literatura da Alemanha em 1944, só cinquenta anos mais tarde é que foi reconhecida oficialmente com a CID-10 e o DSM-IV, no entanto dada a limitada validação empírica dos critérios nestes dois documentos, *“a definição da condição provavelmente irá mudar à medida que novos e mais rigorosos estudos surjam no futuro próximo”* (Klin, 2006:S9), tal como se veio a confirmar com o recém-publicado DSM-V.

Surge então a necessidade de se perceber em que consiste o conceito de SA.

3.2.1. Conceito

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, síndrome corresponde ao conjunto dos sinais e sintomas que caracterizam determinada condição ou situação. De acordo com a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA),

“a Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental de base genética, pode ser definida como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interação social, na comunicação e no comportamento. Embora seja uma disfunção com origem num funcionamento cerebral particular, não existe marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais” (APSA, 2013).

Atualmente, a SA pertence às PEA. Embora esta síndrome tenha sido identificada em 1944, como só foi oficialmente reconhecida como critério de diagnóstico no DSM-IV, em 1994, muitas crianças foram mal diagnosticadas

com síndromes como Autismo, Perturbação Obsessivo – Compulsivo, etc. É uma perturbação qualificada por apresentar derivações em “três amplos aspetos do desenvolvimento: interação social, uso da linguagem para a comunicação e certas características repetitivas ou perserverativas sobre um número limitado, porém intenso, de interesses.” (Teixeira, s/d: 2).

Entre a SA e o Autismo existem várias semelhanças, no entanto, as pessoas com SA normalmente possuem elevadas capacidades cognitivas (Quociente de Inteligência normal podendo atingir faixas mais altas) e funções de linguagem normais, quando comparadas com as outras perturbações associadas ao Espetro do Autismo (Teixeira, s/d).

Dadas as semelhanças torna-se por isso essencial perceber-se quais são as causas que estarão relacionadas com esta síndrome.

3.2.2. Etiologia

A etiologia da SA não foi ainda completamente estabelecida, no entanto julga-se ser pouco provável que seja apenas uma causa, “mas sim um conjunto de factores de desencadeamento, sendo que qualquer um deles, registado num determinado momento e numa dada sequência de circunstâncias, pode dar origem à Síndrome de Asperger”. (Cumine et al, 2006: 11).

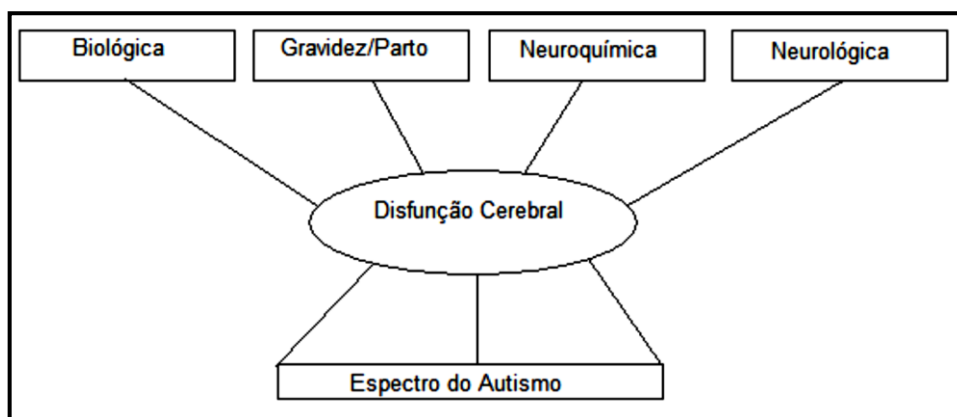


Fig. 1 – Fatores que podem desencadear perturbações no Espetro do Autismo (retirada de Cumine et al, 2006: 11)

Visto a SA ser considerada uma das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), verifica-se pela análise da figura 1, que fatores biológicos, neuroquímicos, neurológicos e relacionados com a gravidez/parto poderão ser causadores de uma disfunção cerebral e esta, por sua vez, estar na origem das PEA.

Nos seus estudos, Hans Asperger, em 1944, julgava que esta condição era provavelmente transmitida por via genética, descrevendo-a como uma “limitação da personalidade herdada”. Apesar da teoria atual dizer que não é herdada diretamente, as investigações que até hoje se vão realizando, consideram a possibilidade de alguma carga genética.

Como é uma síndrome descrita como uma disfunção cerebral, os investigadores tentam compreender qual ou quais as áreas do cérebro em que a dita disfunção ocorre (Cumine *et al*, 2006).

Para esse estudo é importante conhecermos as principais características evidenciadas pelos portadores desta perturbação neurodesenvolvimental.

3.2.3. Características

Segundo o DSM-IV-TR (2002), na SA normalmente não se verifica Deficiência Mental, embora no caso de acontecer esta será ligeira. Pode observar-se uma variação no funcionamento cognitivo com reforço ao nível verbal e fraqueza ao nível não-verbal. Os indivíduos podem apresentar descoordenação motora e falta de destreza, o que por vezes leva a serem rejeitados pelos pares, encaminhando-os para o isolamento social. Como é frequente os sintomas de hiperatividade e desatenção, algumas vezes, antes de ser diagnosticada SA, pode haver diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.

Segundo Schwartzman (1997), as características destas crianças podem ser observadas em tenras idades, contudo, só são entendidas como fazendo parte de uma psicopatologia na idade escolar, na adolescência, ou enquanto

jovem adulto, quando são evidenciados fracassos ao nível escolar e problemas de relacionamento interpessoal.

“Estudos epidemiológicos recentemente efectuados revelaram que a prevalência da SA na população geral poderá ser superior a 0,5%. Ao transpormos estes dados para Portugal, haverá, no nosso País, mais de 50.000 pessoas com esta perturbação. Verificou-se, também, que os indivíduos do sexo masculino são cerca de quatro vezes mais atingidos que os do sexo feminino.” (Palha, 2009: 4)

Orrú (2010) foi bastante específica na apresentação das principais características dos indivíduos com SA, referindo que dificilmente os sintomas aparecem antes dos 3 anos de idade e que geralmente o diagnóstico é realizado por volta dos 5 ou 6 anos, associando-se muitas vezes à sobredotação (Schwartzman, 1992 cit. por Orrú, 2010).

De seguida apresentam-se as principais características associadas a esta patologia.

Segundo Attwood (2010) uma das características essencial, que é reconhecida em todos os critérios de diagnóstico associada à SA, é o défice qualitativo na interação social, com incapacidade para o desenvolvimento de relações sociais e com a tendência para os indivíduos se isolarem. Nas relações interpessoais podem ter uma abordagem por vezes inapropriada e desajeitada, contudo transmitem ingenuidade social e rigidez comportamental (Klin, 2006).

Outra característica é o interesse invulgar por assuntos específicos, em que os sujeitos com SA dedicam grande parte da sua energia e atenção, o que conseqüentemente, faz com que atinjam um nível muito elevado de conhecimento nesse tema. Schwartzman (1997) classifica esta característica como “muito interessante” e acrescenta que estes indivíduos para além de *“apresentarem um campo limitado e peculiar de interesses (...), os assuntos pelos quais se interessam não são usuais no seu grupo etário”* (Schwartzman, 1997:191).

Na linguagem, Teixeira (s/d) refere que os indivíduos podem ter um domínio extremo e um vocabulário elaborado, com tom monocórdico, alguma nuance e inflexão na voz. Klin (2006) afirma que a velocidade da fala pode ser rápida, ou haver falta de fluência e com dificuldades em modular o volume. Porém, alguns investigadores mencionam que em determinados casos podem

ocorrer atrasos na aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas mas que poderão estar ultrapassados por volta dos 5 anos de idade.

Ao nível da conversação podem interromper os interlocutores e falar ao mesmo tempo que eles, ou subitamente podem fazer comentários irrelevantes, fazer afirmações ou colocar questões que não tem qualquer relação com a conversa (Attwood, 2010 e APSA, 2013).

Na motricidade também são caracterizados por ser desajeitados, tendo dificuldade ao nível do equilíbrio e da coordenação dos movimentos. No que se refere ao ritmo aceleram demasiado ou atrasam-no, não sendo capazes de o acompanhar (Attwood, 2010). Como têm muitas dificuldades na motricidade e possuem falta de firmeza nas articulações, isso vai afetar a motricidade fina, o que pode tornar ilegível a caligrafia destes indivíduos (Tantam, Evered e Hersov, 1990 cit. por Attwood, 2010). Klin (2006) acrescenta que podem apresentar um andar arqueado e por vezes uma postura bizarra.

Cognitivamente, os sujeitos com SA têm uma inteligência média ou acima da média, contudo são incapazes de reconhecer e compreender os sentimentos e pensamentos daqueles que os rodeiam, apresentam dificuldades em perceber a linguagem corporal, interpretam literalmente o sentido das palavras e têm dificuldade em distinguir a ficção da realidade. Academicamente tendem a estar nos extremos das suas capacidades ao nível da leitura, ortografia e numeração.

Têm uma aprendizagem relativamente fácil da leitura (hiperlexia) no entanto na compreensão e na contextualização podem ficar aquém (Tirosh e Candy, 1993 cit. por Attwood, 2010).

Na ortografia apresentam dificuldades podendo mesmo demonstrar disortografia.

Apesar de normalmente não apresentarem dificuldades na numeração, como lhes falta flexibilidade de pensamento, só conseguem resolver os problemas de uma maneira, não sendo capazes de ver outras formas de resolução. Como têm pouca flexibilidade cognitiva, o seu pensamento tende a ser rígido e com dificuldade em adaptar-se à mudança ou à falha pessoal e não

aprendem de boa vontade a partir dos seus erros (Attwood, 1998 cit. por APSA, 2013).

A memória é um dos pontos fortes destes indivíduos, pois apresentam uma boa memória visual.

Já ao nível sensorial são semelhantes aos autistas, podendo manifestar hipersensibilidade a alguns sons (repentinos, estridentes e confusos), estímulos táteis, pois podem ser sensíveis ao toque ou a algumas texturas, no paladar são também muito seletivos, visualmente têm sensibilidade à intensidade luminosa e conseguem detetar odores desagradáveis que os outros não notam. Essa hipersensibilidade pode levar a comportamentos agitados, comuns nesta síndrome.

Por último, os indivíduos com SA têm uma concentração pobre, distraem-se e desconcentram-se com facilidade (APSA, 2013).

Em resumo, os indivíduos com SA têm interesses específicos e intensos num tema/área, comportamento social inadequado com problemas de interação social e ao nível da comunicação, movimentos desajeitados e descoordenados devido a perturbações ao nível motor, particularmente na fala e na linguagem.

Visto que a prevalência em Portugal é já significativa, importa agora saber quais são os critérios de avaliação e diagnóstico dos sujeitos com SA.

3.2.4. Avaliação e Diagnóstico

De acordo com Attwood (2006) existem duas fases no diagnóstico da SA: na primeira fase os pais e educadores preenchem um questionário criado com base em critérios formais de diagnóstico, cujo objetivo é o de identificar comportamentos e capacidades indicativas desta síndrome em crianças em idade escolar. Na segunda fase, os médicos e/ou psicólogos realizam uma avaliação clínica, tendo por base critérios estabelecidos, onde são avaliadas diferentes dimensões, nomeadamente, a linguagem, as funções motoras e sensoriais, o comportamento social, os interesses e a cognição.

Segundo Antunes (2009) não há um instrumento que possa realizar o diagnóstico de SA, logo os médicos têm de concordar com um conjunto de critérios para definirem esta perturbação de desenvolvimento. O mesmo autor revela que existem alguns problemas com estes critérios, nomeadamente no conjunto de critérios que os peritos elaboraram que apesar de semelhantes podem ser díspares. Outro problema é que tratando-se de uma perturbação de desenvolvimento, esta vai-se modificando na transição das fases da vida de um indivíduo, ou seja, na passagem de latente para criança e de adolescente para adulto.

Outro aspeto ainda é que os critérios também podem ser diferentes consoante se observa esta perturbação em rapazes ou raparigas, pois as características por estes apresentadas podem ser diferentes. Basicamente nesses critérios para a classificação de SA estão a dificuldade na interação social, a dificuldade na comunicação verbal e não-verbal, a dificuldade em criar empatia, ou seja ser capaz de se colocar na “pele dos outros”, a presença de gestos, sons ou atividades repetitivas e a hipersensibilidade a estímulos sensoriais como sons, cheiros, luz ou texturas.

Na atualidade existem dois principais instrumentos cruciais que têm de ser considerados no diagnóstico – o DSM-IV-TR que rapidamente será substituído pelo mais recente Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 5.^a edição, recentemente publicado, e a Classificação Internacional das Doenças, 10.^a edição.

No DSM-IV-TR, a SA é uma perturbação considerada relacionada mas distinta do Autismo. O recém-publicado DSM-V contém um novo distúrbio que substitui tanto a perturbação autista clássica como a SA, pelo distúrbio denominado de PEA.

A nova classificação atribuída pelo DSM-V de PEA reflete o consenso da comunidade científica em que quatro doenças (Autismo, Síndrome de Asperger, Perturbação Desintegrativa da infância e Perturbações Invasivas do Desenvolvimento sem outra especificação) que previamente estavam separadas são na realidade uma única condição, com diferentes níveis de gravidade nos seus sintomas em dois domínios fundamentais (APA, 2013a).

A PEA é caracterizada por défices na comunicação social e interação social e por comportamentos, interesses e atividades, restritos e repetitivos. Como ambos os componentes são necessários para o diagnóstico de PEA, o distúrbio de comunicação social, é diagnosticado se os comportamentos repetitivos e restritos não estiverem presentes (APA, 2013a).

Como características, os indivíduos com PEA tendem a ter défices ao nível da comunicação, nomeadamente dando respostas inadequadas nas conversas, interpretando mal as interações não-verbais, ou tendo dificuldade em desenvolver amizades apropriadas à sua faixa etária. Além disso, as pessoas com PEA podem ser excessivamente dependentes das rotinas, muito sensíveis a mudanças no seu ambiente, ou intensamente focados em itens inadequados. Relativamente aos sintomas dos sujeitos com esta perturbação, pode variar em alguns indivíduos que apresentam sintomas suaves e outros com sintomas muito mais graves, permitindo aos médicos explicar as variações sintomáticas e comportamentais que encontram de pessoa para pessoa (APA, 2013b).

Os critérios utilizados agora no recente DSM-V servem essencialmente para a identificação de perturbações relacionadas com o Autismo em crianças mais novas, visto que ocorreu uma importante mudança de critérios do DSM-IV, que estava mais vocacionado para a identificação dessa problemática em crianças em idade escolar e não tanto para as mais novas. Daí que para ser diagnosticada PEA, os indivíduos devam apresentar os sintomas desde a infância, mesmo que esses não sejam reconhecidos depois mais tarde. O objetivo desta mudança de critérios foi o de incentivar um diagnóstico precoce, e ainda permitir que os sujeitos possam receber o diagnóstico, mesmo quando os sintomas não possam ser plenamente reconhecidos até que as exigências sociais excedam as suas capacidades (APA, 2013b).

Visto isto, e na impossibilidade de ter acesso ao DSM-V, passa-se a enunciar os critérios de diagnóstico da Perturbação de Asperger - 299.80 (F84.5) de acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2002), a saber:

A. Défice grave e persistente da interação social:

(A1) défice acentuado de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos que regulam a interação social e a comunicação;

(A2) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, apropriadas ao nível do desenvolvimento que podem assumir diversas formas em idades diferentes;

(A3) falta de procura espontânea da partilha das brincadeiras, interesses ou objetivos com outras pessoas (por exemplo, não mostrar, trazer ou apontar objetos que considerem interessantes);

(A4) falta de reciprocidade social ou emocional (por exemplo, não participando em jogos sociais simples, preferindo atividades solitárias, ou envolvendo os outros apenas enquanto “instrumentos” de ajuda).

B. Padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos:

(B1) preocupação absorvente por um tema ou interesse circunscrito, sobre o qual o indivíduo pode reunir uma quantidade enorme de factos ou informações.

C. A perturbação pode produzir um défice clinicamente significativo da atividade social, laboral ou outras áreas importantes de funcionamento do sujeito.

D. Não há um atraso geral da linguagem clinicamente significativo (por exemplo, uso de palavras simples aos dois anos de idade, frases comunicativas aos três anos de idade).

E. Durante os três primeiros anos de vida, não se observam atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo manifestado pela expressão de curiosidade normal sobre o ambiente, ou na aquisição de aptidões de aprendizagem e de comportamentos adaptativos adequados à idade, desenvolvimento das aptidões de autoajuda próprias da idade, no comportamento adaptativo (distintos da interação social).

F. Não se coloca o diagnóstico se estiverem preenchidos os critérios para outra Perturbação Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

Segundo a CID-10 cit. por Orrú (2010), a SA (F84.5) é assim classificada:

“É um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta. Psicopatia autística. Transtorno esquizóide da infância.” (Orrú, 2010:4)

Após um processo complexo que é a avaliação realizada para obter um diagnóstico, é também muito importante a avaliação que se deve seguir mas com o intuito de poder intervir. Para tal é fundamental que seja feita uma avaliação ao nível do desenvolvimento funcional para conhecer quais as suas maiores dificuldades/limitações. Aqui a avaliação psicoeducacional pode auxiliar na deteção e identificação precoces das áreas educativas em que o sujeito revela maiores dificuldades, analisando a discrepância entre o seu desempenho e que o era esperado ter.

É ao nível da intervenção que a Educação Especial, numa Escola Inclusiva, desempenha um papel muito importante no apoio a estes sujeitos.

3.3. Educação Especial

A Educação Especial rege-se pelos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo que aponta *“(...) a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas ou mentais.”*

Segundo a Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, os princípios pelos quais a Educação Especial se rege resumem-se aos três direitos fundamentais que são:

“- O direito à educação: Todas as crianças com necessidades educativas especiais, mesmo que resultantes de problemas específicos nalguma(s) área(s)

do desenvolvimento, têm o direito à educação. Em idade de escolaridade obrigatória, a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, por mais complexas que sejam, deverá ter o seu enquadramento no âmbito do sistema educativo.

- O direito à igualdade: O direito de todas as crianças à igualdade de oportunidades para o acesso e o sucesso educativos, sem qualquer tipo de discriminação, e com a disponibilização de recursos e apoios educativos adequados às necessidades individuais de cada uma, é inalienável.

- O direito de participar na sociedade: Iguamente têm o direito, por princípio, à frequência de escolas regulares de educação e ensino, que, numa perspectiva de escola para todos, procuram dar respostas diferenciadas às necessidades de cada um. A regra é a inclusão no ensino regular, assumindo a saída para escolas especiais um carácter de excepção, que assenta no pressuposto de que foram esgotados todos os meios para manter o aluno no ambiente escolar normal.” (MEP e OEI, 2003:178-179)

Como todos têm o direito à educação, à igualdade e ao de participar na sociedade é fundamental que os docentes de Educação Especial desempenhem funções nesse sentido, daí ser importantíssimo esclarecermos quais são as competências da Educação Especial.

3.3.1. Competências da Educação Especial

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, no ponto 1 do Artigo 20º refere que a Educação Especial “*visa a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais*” e, no ponto 2 do mesmo artigo, “*integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.*” (AR, 2005:5130).

Realça-se ainda no Artigo n.º 17 que, ao nível da Educação Especial, assume relevo desenvolver potencialidades físicas e intelectuais, auxiliar na aquisição da estabilidade emocional, desenvolver as possibilidades de comunicação, reduzir as limitações da deficiência, apoiar na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens com deficiência, desenvolver a independência a todos os níveis em que se possa processar e, por fim, preparar uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Assim com esta responsabilidade ao encargo dos docentes de Educação Especial, que estão inseridos numa equipa interdisciplinar, segundo Serra (2005) compete-lhes:

- “- modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com n.e.e.;*
- propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;*
- alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;*
- estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.”* (Serra, 2005:42)

Nessa equipa interdisciplinar, o docente de Educação Especial tem de trabalhar com outras individualidades, nomeadamente, outros docentes, com os alunos e outros profissionais, por isso tem de colaborar/cooperar com o professor de turma, consultar os professores, pais e outros profissionais de educação que trabalham com o aluno, planificar em conjunto com os professores de turma e trabalhar com o aluno com NEE diretamente na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, consoante o programado no PEI do aluno (Serra, 2005).

Os docentes de Educação Especial devem ter um perfil multifacetado, visto que lhes compete, quando solicitado pela direção do agrupamento de escola ou escola não agrupada, juntamente com o serviço de psicologia elaborar um Relatório Técnico-Pedagógico onde sejam identificadas as razões que determinam as NEE do aluno, bem como determinar os apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e as tecnologias de apoio (alíneas a) e b) do ponto 1 do Artigo 6º do Decreto-Lei n.º 3/2008). Com base neste relatório, cabe ao professor de Educação Especial a elaboração do PEI, conjunta e obrigatoriamente com o docente titular do grupo ou turma/diretor de turma, com o encarregado de educação e, sempre que necessário, com os serviços de Psicologia. No final do ano letivo deve-se, com os serviços de Psicologia, e ainda com os docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno, elaborar o relatório circunstanciado que avalia a implementação das medidas educativas propostas no PEI (pontos 3 e 4 do Artigo 13º do Decreto-Lei n.º 3/2008). O professor de Educação Especial

participa ainda na elaboração do Plano Individual de Transição, que deve elaborar em conjunto com a equipa responsável pelo PEI, o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional. Segundo o ponto 1 do Artigo 28º do Decreto-Lei n.º3/2008 que é explicado no Manual de Apoio à Prática elaborado para auxiliar na aplicação do referido Decreto-Lei, é também da responsabilidade do professor de Educação Especial, ministrar os conteúdos definidos no Currículo Específico Individual que promovem a autonomia pessoal e social dos alunos, dar apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio (complementando o trabalho dos restantes docentes das diferentes disciplinas ou turmas) e de uma forma mais específica lecionar as áreas curriculares específicas, nomeadamente no que diz respeito à leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada (no caso de formação especializada em Educação Especial, no domínio da visão), e antecipar e reforçar as aprendizagens, elaborar e adaptar os materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo para alunos surdos (no caso de formação especializada em Educação Especial, na área da surdez) (DGIDC, 2008).

Para que o docente possa exercer da melhor forma as suas funções é fundamental uma formação especializada nessa área, tal como já era referido no Despacho Conjunto n.º 105/97 de 30 de maio, que define a organização e cria os instrumentos organizacionais e de gestão dos Apoios Educativos no território educativo a que está confinado, referindo que *“reconhece a importância primordial da actuação dos professores com formação especializada”*.

Para reforçar a qualidade dos serviços de educação prestados aos alunos com NEE, a 31 de janeiro de 2006 foi publicado o Decreto-Lei n.º 20/2006 que possibilitou a seleção e recrutamento de docentes de Educação Especial a ingressarem nas escolas.

Com a Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro, que prevê *“a reorganização e gestão dos recursos humanos, o que passa necessariamente por repensar a necessidade de reconhecimentos adicionais de competências*

habilitacionais para a docência, designadamente em áreas nas quais é já evidente a ausência de recursos docentes nos domínios da educação especial” (GSEE, 2009:1261), passou a constituir habilitação profissional para os grupos de recrutamento da Educação Especial, a titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso na área da Educação Especial.

Segundo o Despacho N.º 10 856/2005 (2ª série) em que anexado vem a republicação do Despacho n.º 105/97 de 30 de maio, no ponto 12 refere que são funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas:

- “a) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica do agrupamento ou escola secundária na detecção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;*
- b) Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens da escola;*
- c) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica do agrupamento ou escola secundária e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;*
- d) Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;*
- e) Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no projecto educativo do agrupamento ou escola secundária;*
- f) Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo do agrupamento ou da escola secundária, numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;*
- g) Elaborar os relatórios individuais de cada aluno, bem como das actividades realizadas, e enviá-los ao conselho de turma ou docentes, ao órgão de gestão e à equipa de coordenação de apoio educativo.”*

Para além do papel importante que o professor de Educação Especial desempenha na Escola Inclusiva, é fundamental que a criança com NEE tenha lugar na escola do “seu bairro”, ou seja, numa escola mais próxima da sua residência. Essa escola terá de criar as condições necessárias para acolher estes alunos, tem que saber flexibilizar currículos e métodos, assim como incluir nesse processo os pais e a comunidade envolvente. De uma forma geral tem de organizar respostas educativas eficazes para o Sucesso Escolar de todos.

3.3.2. Organização das respostas educativas

As respostas educativas vêm consagradas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio do mesmo ano, que através da adequação do processo de ensino e de aprendizagem visa promover a aprendizagem, a participação social, o acesso ao currículo e a promoção da autonomia das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, através da implementação de medidas educativas específicas.

No Manual de Apoio à Prática da Educação Especial, elaborado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, refere que:

“o Decreto-Lei n.º 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. São definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos.” (DGIDC, 2008:11).

Nesta adequação ao processo educativo dos alunos com NEE vai ser necessário desenvolver as mais adequadas respostas educativas, o que requer uma organização ao nível da escola.

As medidas educativas estão consagradas no ponto 2 do Artigo 16º do Decreto-Lei n.º 3/2008 e são as seguintes: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual e f) Tecnologias de apoio. Estas medidas devem estar integradas no plano anual de atividades da escola de acordo com o seu projeto educativo, segundo o ponto 4 do mesmo artigo. Das medidas anteriormente enumeradas todas podem ser aplicadas cumulativamente, à exceção das alíneas b) e e), tal como está previsto no ponto 2 do Artigo 16º.

Passa-se agora a expor como pode ser operacionalizada cada uma das medidas em particular, tendo como base o Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Manual

de Apoio à Prática, instrumento desenvolvido para apoiar dos docentes na aplicação do referido Decreto-Lei.

A medida a) Apoio pedagógico personalizado contempla:

- reforço das estratégias utilizadas com o aluno, no seu grupo ou turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem;
- antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma;
- reforço e desenvolvimento de competências específicas (nomeadamente na aprendizagem do Braille, da orientação e mobilidade, do treino de visão, da leitura e da escrita para alunos surdos, da comunicação aumentativa e alternativa, assim como no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno, atividades que requerem a intervenção direta do professor de Educação Especial, quando não é possível serem realizadas pelo professor responsável pelo grupo, turma ou disciplina).

A medida b) Adequações curriculares individuais pressupõe:

- adaptações nas disciplinas/áreas com possível redução parcial do currículo tendo por base o currículo comum. Essas adaptações no caso da educação pré-escolar devem respeitar as orientações curriculares, no ensino básico não devem pôr em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, não pôr em causa as competências essenciais das disciplinas;
- introdução de disciplinas/áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade; treino da visão e a atividade motora adaptada, entre outras;
- adequação do currículo dos alunos surdos;
- introdução de objetivos e conteúdos intermédios;

- dispensa de atividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte acentuadamente ou impossibilite a sua execução, só sendo aplicável quando se verifica que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade;
- seleção de estratégias/atividades diversificadas;
- seleção de material pedagógico adequado;
- diferenciação nos tempos de aprendizagem.

A medida c) Adequações no processo de matrícula prevê:

- matrícula na escola adequada às necessidades dos alunos;
- adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade apenas por um ano, não sendo possível a sua renovação;
- matrícula por disciplinas (nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário) desde que seja assegurada a sequencialidade do regime educativo comum;
- prioridade na matrícula e frequência nas escolas de referência, para crianças e jovens surdos, cegos ou com baixa visão, independentemente da sua área de residência;
- possibilidade de matrícula e frequência nas escolas com unidades de ensino estruturado, para crianças e jovens com espectro do Autismo, independentemente da sua área de residência;
- possibilidade de matrícula e frequência nas escolas com unidades especializadas, para crianças e jovens com multideficiência e com surdo-cegueira, independentemente da sua área de residência.

A medida d) Adequações no processo de avaliação presume:

- alteração do tipo de provas, instrumentos de avaliação e certificação;
- alteração da(s) modalidade(s) de avaliação a valorizar;
- alteração da periodicidade e duração necessárias para a realização da avaliação.

A medida e) Currículo Específico Individual assume:

- alteração no currículo comum introduzindo, substituindo e/ou eliminando objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do aluno;
- inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dar prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

O desenvolvimento destes currículos compete ao grupo de Educação Especial e à Direção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Por último na medida f) Tecnologias de apoio supõe:

- aplicação de dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno em áreas como os cuidados pessoais e de higiene, mobilidade, adaptações para mobiliário e espaço físico, comunicação, informação e sinalização e recreação.

A aplicação destas respostas educativas, traduzidas nas medidas explanadas, são da responsabilidade quer dos professores do Ensino Regular quer dos professores de Educação Especial, pelo que a relação entre eles é fundamental para a eficácia da sua implementação.

Capítulo 4. Relação entre o professor do Ensino Regular e o de Educação Especial

A relação entre professores do Ensino Regular e de Educação Especial é fundamental em favor do desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos com NEE.

Hoje em dia, com a Escola Inclusiva, os alunos com NEE e os ditos “normais” aprendem no mesmo contexto, daí ressaltar a importância da colaboração e articulação entre professores especializados (professores de Educação Especial) e os professores do Ensino Regular, pois ambos são intervenientes e responsáveis pelo processo educativo desses alunos.

Luís Miranda Correia (2003) faz referência aos papéis que devem ser desempenhados por cada um destes intervenientes. Para este autor é da responsabilidade do professor de Educação Especial ser o intermediário entre os alunos, as suas famílias e os diversos profissionais que com eles trabalham; colaborar com os professores do Ensino Regular, na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades especialmente vocacionadas para os alunos com NEE; prestar apoio individualizado a estes alunos; organizar o seu PEI sendo responsáveis pela sua coordenação e a implementação dos objetivos definidos para estes; identificar adaptações curriculares, entre outros.

Relativamente ao papel do professor do Ensino Regular, Correia (2003) menciona que este é o de proporcionar aos alunos com NEE todos os apoios de que estes necessitam; colaborar com os professores de Educação Especial na delineação de atividades para desenvolver com estes alunos; tomar conhecimento das áreas fortes e das necessidades dos alunos com NEE que estão incluídos na sala de aula; ter atenção às informações fornecidas pelo professor de Educação Especial sobre os currículos e atividades que podem ser realizadas; implementar uma série de estratégias e de adaptações curriculares, para que se possam melhorar as respostas às diferentes necessidades que estes alunos apresentam; entre outros.

Como se pode verificar são várias as competências dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular que, de algum modo, se cruzam, tendo como objetivo comum a obtenção do Sucesso Escolar por parte dos alunos com NEE.

Tal como refere Silva (2011), há estudos que mencionam existir benefícios para todos os estudantes e também para professores quando a colaboração entre a Educação Especial e a Educação Regular é eficaz. Esta vai ainda provocar melhorias nos alunos com NEE ao nível do seu desempenho académico, autoestima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares. Um ambiente de ensino-aprendizagem favorável é crucial no Sucesso Escolar dos alunos, por isso, a articulação entre professores deve incidir na partilha das tarefas de planificação, apresentação, avaliação e no trabalho desenvolvido na sala de aula, em todos os níveis e etapas de ensino.

Correia (2003, cit. por Silva, 2011) acrescenta à articulação entre o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial, a colaboração destes com os pais para que, dessa forma, todos em conjunto possam desenhar estratégias que promovam o Sucesso Escolar.

Os professores do Ensino Regular, segundo Correia e Martins (2000 cit. por Correia, 2008 cit. por Silva, 2011), revelam dificuldades na articulação, muitas vezes justificada pela falta de formação adequada para trabalhar com os alunos com NEE em sala de aula regular, principalmente quando não dominam as problemáticas destes.

Morgan (1993 cit. por Silva, 2011) refere que na maioria das escolas os professores trabalham de forma individual, sendo colegas apenas de nome. Isto poderá acontecer pois existem muitas dificuldades no trabalho em grupo. Silva (2011) demonstrou, no seu estudo, que poderão ser apontadas como razões desse trabalho “a solo”:

“(...) a falta de coordenação dos horários entre este dois grupos de docentes, o número elevado de horas de trabalho burocrático e por vezes o número elevado de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto realizado entre os professores do ensino regular com os professores de educação especial” (Silva, 2011:2).

No sentido de colmatar esta incompatibilidade, Hargreaves (1998 cit. por Silva, 2011) defende a necessidade que as direções dos agrupamentos de escola têm em reestruturar a definição dos horários dos docentes, para facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre eles, de forma que, os professores do Ensino Regular com alunos com NEE nas suas salas de aula tenham momentos de trabalho, em espaços com condições para o efeito, onde possam articular com os professores de Educação Especial a planificação e a construção de materiais.

Só com um trabalho conjunto, que vise a colaboração e a articulação entre estes professores, se conseguirá concretizar o objetivo principal que é o de preparar estes alunos para a vida pós-escolar, enfrentando todos os desafios com que eventualmente se deparem, auxiliando-os a superar as dificuldades e a incrementar as potencialidades.

PARTE II – PARTE EMPÍRICA

1. Definição do método de estudo

Para a execução de um Projeto de Investigação é necessário estabelecer um tema que, segundo Marconi e Lakatos (2002), é o assunto que se deseja estudar e pesquisar, assunto esse que mereça o nosso interesse, seja exequível e adequado tanto em termos dos fatores externos como internos ou pessoais.

Depois de escolhido o tema principal do Projeto, é necessário que se estabeleça um problema de investigação, ou seja, uma pergunta que sintetize o que se procura estudar e cuja investigação procura responder (Sousa, 2009). Para o mesmo autor esse problema deve ser claro, preciso e formulado de forma interrogativa, por isso, recorre-se a uma pergunta de partida, a partir da qual se desenvolve todo o Projeto.

No que diz respeito à pergunta de partida (problema), esta deve ser clara, concisa e objetiva, para que facilite a construção da(s) hipótese(s), cuja principal finalidade é especificá-la em detalhes precisos e exatos (Marconi e Lakatos, 2002).

A colocação da pergunta de partida é um processo de contínuo pensar reflexivo e formula-se tendo em conta a sua:

- a. Viabilidade. Pode ser eficazmente resolvido por meio de pesquisa.*
- b. Relevância. Deve ser capaz de trazer conhecimentos novos.*
- c. Novidade. Estar adequado ao estágio atual da evolução científica.*
- d. Exequibilidade. Pode levar a uma conclusão válida.*
- e. Oportunidade. Atender a interesses particulares e gerais.” (Marconi e Lakatos, 2002:27)*

A seguir iremos apresentar o problema e a pergunta de partida e, posteriormente, serão definidos os objetivos e hipóteses que servirão para orientar e dar continuidade à investigação.

1.1. Definição do objeto de estudo

O objeto de estudo deste Projeto de Investigação que nos propusemos realizar, consiste em saber se, na perspetiva dos professores, o apoio do professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA. Com esta investigação pretendemos ainda saber quais as medidas educativas que os professores consideram mais relevantes para a melhoria dos resultados desses alunos e, em particular, como é que os professores de Educação Especial podem contribuir para tal. Pretende-se ainda aferir se a articulação entre professores de Educação Especial e do Ensino Regular pode igualmente contribuir para a referida melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA.

Tendo em conta o anteriormente exposto formulamos como pergunta de partida **“Na opinião dos professores, em que medida o apoio do professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger?”**.

Para que de uma forma consciente e clara fosse realizada esta investigação foram definidos objetivos gerais e específicos que nos orientaram ao longo da mesma.

Como objetivo geral consideramos:

- Averiguar se o apoio do professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA.

E como objetivos específicos:

- Compreender de que forma o apoio do professor de Educação Especial pode melhorar os resultados escolares dos alunos com SA;
- Verificar se os professores consideram que o apoio prestado pelo professor de Educação Especial é relevante para minimizar ou superar as dificuldades dos alunos com SA;

- Perceber se a articulação de estratégias entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular promovem a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA;
- Perceber que tipo de articulação poderá ser levada a cabo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular que promovam a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA.

Após a delineação dos objetivos para o nosso estudo passou-se à formulação das hipóteses que serviram de “fio condutor” à nossa investigação.

2. Formulação das hipóteses

Com o nosso problema de estudo estabelecido e definidos os objetivos que nos propomos trabalhar, é necessário formular hipóteses.

Essas hipóteses são segundo Marconi e Lakatos (2002) proposições que se fazem na tentativa de verificar a validade da resposta existente para um problema (pergunta de partida). No fundo têm como função propor explicações provisórias para certos factos e a sua formulação serve de guia aos procedimentos da investigação (Sousa, 2009). São por isso suposições que se fazem e que antecedem a constatação dessas explicações, cuja formulação provisória deve ser testada para determinar a sua validade (ou seja, poderão ser confirmadas ou refutadas no desenvolvimento da pesquisa) e orientam-nos na busca de outras informações importantes para a resolução do problema (Marconi e Lakatos, 2002).

Posto isto, formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Na perspetiva dos professores, a existência do apoio do professor de Educação Especial é relevante para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA

Hipótese 2: Na apreciação dos professores, a articulação de estratégias entre professores de Educação Especial e Ensino Regular favorece a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA.

Hipótese 3: Na opinião dos professores, os resultados escolares dos alunos com SA melhoram com o apoio do professor de Educação Especial.

Com as hipóteses formuladas interessa agora definir a amostra à qual iremos aplicar o nosso instrumento para efetivar a recolha dos dados.

3. Definição da amostra

Quando se pretende obter informação sobre um determinado grupo de pessoas, esse grupo-alvo constitui a população do estudo. Essa população utilizada para o estudo é “(...) *um grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões*” (Tuckman, 2000:338).

Para que uma investigação possa ser levada a cabo quando a população de estudo é demasiadamente grande, há a necessidade de se definir e seleccionar uma amostra que possua, de preferência, as mesmas características da população, para que desse modo se trabalhe apenas com os sujeitos da amostra. Mais concretamente, a amostra é uma parte representativa da população, visto que possui as mesmas características (Sousa, 2009).

A amostragem utilizada neste Projeto de Investigação foi do tipo não-probabilística, onde se insere a amostra por conveniência.

É uma amostragem de fácil organização e destina-se a abrir caminho a estudos de maior envergadura. Pelo exposto satisfaz perfeitamente as exigências requeridas neste estudo. Foi seleccionada tendo por base critérios de escolha intencional, cuja finalidade é a de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra (Sousa, 2009).

O tipo de amostra por conveniência é utilizada quando há a aceitação de grupos já existentes. Este tipo de amostra tem vantagens e desvantagens. Como vantagem tem o facto de não haver a necessidade de se sortear e agrupar os sujeitos para a amostra, pois já estão naturalmente agrupados, mais concretamente, grupos de professores do Ensino Regular e de Educação Especial de diferentes escolas do grande Porto. Já como desvantagem tem o facto de haver uma baixa probabilidade que este tipo de amostra possa ser representativo de uma população mais alargada, e por outro lado, os resultados deste tipo de amostra *“não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reserva.”* (Sousa, 2009:197).

Uma das questões pertinentes num Projeto de Investigação diz respeito à dimensão da amostra. O seu tamanho correto depende do propósito do mesmo e das características da população em estudo.

Normalmente nos Projetos de Investigação verifica-se que:

- “- Um tamanho amostral de 30 sujeitos é considerado pela maioria dos investigadores como um número mínimo para que se possa efetuar qualquer análise quantitativa dos dados;(...)*
- Alguns investigadores definem o tamanho da sua amostra em função do tamanho de amostras usado por outras investigações recentes no campo.”* (Sousa, 2009:74)

No caso específico da nossa investigação, tendo em conta o plano de investigação no seu conjunto julga-se que, uma amostra de 60 sujeitos será o ideal para o trabalho em causa.

4. Caracterização da amostra

Tal como foi referido anteriormente, estabeleceu-se um número mínimo de indivíduos (60) que serviram de base a este estudo. No entanto, o número total de inquiridos foi de 68: 54 professores do Ensino Regular, correspondendo

a 79,41% da amostra e 14 docentes de Educação Especial, correspondendo a 20,59% da amostra.

Toda a caracterização da amostra foi elaborada tendo por base a informação recolhida nas respostas da primeira parte dos inquiridos por questionário. Pretendemos obter dados pessoais e profissionais tais como: género, idade, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tipo de ensino (Regular ou Educação Especial), nível de ensino que leciona e se já teve ou tem alunos com SA.

Ao analisarmos os inquiridos verificamos, como se pode observar na tabela 1, que 10,3% correspondem a professores do sexo masculino, enquanto 89,7% correspondem a docentes do sexo feminino.

Tabela 1. Género dos inquiridos

Género	Frequência	Percentagem (%)
Masculino	7	10,3
Feminino	61	89,7
Total	68	100,0

Em relação à idade dos inquiridos (gráfico 1) mais de metade são professores jovens cuja faixa etária varia entre o intervalo dos 30-34 anos (26,47%) e os 35-39 anos (25%). Os restantes professores dividem-se pelos intervalos de idade 40-44 anos (16,18%), 45-49 anos (13,24%), 50-54 anos (10,29%), estando representados em menor percentagem os professores mais novos, num intervalo de idades entre 25-29 anos (5,88%) e os mais velhos entre os 55-59 anos (2,94%), não havendo nesta amostra professores com 60 ou mais anos de idade.

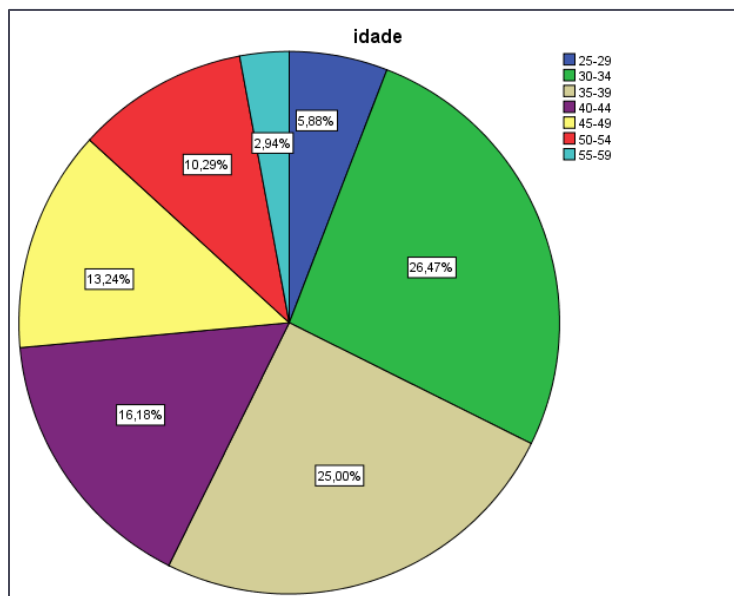


Gráfico 1. Idade dos inquiridos

Da análise do gráfico 2 apercebemo-nos que os elementos da amostra são sobretudo licenciados (63,24%), havendo também pós-graduados (20,59%) e mestres (16,18%). Acrescenta-se a informação que, dos professores pós-graduados a sua especialização é em Educação Especial no domínio cognitivo e motor, não existindo nesta amostra professores com bacharelato nem com doutoramento.

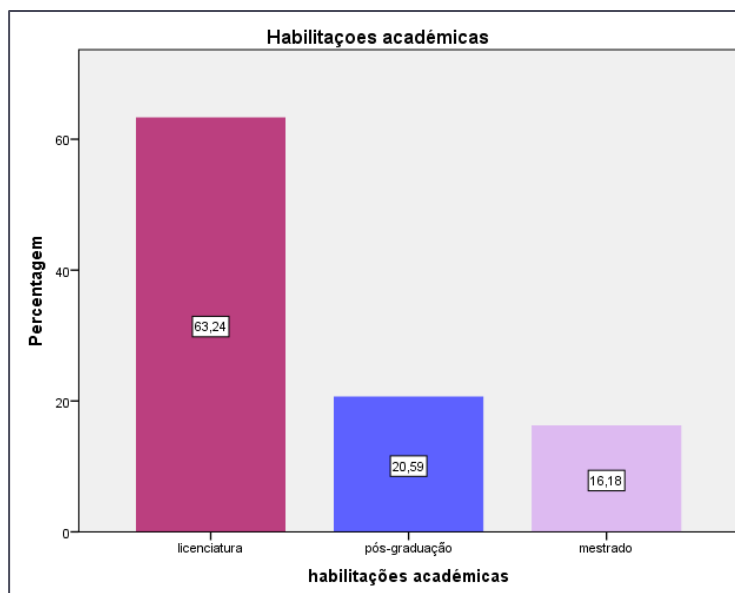


Gráfico 2. Habilitações académicas dos inquiridos

Quanto à formação em Educação Especial, 42,65% dos inquiridos possuem formação especializada, tal como demonstrado no gráfico 3.

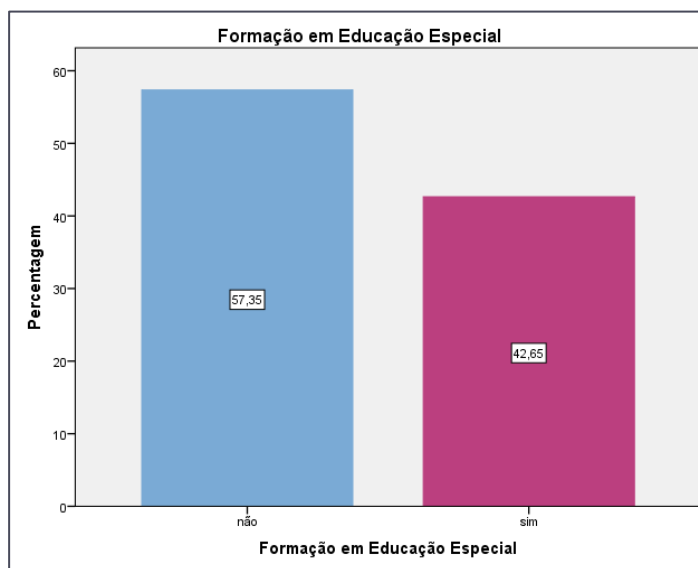


Gráfico 3. Formação dos inquiridos em Educação Especial

Relativamente à situação profissional dos professores inquiridos, no gráfico 4 é visível que grande percentagem corresponde a professores contratados (41,18%), seguindo-se os professores de quadro de escola (36,76%), alguns que não estão exercer neste momento, nomeadamente professores que no atual ano letivo não obtiveram colocação, correspondendo à opção “outra” (17,65%) e os professores de quadro de zona pedagógica, que estão em minoria (4,41%).

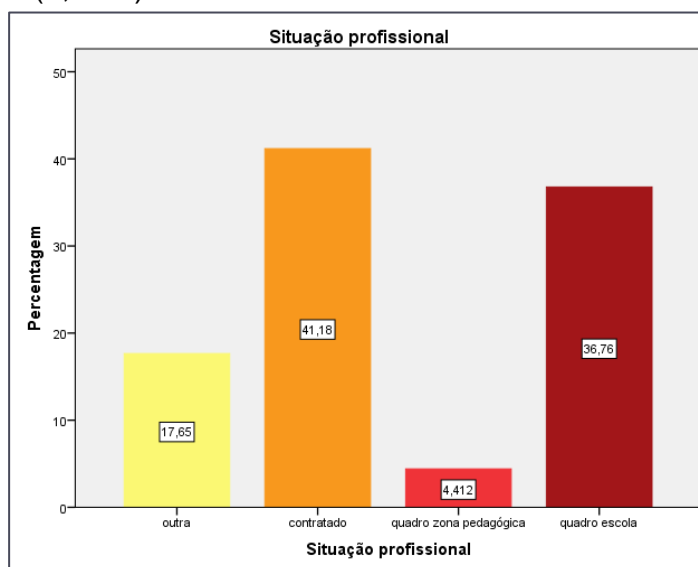


Gráfico 4. Situação profissional dos inquiridos

Esta situação profissional está em consonância com o tempo de serviço que os inquiridos apresentam como é possível verificar no gráfico 5. Da metade dos professores inquiridos, 26,47% têm 6-10 anos de serviço, seguindo-se aqueles que possuem entre 11-15 anos de serviço com 23,53%. Dos restantes 50% dos inquiridos, cerca de 16,18% possuem 21-25 anos de serviço, 13,24% possuem apenas 1-5 anos de serviço, 8,82% com 16-20 anos de serviço e com a percentagem de 5,88% estão os professores com mais tempo de serviço, ou seja, 26-30 ou mais de 30 anos de serviço.

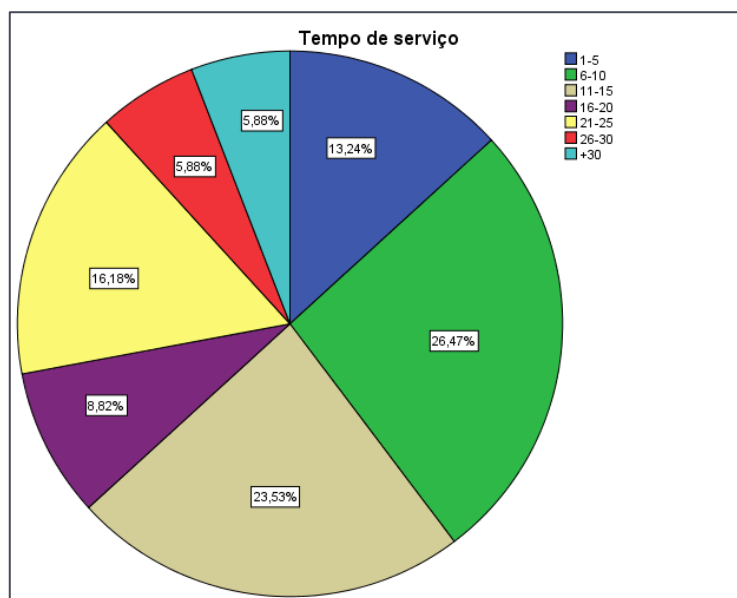


Gráfico 5. Tempo de serviço dos inquiridos

No gráfico 6 estão representados os níveis de ensino lecionados pelos inquiridos, estes são fundamentalmente do ensino secundário (31,34%), seguindo-se os do 1º Ciclo (28,36%) os do 3º Ciclo (25,37%). O nível de ensino pré-escolar e 2º Ciclo são os que estão em minoria e ambos apresentam 7,46% cada.

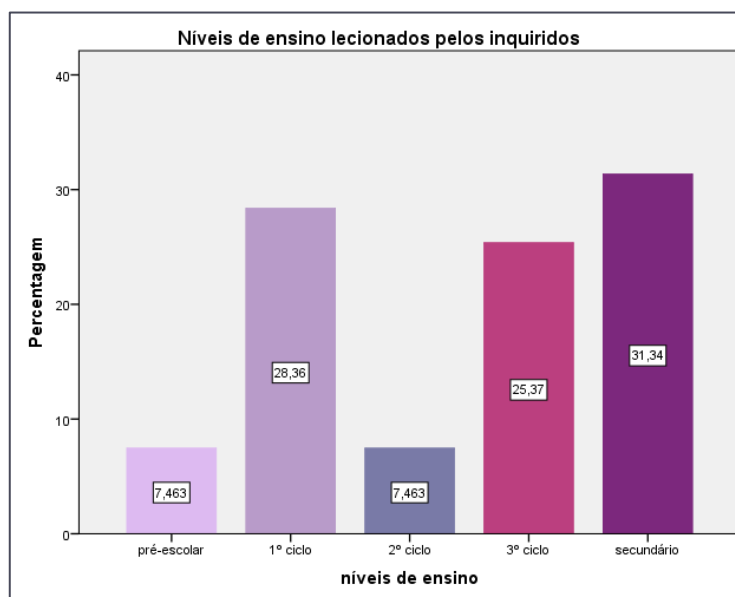


Gráfico 6. Níveis de ensino lecionados pelos inquiridos

Por último falta apenas referir que grande parte dos inquiridos não tem nem teve alunos com SA: 76,5% dos professores nunca teve alunos com esta perturbação contra os 23,5% que referiu ter ou já ter tido alunos com esta síndrome, como demonstra a tabela 2.

Tabela 2. Teve ou tem alunos com Síndrome de Asperger

Alunos com SA	Frequência	Porcentagem (%)
não	52	76,5
sim	16	23,5
Total	68	100,0

Tendo sido realizada a caracterização da nossa amostra, passamos a apresentar o instrumento utilizado na nossa investigação para a recolha dos dados que, tal como já foi referido anteriormente, é o inquérito por questionário.

5. Instrumentos

Almeida e Pinto (1982) referem que o inquérito por questionário é utilizado pelas várias Ciências Sociais como um procedimento técnico que privilegia a prática da investigação empírica. Alguns manuais de metodologia consideram o inquérito por questionário ser um caso particular de entrevista, visto que é uma técnica que se apoia em perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos – os inquiridos. É por isso considerado uma entrevista embora mais estruturado e rígido, em que as perguntas são feitas segundo uma forma e ordem previamente programadas. No questionário podem surgir questões abertas ou fechadas, sendo consideradas abertas quando o inquirido pode responder livremente, com o seu próprio vocabulário, às perguntas previstas. Contrariamente às abertas, nas questões fechadas o inquirido tem de optar entre uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, de entre as quais tem de escolher a que melhor se adequa à resposta que quer dar (Ghiglione e Matalon, 1993).

Por outro lado, Carmo e Ferreira (1998) mencionam que o inquérito por questionário é diferente do inquérito por entrevista pois, no primeiro caso o investigador e os inquiridos não interagem em situação presencial, ou seja, é uma técnica de observação não participante em que há uma interação indireta, porque é o próprio inquirido que regista as respostas, logo tem de haver, por parte do investigador, um cuidado acrescido, nomeadamente, na formulação das perguntas e na forma como se vai contactar com os inquiridos.

Na preparação do questionário delimitou-se o tipo de informação que se pretendia obter e, para tal, serviram as hipóteses teóricas formuladas, que comandaram os momentos fundamentais da sua preparação e execução.

Na elaboração do questionário propriamente dito teve-se em consideração alguns cuidados sugeridos por Carmo e Ferreira (1998), particularmente, ao nível das perguntas iniciais, que estas servissem para a descontração do inquirido e também para a caracterização da amostra. As questões mais específicas surgem só posteriormente. Também houve a

preocupação de elaborar questões compreensíveis para os inquiridos, sem ambiguidade e com pertinência relativamente à sua investigação. Ainda no que diz respeito à formulação das perguntas, teve-se em atenção que estas pudessem ser, tanto quanto possível, fechadas de modo a objetivar as respostas e para facilitar a sua classificação e codificação, pois segundo Hill e Hill (2008) é fácil aplicar análises estatísticas para as estudar e muitas vezes é possível analisar os dados de modo sofisticado.

Contudo, também se considerou pertinente a existência de perguntas abertas, pois estas permitem que os inquiridos possam, anonimamente, expressar os seus pontos de vista, podendo daí resultar uma maior recolha de informação, muitas vezes mais “rica” e detalhada e até mesmo, por vezes, inesperada (Hill e Hill, 2008).

Quanto à apresentação do questionário, esta foi realizada de uma forma clara e simples, com um tipo de linguagem adequada aos inquiridos, iniciando-se com a apresentação da inquiridora e do tema a que se propõe o mesmo. Ainda teve-se cuidado com a revisão gráfica e com o número de páginas, para que se evitasse reações prévias negativas por parte dos inquiridos.

Embora o tempo fosse escasso fez-se um pré-teste, em que se aplicou o questionário para aferir eventuais problemas e pedir sugestões para que depois de uma análise criteriosa fosse redigido definitivamente.

Como qualquer outro instrumento de recolha de dados tem os seus prós e contras. Como prós do inquérito por questionário temos a *“sistematização, maior simplicidade de análise e maior rapidez na recolha e análise dos dados”* (Carmo e Ferreira, 1998:147). Como contras os meus autores referem as *“dificuldades de concepção, não é aplicável a toda a população e a elevada taxa de não respostas”* (idem).

O questionário é constituído por 23 perguntas, abertas e fechadas, embora predominem as fechadas, agrupadas em três dimensões, como está apresentado na tabela 3. As perguntas foram elaboradas em função dos objetivos e das hipóteses formuladas. O questionário foi apenso a este trabalho no Anexo I.

Tabela 3. Construção do questionário (Modelo de Análise)

DIMENSÕES	INDICADORES	ITENS
I – Identificação dos inquiridos	- Dados biográficos: o pessoais; o académicos; o profissionais.	1, 2 3, 4, 4.1. 5, 6, 7, 8, 9
II – Sobre a Síndrome de Asperger	- Conhecimento da perturbação (Síndrome de Asperger)	10, 11
III – Sobre o apoio do professor de Educação Especial	- Relevância do apoio do professor de Educação Especial	12
	- Contributo do apoio do professor de Educação Especial	13, 13.1
	- Relevância da aplicação das medidas educativas segundo o Decreto-Lei n.º3/2008	14
	- Medidas educativas que aplica no dia-a-dia	15
	- Professor de Educação Especial e a aplicação das medidas educativas	16
	- Relação entre o professor de Educação Especial e o do Ensino Regular	17
	- Necessidade de articulação entre professor de Educação Especial e do Ensino Regular	18
	- Contributo do professor de Educação Especial na articulação de estratégias com o professor do Ensino Regular	19, 19.1
	- Efetividade do contributo do apoio do professor de Educação Especial	20

No que diz respeito à aplicação do inquérito por questionário, esta foi, em alguns casos, realizada via *mail*, noutros por aplicação direta. Apesar de se ter verificado alguma resistência por parte de alguns professores, na sua maioria demonstraram-se disponíveis para o fazer.

6. Metodologia

Uma investigação compreende várias etapas, algumas já foram descritas, nomeadamente, a definição do problema, a formulação de hipóteses, a definição da população-alvo, a seleção da técnica de amostragem mais adequada, a determinação da dimensão da amostra, o desenvolvimento do instrumento para a recolha de dados e o modo de aplicação desse instrumento.

A seleção dos métodos e das técnicas que são utilizados neste trabalho de investigação estão diretamente relacionados, julgando-se serem os mais adequados à pergunta de partida e às hipóteses levantadas que se querem confirmar ou refutar (Almeida e Pinto, 1982).

A metodologia utilizada neste Projeto de Investigação é quantitativa e tem como objetivos *“encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos”* (Carmo e Ferreira, 1998:178), por isso afirma-se que possui uma configuração correlacional, visto que o principal objetivo visa estabelecer relações entre algumas variáveis, permitindo trabalhar com uma amostra com um tamanho considerável.

A investigação correlacional tem como propósito *“averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis.”*, não querendo com isto dizer que, quando há uma relação entre duas variáveis haja uma relação causa-efeito entre elas (Carmo e Ferreira, 1998:220). Na realidade duas variáveis podem estar relacionadas sem que uma seja a causa da outra, pois poderá existir uma terceira variável que seja a causa das duas variáveis apresentarem uma correlação forte.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), no tipo de investigação descritiva, a recolha de dados, para testar as hipóteses ou para responder à pergunta de partida/problema, pode ser realizada através da utilização de inquéritos por questionário, que foi o nosso caso.

A aplicação desse instrumento de recolha de dados permitiu descrever, ainda que sumariamente, através da estatística descritiva algumas características fornecidas por uma ou mais variáveis (Hill e Hill, 2008).

Para terminar, é importante referir que numa investigação é essencial a precisão da recolha de dados, porque após o seu tratamento e análise, vai permitir torná-la o mais credível e plausível possível.

7. Modelo de tratamento de dados

Após a aplicação dos inquéritos e a sua respetiva recolha começou-se a fazer o tratamento dos dados. Este tratamento de dados foi realizado através do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, que é um dos programas de análise estatística mais usado no mundo, sendo muito útil para fazer testes estatísticos, tais como os testes da correlação e de hipóteses. Para além disso serve também para realizar contagens de frequência, ordenação de dados e reorganização da informação.

Foi através deste *software* que foram elaborados os gráficos e tabelas referentes ao tratamento dos dados, assim como realizada a análise descritiva dos dados recolhidos.

De seguida apresentam-se os resultados após o seu tratamento estatístico e feita a análise descritiva dos mesmos.

8. Apresentação dos resultados

Os resultados a seguir apresentados ocorrem da análise da aplicação do inquérito por questionário junto dos professores do Ensino Regular e de Educação Especial.

Inicia-se a apresentação dos resultados com a aferição da segunda dimensão do questionário que se refere ao conhecimento dos inquiridos sobre a temática abordada, a Síndrome de Asperger (SA).

Relativamente à definição da SA foram fornecidos quatro itens de resposta possível, sendo que a um deles, nomeadamente, “o mesmo que Autismo Infantil”, nenhum dos inquiridos o selecionou. Aos restantes três itens, 1,493% respondeu ser “uma perturbação comportamental caracterizada pelo excesso de atividade ou impulsividade”, 10,45% respondeu que era “uma perturbação comportamental caracterizada pelo isolamento social” e 88,06% que era “uma perturbação global do desenvolvimento do espectro do Autismo”, tal como representado no gráfico 7.

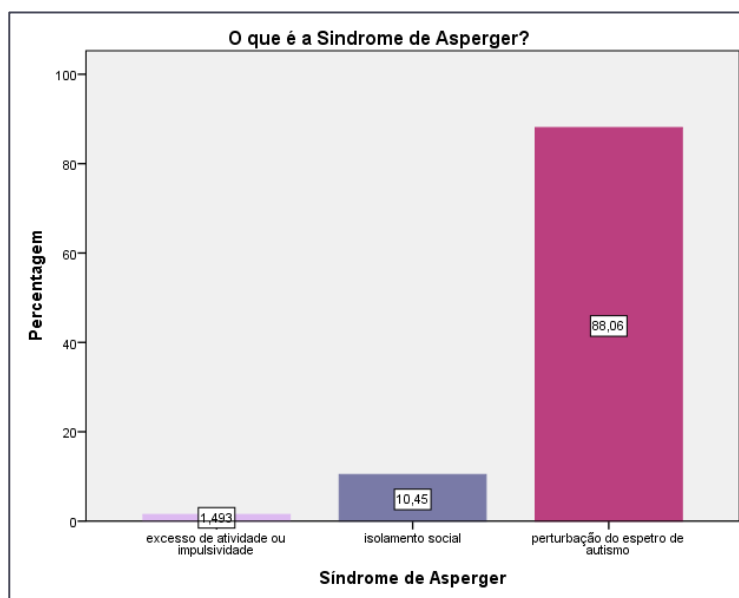


Gráfico 7. Identificação da Síndrome de Asperger

Quando se pediu para caracterizar a síndrome através da escolha de três características em cinco possíveis, o resultado das respostas foi o que se evidencia no gráfico 8. Dos itens disponíveis para resposta, 93,9% assinalou como características da síndrome as “Dificuldades na interação social”, 81,8% a “Presença de características repetitivas e com número limitado de interesses”, 66,7% as “Dificuldades no uso da linguagem para a comunicação”, 37,9% a “Dificuldades na concentração” e 4,5% a “Dificuldades ao nível cognitivo”.

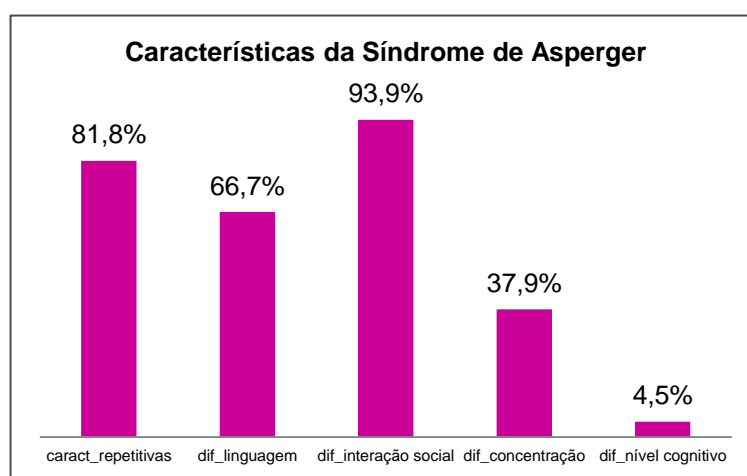


Gráfico 8. Características que caracterizam a Síndrome de Asperger

Na terceira dimensão do questionário, em que se pretende aferir a opinião dos professores sobre o apoio do professor de Educação Especial, questionou-se sobre a relevância que os professores atribuem ao papel do apoio do professor de Educação Especial para minimizar ou superar as dificuldades dos alunos com SA. Aferimos, tal como está evidenciado no gráfico 9, que 77,94% considera que o apoio é muito relevante e que 22,06% considera ser bastante relevante, pelo que nenhum dos inquiridos considerou ser pouco relevante ou apenas relevante.

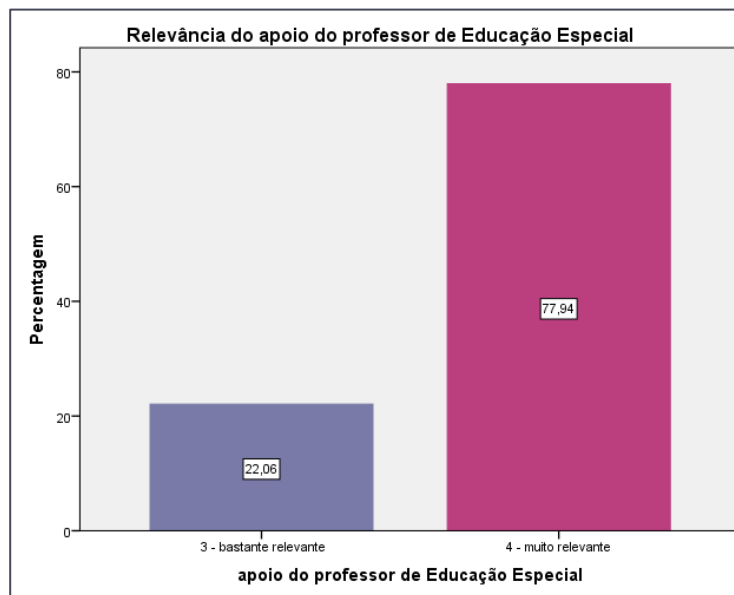


Gráfico 9. Relevância do apoio do professor de Educação Especial

Quando inquiridos se esse apoio contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA, a partir da análise do gráfico 10 verifica-se que 36,76% dos professores julgam que o apoio do professor de Educação Especial contribui “sempre” para a melhoria dos resultados escolares, 33,82% “muitas vezes” e 29,41% “algumas vezes”. Ressalva-se que nenhum dos inquiridos considerou a opção “nunca”.

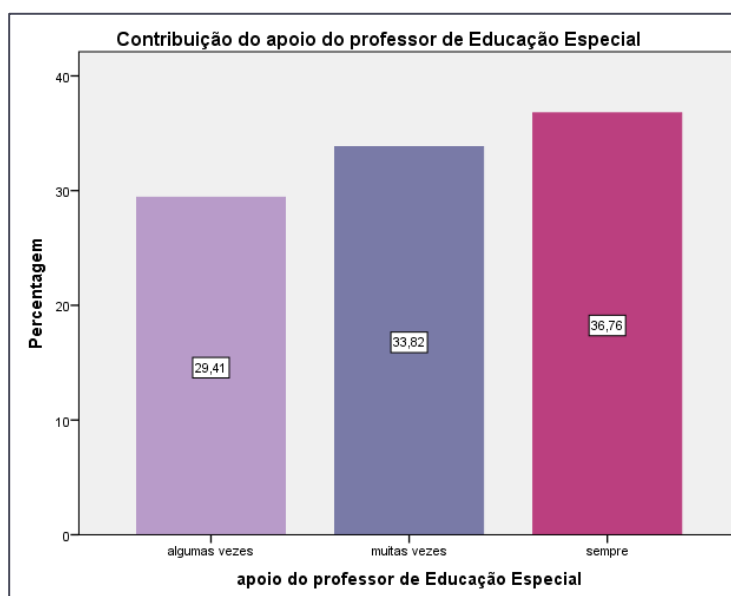


Gráfico 10. Contribuição do apoio do professor de Educação Especial

Na questão 14 pediu-se para classificar quanto à relevância da implementação das medidas educativas propostas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, cujo resultado das respostas está demonstrado no gráfico 11. Da sua observação averigua-se que as medidas que demonstram ser “muito relevante” são: **d)** com 80,9%, **b)** com 75%, **a)** com 69,1%, **h)** e **q)** ambas com 63,2%, **g)** com 61,8%, **i)** com 58,8%. As medidas “bastante relevante” são: **e)** com 52,9%, **l)** com 44,1%, **n)** e **o)** ambas com 42,6%. As medidas “relevante” são: **f)** com 17,6%, **m)** com 13,2%, **e), j)** e **o)** com 10,3% cada, **c)** e **n)** ambas com 7,4%. As medidas consideradas “pouco relevante” são: **f)** e **m)** com 14,7%, **j)** e **p)** com 11,8%.

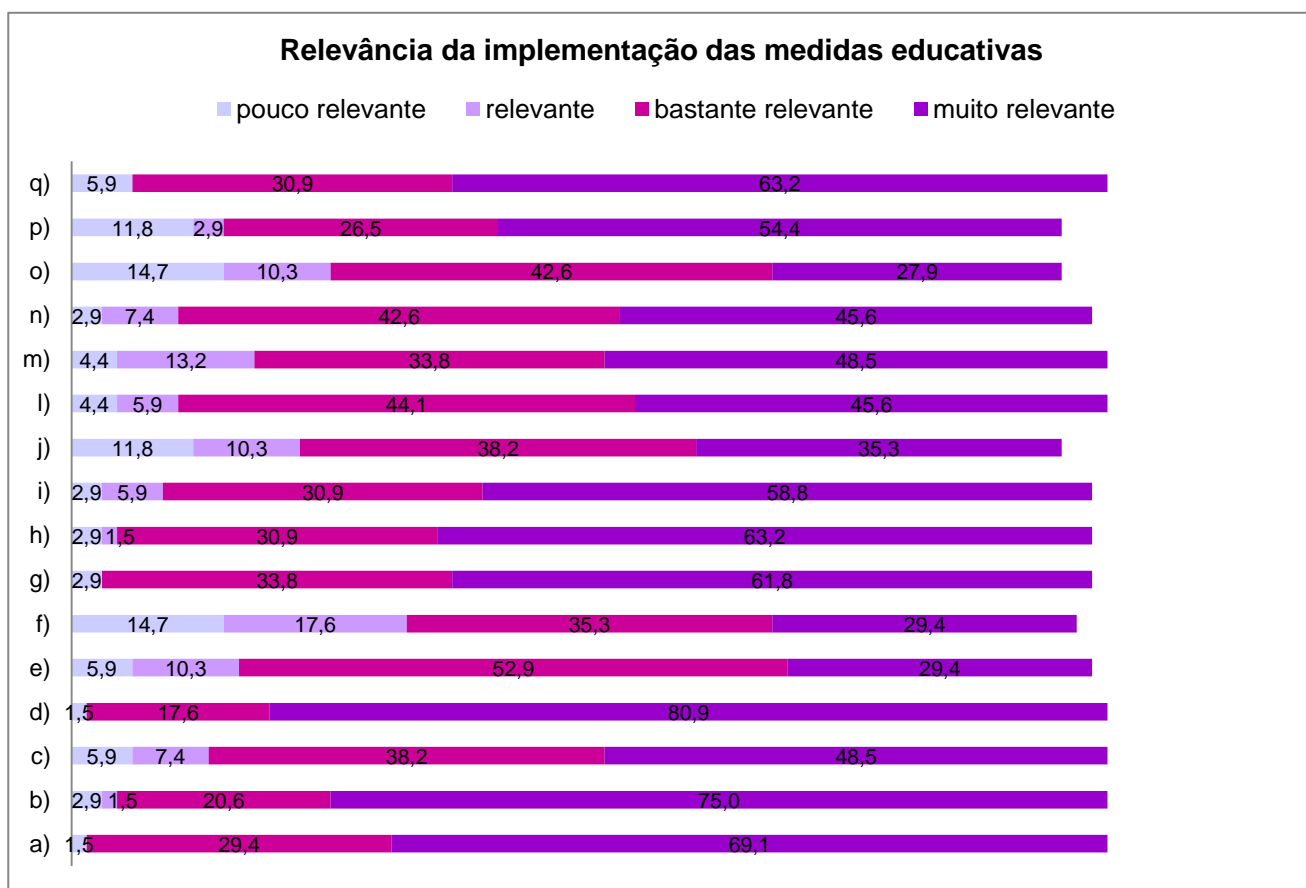


Gráfico 11. Relevância a implementação das diversas medidas educativas

Para facilitar a análise e para que se compreenda melhor a que se refere cada uma das medidas, apresenta-se a tabela 4 onde está indicada a legenda resumida referente a cada uma delas.

Tabela 4. Legenda resumida das medidas educativas analisadas nos gráficos 11 e 12

Legenda resumida das medidas educativas
a) reforço das estratégias
b) estímulo e o reforço de determinadas competências
c) antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados
d) reforço e desenvolvimento de competências específicas
e) introdução de objetivos e conteúdos intermédios
f) dispensa de atividades
g) seleção de estratégias/atividades diversificadas
h) seleção de material pedagógico adequado
i) diferenciação nos tempos de aprendizagem
j) matrícula por disciplinas desde que seja assegurada a sequencialidade do regime educativo comum
l) alteração do tipo de provas e instrumentos de avaliação diversificados
m) alteração da(s) modalidade(s) de avaliação a valorizar
n) alteração da periodicidade e duração necessárias para a realização da avaliação
o) alteração no currículo comum alterando objetivos e conteúdos
p) inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno
q) aplicação de dispositivos facilitadores

Na questão 15 pediu-se para assinalar as medidas educativas que os sujeitos inquiridos aplicam no seu dia-a-dia. Da análise do gráfico 12 verifica-se que, de um modo geral, são mais as medidas que os professores não aplicam do que aquelas que aplicam. Relativamente às medidas educativas mais aplicadas temos: **a)** reforço das estratégias com 55,9%; **b)** estímulo e o reforço de determinadas competências com 54,4%; **g)** seleção de estratégias/atividades diversificadas com 45,6%; **d)** reforço e desenvolvimento de competências com 44,1% e **i)** diferenciação nos tempos de aprendizagem com 42,6%. A contrastar as medidas que os professores não costumam aplicar no seu dia-a-dia são: **j)** matrícula por disciplinas desde que seja assegurada a

sequencialidade do regime educativo comum com 89,7%; **q)** aplicação de dispositivos facilitadores com 83,8%; **o)** alteração no currículo comum alterando objetivos e conteúdos com 79,4% e **e)** introdução de objetivos e conteúdos intermédios, **m)** alteração da(s) modalidade(s) de avaliação a valorizar e **p)** inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, todas com 77,9%.

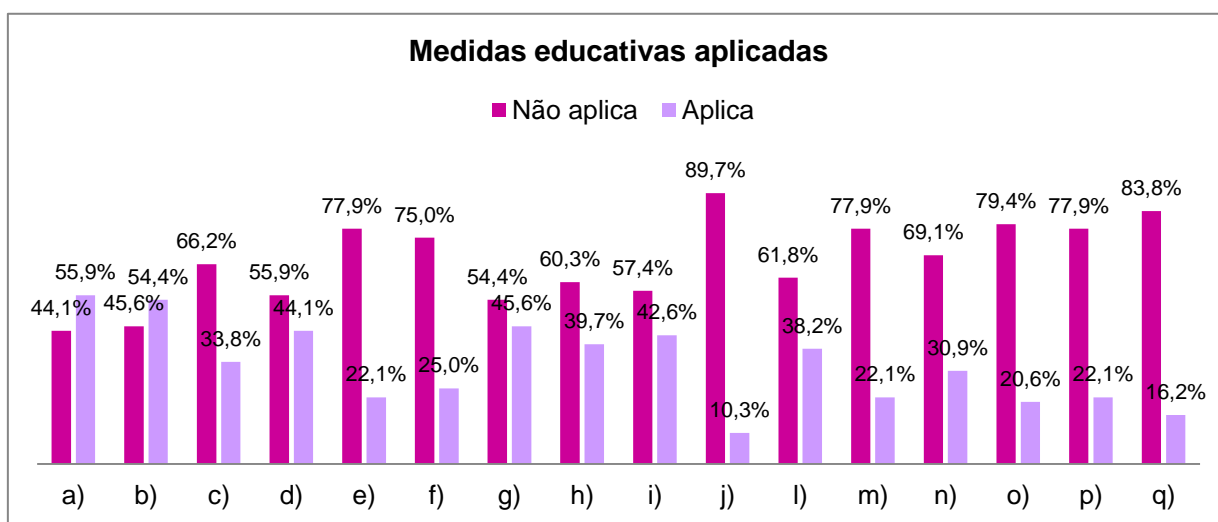


Gráfico 12. Medidas educativas aplicadas

Na questão 17, solicitou-se que os inquiridos classificassem a relação entre professor do Ensino Regular e de Educação Especial, nomeadamente, através de três opções possíveis: colaboração, competição ou articulação. No gráfico 13 estão expressos os respetivos resultados, que depois de analisados constata-se que 57,35% dos inquiridos classifica a relação como de “articulação”, enquanto 42,65% classifica como de “colaboração”, salientando-se que nenhum dos inquiridos classifica de “competição”.

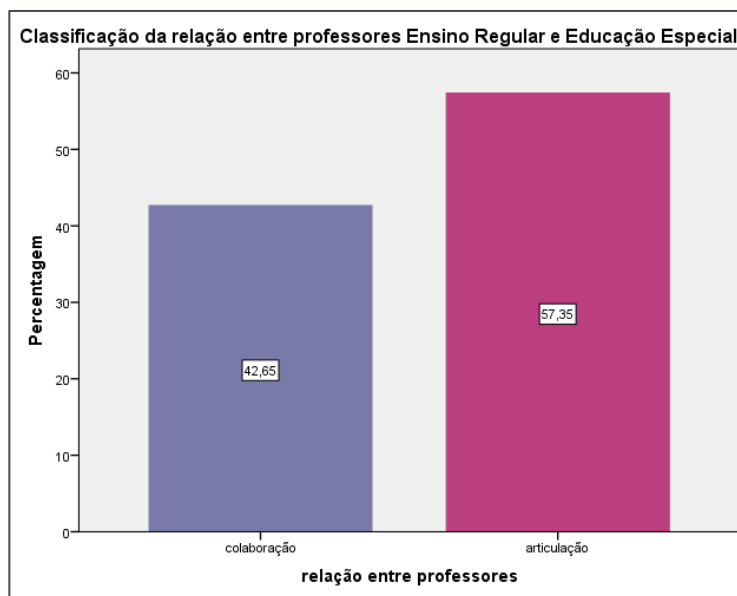


Gráfico 13. Classificação da relação entre professores do Ensino Regular e de Educação Especial.

Na questão 18, pretendia-se aferir se os professores consideram que há necessidade de articulação entre esses dois tipos de professores, cujos resultados estão expressos no gráfico 14. De acordo com esse gráfico verifica-se que a maioria dos professores (94,12%) respondeu que é “muito importante” e 5,882% respondeu que é “bastante importante”. Os sujeitos alvo de investigação não selecionaram as opções “pouco importante” e “importante”.



Gráfico 14. Consideração quanto há necessidade de articulação entre professores

Na questão 19, pretendia-se avaliar se os professores consideram que é ao nível da articulação de estratégias que se pode obter a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA.

Da análise do gráfico 5 verificamos que a maioria dos professores (94,03%) considera que “sim” a articulação de estratégias contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA, contrastando com os 5,97% dos inquiridos que considera que “não”.

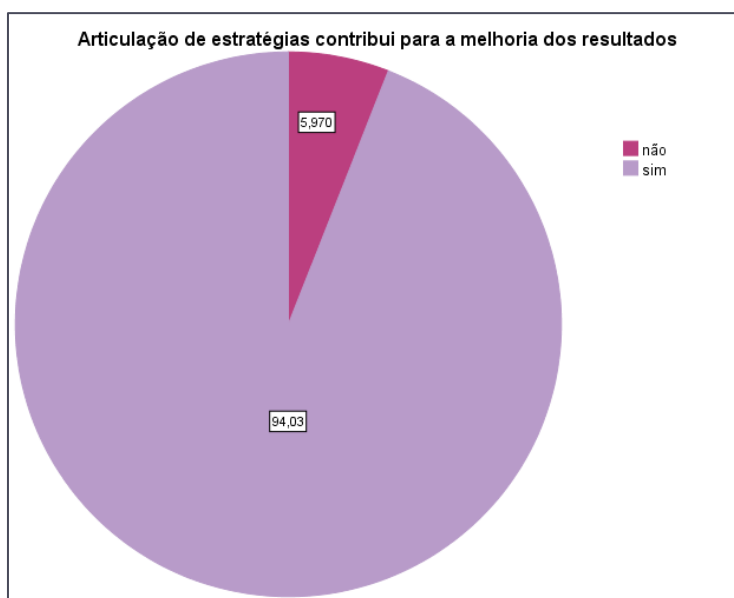


Gráfico 15. Articulção de estratégias contribui para a melhoria dos resultados

Na questão 20 quis-se perceber se os professores reconhecem que os alunos com SA melhoram os resultados escolares com o apoio dos professores de Educação Especial. Da análise do gráfico 16 apuramos que a maioria dos professores (95,45%) considera que “sim” que os alunos com SA melhoram os resultados escolares com o apoio do professor de Educação Especial, tendo apenas 4,55% considerado que “não”.

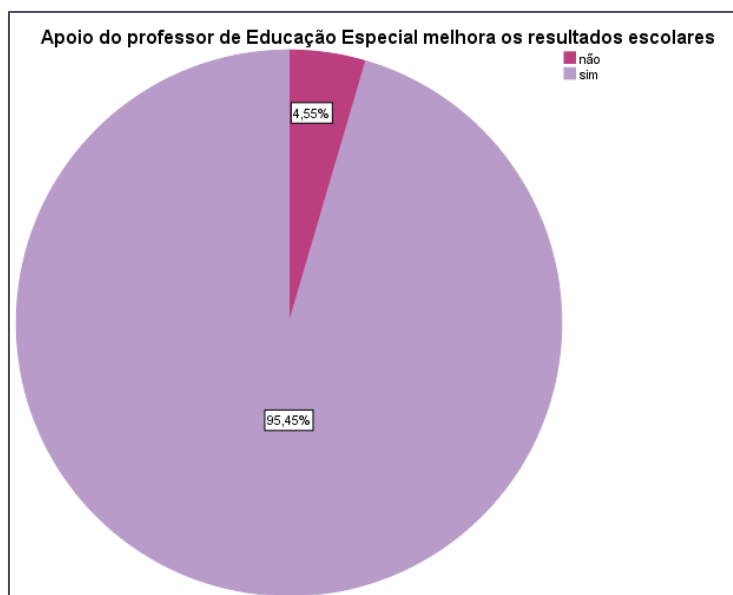


Gráfico 16. Apoio do professor de Educação Especial melhora os resultados escolares

Quanto às questões de resposta aberta, na 13.1, questionou-se o porquê da classificação dada na questão 13 ao apoio do professor de Educação Especial; na questão 16 solicitou-se que os professores referissem como é que o professor de Educação Especial pode contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA; e na 19.1 foram questionados como podia ser feita a articulação entre os professores. A partir das respostas dadas a estas questões fez-se a categorização das mesmas e encontram-se expressas na tabela 5. As respostas dadas podem ser consultadas nos Anexos II, III e IV presentes no fim deste trabalho.

Tabela 5. Categorização das respostas dadas às questões de resposta aberta

Resposta	Categoria	Subcategoria
13.1.	Porque é que o apoio do professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA	Adequa as atividades/estratégias às necessidades do aluno
		É um mediador de apoios
		Trabalha as áreas específicas do aluno
		O professor de Educação Especial tem formação adequada
		Os alunos com SA têm limitações
		Acompanha o aluno em sala de aula
		Presta Apoio Pedagógico Individualizado
		Apoia e orienta os alunos no estudo
		Faz a ponte entre a escola e a família
		Complementa o trabalho do professor do Ensino Regular

Resposta	Categoria	Subcategoria
16.	Contributo do professor de Educação Especial para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA	Apoio individualizado
		Tecnologias de Apoio
		Aplicação das medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008
		Organização dos conteúdos curriculares
		Orientação nas tarefas do aluno
		Propostas de interação com os pares
		Proposta e reforço de estratégias
		Conhecimento das especificidades do aluno
		Professor de Educação Especial na sala de aula
		Preparação académica do professor de Educação Especial
		Auxílio ao professor do Ensino Regular
		Preparação do Ambiente Educativo
		Criação de um Currículo Educativo Individual
		Promoção de reuniões
		Organização dos conteúdos
		Estímulo à concentração dos alunos
		Criação de oportunidades
		Estímulo a autonomia
		Avaliação das metodologias utilizadas
		Adequação do processo de ensino
Articulação com a Família		
Coadjuvação		
Reformulação do Programa Educativo Individual quando necessário		
19.1.	Articulação de estratégias entre professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular	Trabalho em conjunto
		Reuniões periódicas
		Elaboração de material específico
		Proposta de estratégias
		Partilha de materiais/conhecimentos
		Coadjuvação do professor de Educação Especial na sala de aula
		Planificação de atividades
		Tipo de avaliação
		Formação em Educação Especial
		Coordenação entre profissionais
		Conhecimentos das características da SA
		Articulação no apoio
		Trabalho individualizado com o aluno
		Atribuição de tempos letivos aos professores
		Estabelecimento de regras
		Uniformização de critérios
		Realização do diagnóstico
Alteração dos conteúdos a lecionar		

Depois de termos feito o tratamento e análise de todos os resultados, passa-se agora à sua discussão.

9. Discussão dos resultados

Após a realização do tratamento dos dados obtidos na aplicação do questionário à amostra definida, chegou o momento de articular as informações obtidas e confrontá-las com as hipóteses equacionadas neste Projeto de Investigação.

No que diz respeito à primeira dimensão que corresponde à Identificação dos inquiridos da nossa amostra, esta contemplou 68 sujeitos, 7 do género masculino e 61 do género feminino que, em questão de proporção, está de acordo com o último estudo apresentado nas Estatísticas da Educação referentes ao ano letivo 2010/2011, em que o número de professores do género feminino é bastante superior ao do género masculino (DGEEC, 2012). Dos indivíduos que serviram de amostra ao estudo, mais de metade são professores jovens cujas idades variam nos intervalos dos 30-34 e dos 35-39 anos. Comparando a idade dos inquiridos e relacionando-a com o tempo de serviço, estão de acordo, visto que metade apresenta um tempo de serviço que varia entre os 6-10 e os 11-15 anos de serviço, e dos restantes a maioria apresenta tempo de serviço superior a 21 anos, o que permite aferir que possuem uma experiência profissional considerável, acrescentando-se à experiência o facto de uma percentagem apreciável ter formação especializada pois são detentores de um grau académico de Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, porém nem todos os indivíduos inquiridos que possuem a especialização estão a exercer funções como professor de Educação Especial. Na formação da amostra realça-se a situação de se ter conseguido abranger professores de todos os níveis de ensino, ou seja, desde o pré-escolar até ao nível secundário, sendo este o nível de ensino que a maioria dos inquiridos leciona. Este facto pode explicar o porquê de grande parte dos elementos da amostra não ter tido alunos com SA. Isto poderá dever-se ao facto da escolaridade obrigatória até ao ano letivo 2008/2009 ter sido apenas de nove anos e, desse modo, é admissível que esses professores não tenham experiência com alunos com a perturbação em

estudo, uma vez que a escolaridade obrigatória cessava no nono ano de escolaridade e assim esses alunos, possivelmente, não chegassem a frequentar o ensino secundário. Com a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, que veio estabelecer o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças e jovens com idades entre os 6 e os 18 anos, é provável que a partir desse momento se encontrem alunos com esta problemática a frequentar esse nível de ensino.

No que diz respeito à segunda dimensão do inquérito aplicado, mais concretamente quando se pretendeu aferir sobre o conhecimento que os professores inquiridos têm acerca da SA, foram fornecidos quatro itens possíveis de escolha, a saber: “o mesmo que Autismo Infantil”, “uma perturbação comportamental caracterizada pelo isolamento social”, “uma perturbação comportamental caracterizada pelo excesso de atividade ou impulsividade” e “uma perturbação global do desenvolvimento do espectro do Autismo”. Destas opções de resposta, a grande parte dos professores evidenciou saber o que é a SA, pois assinalaram devidamente a opção “perturbação global do desenvolvimento do espectro do Autismo”. Contudo, contrariamente ao que se estava à espera, ninguém assinalou “o mesmo que Autismo Infantil”, uma vez que esta síndrome é muitas vezes confundida e mal diagnosticada como Autismo (Teixeira, s/d) e por ter sido “psicopatia autística infantil” a primeira designação dada por Hans Asperger, em 1944, às crianças por ele estudadas.

Quando se colocou a questão sobre quais as características da SA, forneceu-se cinco itens de resposta: “Presença de características repetitivas e com um número limitado de interesses”, “Dificuldades no uso da linguagem para a comunicação”, “Dificuldades na interação social”, “Dificuldades na concentração” e “Dificuldades ao nível cognitivo”, solicitando que selecionassem os três que correspondessem, no seu entender, às características que são mais comuns encontrar-se nos indivíduos com esta perturbação. Os professores demonstraram conhecer pelo menos duas das características da síndrome, mais concretamente: “Dificuldades na interação social” e “Presença de características repetitivas e com um número limitado de

interesses” que correspondem respetivamente aos critérios A e B, segundo o DSM-IV-TR (APA, 2002). Todavia uma das características também muito indicada pelos professores foi “Dificuldades no uso da linguagem para a comunicação” que está em desacordo com um dos critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR (APA, 2002), mais concretamente o critério D que refere que não há um atraso geral da linguagem clinicamente significativo. Este aspeto pode revelar confusão com uma das características do Autismo que é descrita no mesmo manual de diagnóstico, no critério 2a que refere défices qualitativos de comunicação manifestados por falta ou atraso do desenvolvimento da linguagem (APA, 2002).

Relativamente à terceira dimensão do inquérito por questionário, abordou-se os professores sobre a relevância que atribuem ao apoio do professor de Educação Especial. As opiniões restringiram-se ao “bastante relevante” e ao “muito relevante”, tendo sido esta última a preferida. Este aspeto vem também confirmado quando questionados se o apoio do professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA, em que nenhum dos indivíduos inquiridos respondeu “Nunca”, e as opiniões dividiram-se entre “Poucas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”, tendo sido a opção mais escolhida a “Sempre”. Contudo, em virtude de uma significativa percentagem dos inquiridos não ter tido contacto com alunos com esta problemática, os resultados obtidos poderão advir daquilo que efetivamente os professores julgam que acontece comparativamente ao que sucede na generalidade dos alunos com NEE. Na perspetiva da maioria dos professores, o professor de Educação Especial pode contribuir para a melhoria dos resultados escolares porque: adequa as atividades/estratégias às necessidades do aluno, tem formação adequada para trabalhar com ele, acompanha o aluno na sala de aula, presta apoio pedagógico individualizado, apoia/orienta os alunos no estudo e trabalha as suas áreas específicas. Contudo, uma minoria referiu que essa contribuição pode ser por complementar o trabalho do professor do Ensino Regular, por ser um mediador de apoios ou por fazer a ponte entre a escola e a família. Todas estas características estão de acordo com as funções do professor de Educação

Especial, em que para além de um trabalho mais individualizado e especializado com o aluno pode ainda servir de ponte entre a escola e a família e entre o aluno e o professor do Ensino Regular, para que dessa forma todos tenham um papel interveniente e ativo no processo educativo do aluno (DGIDC, 2008 e Serra, 2005).

Estas opiniões expressas pelos professores estão também em consonância com a indicação da relevância da contribuição das diferentes medidas educativas para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, visto que as que foram indicadas como sendo as mais relevantes foram, por ordem decrescente de preferência: d) reforço e desenvolvimento de competências específicas; b) estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; a) reforço das estratégias utilizadas com o aluno, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades; h) seleção de material pedagógico adequado; q) aplicação de dispositivos facilitadores; g) seleção de estratégias/atividades diversificadas; e i) diferenciação nos tempos de aprendizagem, coincidindo com aquelas que eles próprios mais aplicam no seu dia-a-dia, à exceção das medidas h) e q). Realça-se o facto das medidas a), b) e d) corresponderem à operacionalização da medida educativa referente ao Apoio pedagógico personalizado, que segundo o último relatório de 2010/2011, referente à Educação Especial: Respostas Educativas, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação, foi essa a medida mais aplicada nesse ano letivo (IGE, 2011). O mesmo se pode dizer das medidas g), h) e i) respeitantes à medida educativa Adequações curriculares individuais, a terceira mais aplicada segundo o mesmo relatório (idem).

No entender dos professores inquiridos, tendo em conta as medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, o professor de Educação Especial pode contribuir através do apoio individualizado/personalizado, propondo e reforçando estratégias diversificadas, utilizando as Tecnologias de Apoio, organizando os conteúdos curriculares, estimulando a autonomia, avaliando as metodologias utilizadas, adequando o processo de ensino, criando um Currículo Educativo Individual. Porém manifestaram uma diversidade de opiniões tendo enumerado as diversas contribuições que o

professor de Educação Especial podia dar, estando mais associadas às suas funções do que propriamente concentradas nas medidas educativas propostas nesse Decreto-Lei, a saber: o auxílio ao professor do Ensino Regular, a orientação nas tarefas do aluno, as propostas de interação com os pares, o conhecimento das especificidades do aluno, o acompanhamento do aluno na sala de aula, a coadjuvação do professor do Ensino Regular, a sua preparação académica, a preparação do Ambiente Educativo do aluno, o estímulo à concentração dos alunos, a criação de oportunidades de aprendizagem, a reformulação do PEI quando necessário, a promoção de reuniões periódicas com os outros intervenientes no processo educativo do aluno e a articulação com a Família. Este facto poderá dever-se ao maior conhecimento que estes detêm sobre as funções do professor em causa, estando de acordo com o referido por Luís Miranda Correia (2003) e não tanto das medidas educativas contempladas no referido Decreto-Lei.

Relativamente à relação profissional entre professores do Ensino Regular e de Educação Especial, os inquiridos podendo optar pelas opções “colaboração”, “competição” e “articulação” inclinaram-se entre a “colaboração” e a “articulação”, dando um pouco mais de preferência a esta última, nunca tendo assinalado a opção competição, o que vai de encontro ao mencionado por Silva (2011). Quando questionados sobre a necessidade de articulação dos papéis entre os dois tipos de professores, a resposta mais dada foi “muito importante”. Daí quando interrogados se o contributo do professor de Educação Especial para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA podia ser ao nível da articulação de estratégias com o professor do Ensino Regular responderam que “sim” com uns expressivos 94,03%. Estes três aspetos confirmam e demonstram a coerência das respostas dadas pelos inquiridos a estas últimas três questões. A razão de ser desta constatação é que os professores acreditam que essa melhoria possa ocorrer se a articulação for através da coordenação entre profissionais: articulando apoios, trabalhando em conjunto em reuniões periódicas onde possam ser elaborados materiais específicos, propostas estratégias, planificando atividades, partilhando materiais/conhecimentos, muito devido à formação especializada dos

professores de Educação Especial e aos conhecimentos que estes possam ter sobre a síndrome. Tudo isto poderá acontecer se atribuírem tempos letivos aos professores para que o possam fazer, estando de acordo com o defendido por Hargreaves (1998 cit. por Silva, 2011). Porém, na ótica dos inquiridos a articulação também poderá ser ao nível da coadjuvação do professor do Ensino Regular através do acompanhamento do aluno pelo professor de Educação Especial na sala de aula, do tipo de avaliação realizada, da uniformização de critérios entre professores, da realização do diagnóstico para aferir dificuldades, da alteração dos conteúdos a lecionar, assim como, do trabalho individualizado com o aluno e do estabelecimento de regras que antecipem situações novas para que este se sinta seguro.

Por último, constatou-se que 95,45% da amostra considera que os alunos com SA melhoram os resultados escolares com o apoio do professor de Educação Especial.

Após uma detalhada análise e discussão dos resultados obtidos a partir da aplicação do inquérito por questionário, estamos agora na condição de analisar as hipóteses inicialmente formuladas para a investigação que nos propusemos realizar.

Relativamente à Hipótese 1 “Na perspetiva dos professores, a existência do apoio do professor de Educação Especial é relevante para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger” podemos afirmar que está confirmada, uma vez que o apoio é considerado “muito relevante”, corroborado pelo facto dos professores considerarem que esse apoio é “Muitas vezes” ou “Sempre” um contributo para que os resultados escolares melhorem. Isto acontece pois com o Despacho Conjunto n.º 105/97 de 30 de maio que *“reconhece a importância primordial da actuação dos professores com formação especializada”* para os apoios educativos, com o Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro que possibilitou a seleção e recrutamento de docentes de Educação Especial para ingressarem nas escolas e ainda pela Portaria n.º 212/2009 de 23 de fevereiro que define, para a habilitação profissional em Educação Especial, ser necessária a titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso na área da

Educação Especial, garantindo desse modo a boa formação dos professores afetos a esse grupo de recrutamento.

A Hipótese 2 “Na apreciação dos professores, a articulação de estratégias entre professores de Educação Especial e Ensino Regular favorece a melhoria dos resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger” também se encontra validada, pois a relação entre professores é classificada preferencialmente como sendo de “articulação”, considerando-a “muito relevante” e que a articulação de estratégias entre eles é, sem dúvida, um dos contributos para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA. Este facto é comprovado por Bruner, citado por Serrano (2005 cit. por Silva, 2011) que acrescenta haver necessidade de uma articulação funcional efetiva entre os professores titulares de turma e os professores de apoio, para que essa articulação se converta numa componente facilitadora da Educação Inclusiva, devendo ser orientada para a progressiva construção e consolidação de relações de cooperação e de colaboração entre estes profissionais, entre eles e os alunos e, nestes, entre uns e outros.

A Hipótese 3 “Na opinião dos professores, os resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger melhoram com o apoio do professor de Educação Especial” está confirmada com uns significativos 95,45% da preferência da amostra em estudo. A razão para esta opinião dos professores está relacionada com o facto de referirem que os docentes com especialização possuem os conhecimentos necessários para trabalhar com estes alunos devido à sua formação académica.

Por fim importa ainda referir que apesar das deduções retiradas dos resultados obtidos, a validade das mesmas é subjetiva devido ao facto de se ter optado por uma amostra de conveniência e, por isso, os resultados não poderem ser generalizados, havendo uma baixa probabilidade que este tipo de amostra possa ser representativo de uma população mais alargada.

CONCLUSÕES

Desde a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em junho de 1994, de onde resultou a Declaração de Salamanca da qual Portugal é um dos países signatários, que se tem vindo a lutar pela Escola Inclusiva e por uma metodologia centrada na criança/jovem.

Foram vários os documentos legislativos referentes à Educação citados ao longo deste trabalho e muitos referem no seu conteúdo o direito de todos os alunos ao acesso e sucesso escolares.

A temática na qual nos debruçamos foi a SA que, segundo o recente DSM-V, deixa de haver a separação entre Autismo e SA, passando a ser designadas, no seu conjunto, de Perturbação do Espectro do Autismo. Todavia, na impossibilidade de acesso a esta mais recente edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, teve-se ainda em conta o referido no DSM-IV-TR quanto aos critérios de diagnóstico.

Outro aspeto fundamental é o papel da Educação Especial na Escola Inclusiva, mais concretamente, o papel desempenhado pelo professor de Educação Especial.

Foi então com o intuito de fazer a relação entre a Escola Inclusiva, o Sucesso Escolar dos alunos com SA e o apoio dado pelo professor de Educação Especial a estes alunos, que surgiu o objetivo principal deste Projeto de Investigação, o de averiguar o contributo do apoio do professor de Educação Especial na melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA. Este Projeto teve ainda como objetivos específicos compreender de que forma os professores percecionam como é que o apoio do professor de Educação Especial pode melhorar os resultados escolares dos alunos com SA, verificar se esse apoio é relevante para minimizar ou superar as dificuldades desses alunos, saber quais as medidas educativas que os professores consideram mais relevantes para a melhoria dos resultados e perceber se tal pode advir da

articulação de estratégias entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular.

Era nosso intuito ver investigados estes objetivos através do desenvolvimento de uma metodologia quantitativa cujo objetivo era confirmar ou refutar as hipóteses formuladas, aplicando um inquérito por questionário, a partir do qual retirámos os dados que permitiram confirmar todas as hipóteses.

Com o estudo realizado foi-nos permitido concluir que entre os professores inquiridos não há uma diferença significativa nas habilitações académicas e que têm um bom conhecimento sobre a Síndrome de Asperger quer na sua definição quer nas características mais comuns da sua manifestação.

Concluimos que para os professores é muito relevante a existência do apoio do professor de Educação Especial para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA e que consideram que esse apoio é “Muitas vezes” ou “Sempre” um contributo para essa melhoria. Esta conclusão vem demonstrar o facto dos professores de Educação Especial serem especializados e possuírem uma formação académica que lhes oferece melhores bases de atuação junto destes alunos. Permitiu-nos ainda concluir que as medidas educativas que os professores reconhecem serem as mais relevantes para o sucesso destes alunos são: o reforço e desenvolvimento de competências específicas; o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; o reforço das estratégias utilizadas com o aluno, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades; a seleção de material pedagógico adequado; a aplicação de dispositivos facilitadores; seleção de estratégias/atividades diversificadas e diferenciação nos tempos de aprendizagem, coincidindo, na sua maioria, com aquelas que eles próprios mais aplicam no seu dia-a-dia.

Outra conclusão aferida é que os professores classificam a relação entre eles como sendo preferencialmente de “articulação”, constatando que admitem que a articulação de estratégias entre esses dois tipos de professores é “muito

relevante” e, sem dúvida, um dos contributos para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com esta perturbação.

Por fim concluímos que, na opinião dos professores, os resultados escolares dos alunos com SA melhoram com o apoio do professor de Educação Especial.

Apesar dos resultados obtidos, em geral, estarem de acordo com o esperado e na maioria dos casos em concordância com a revisão literária, este trabalho apresentou algumas limitações.

A principal tem a ver com o tipo de amostragem selecionada ser não-probabilística e também por este estudo se basear numa amostra por conveniência. Como tal, não se podem generalizar os resultados para além da amostra. Não obstante, conseguimos perceber como é que estes 68 sujeitos entendiam o apoio do professor de Educação Especial. O facto de a amostra não possuir pelo menos metade dos elementos que fossem experientes na temática da SA, ou seja, que já tivessem trabalho com alunos com esta PEA pode também ser encarada como uma limitação ao estudo.

Apesar das limitações indicadas na parte empírica do trabalho, consideramos que os resultados obtidos poderão servir de suporte para um melhor conhecimento sobre o apoio do professor de Educação Especial de uma maneira geral e, mais concretamente, nos alunos com SA.

Entendemos que este Projeto abre caminho para futuras investigações, reconhecendo que corresponde apenas a parte daquilo que podia ser feito, ou seja, pode ser conotado como uma obra de arte que está “inacabada”, “incompleta” e que necessita ser melhorada a fim de ser devidamente concluída. Num futuro trabalho há todo o interesse em aprofundar mais os resultados, sugerindo-se a formação de uma amostra aleatória representativa, com possibilidade de correlacionar melhor as variáveis em estudo, podendo desse modo generalizar os resultados obtidos.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. F. & PINTO, J. L. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ALMEIDA, L; MIRANDA, L & GUISANDE, M. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 169-176. Acedido a 19/06/2013, Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311999000100014&script=sci_arttext

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). *DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013a). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Acedido a 20/06/2013, Disponível em <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013b). *Autism Spectrum Disorder*. Acedido a 20/06/2013, Disponível em <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>

ANTUNES, N. L. (2009). *Mal-Entendidos. Da Hiperactividade ao Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Lisboa: Verso da Kapa.

ATTWOOD, T. (2006). *A Síndrome de Asperger: um guia prático para pais e profissionais*. Lisboa: Editorial Verbo.

ATTWOOD, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Lisboa: Editorial Verbo.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SÍNDROME DE ASPERGER (2013). *Ensinando o Estudante com Síndrome de Asperger - Características comportamentais e de aprendizagem dos estudantes com Síndrome de Asperger (SA)*. Acedido a 29/03/2013, Disponível em <http://www.apsa.org.pt/sa.php>

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

CARVALHO, A. (2010). *Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nesta conquista*. Acedido a 19/06/2013, Disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/arlena_carvalho.pdf

CORREIA, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

CUMINE, V.; LEACH, J. & STEVENSON, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.

DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos - Documento Estratégico*. Acedido a 23/05/2013, Disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Feducacaoespecial%2Fdata%2Fensinoespecial%2Fdoc_cri_reorientacao.pdf&ei=2xvSUZPeHbCf7gaqsIDwBg&usq=AFQjCNGmuD4Uxg2dO-JQBRSMtQ0O96fEOg&bvm=bv.48572450,d.ZGU

DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Acedido a 21/05/2013, Disponível em

http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Feducaoespecial%2Fdata%2Fensinoespecial%2Fpubl_educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf&ei=LPzeUfJk7pLsBqfKgYAM&usq=AFQjCNFXPipe_8rnvDqfOVSYYnwKPAQEeqw&bvm=bv.48705608,d.ZGU

DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial - Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Acedido a 02/05/2013, Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Outros/Guia_diretor_16_9_NET%5B1%5D.pdf

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Lisboa: Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Acedido a 01/07/2013, Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/672.html>

FRITH, U. (2006). Síndrome de Asperger, um Século de História: a evolução de um conceito. In *Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger: Congresso Internacional de Síndrome de Asperger* (pp:35-47). Santa Maria da Feira

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R. & ROTTA, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80 (2), S83-94

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

HILL, A. & HILL, M. M. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas - Relatório 2010-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da educação.

KLIN, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira Psiquiatria*. 28 (Supl I): S3-11. Acedido a 23/05/2013, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500002&script=sci_abstract&tlng=pt

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas

MARTINI, M. & DEL PRETTE, Z. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6(2), 148-155

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL & ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal: 2003*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Acedido a 21/05/2013, Disponível em <http://www.oei.es/quipu/portugal/especial.pdf>

MORGADO, J. & SILVA, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 127-142

ORRÚ. S. E. (2010) Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. *Revista Ibero-americana de Educação*. Acedido a 16/12/2012, Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/3459Orru.pdf>

PALHA, M. (2009). Perscrutando a Síndrome de Asperger. Definição e Características. *Diversidades*, 26, 4-8

PEREIRA, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia Clínica, Universidade do Minho, Braga.

PERRENOUD, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Genebra. Acedido a 16/02/2013, disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html

POSTIC, M. (1995). Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. In Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (orientadores) *Colecção Ciências da Educação*. Volume 18. Porto: Porto Editora

SCHWARTZMAN, J. (1997). Síndrome de Asperger. In E. C. Gauderer, *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para Pais e Profissionais*. (pp:190-193) Rio de Janeiro: Editora Revinter

SERRA, H. (2002). *Educação Especial, Integração das Crianças e adaptações das estruturas da educação*. Braga: Edições APPADCM

SERRA, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber e (e) Educar*. 10:31-50. Acedido a 22/05/2013, Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/27/SeE10_ParadigmasHelenaSerra.pdf?sequence=2

SILVA, A. (2011). A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial para a inclusão dos alunos com NEE. *Profforma*. 3:1-4. Acedido a 06/05/2013, Disponível em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_08_03.pdf

SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

TEIXEIRA, P. (s/d). *Síndrome de Asperger*. Acedido a 14/11/2012, Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigostextosA0254.pdf>

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian

UNESCO. (2005). *Orientação para a Inclusão - Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Acedido a 21/05/2013, Disponível em <http://bippsp.bipp.pt/documentos/educacao/Documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20Inclus%C3%A3o%20-%20UNESCO.pdf>

Legislação

AR. (1986). Lei n.º 46/86. D.R. I Série. 237. (1986-10-14). 3067-3081

AR. (2005). Lei Constitucional n.º 1/2005. D.R. I Série-A. 155. (2005-08-12). 4642-4686

AR. (2005). Lei n.º 49/2005. D.R. I Série-A. 166. (2005-08-30). 5122-5138

AR. (2008). Lei n.º 21/2008. D.R. I Série. 91. (2008/05/12). 2519-2521

AR. (2009). Lei n.º 85/2009. D.R. I Série. 166. (2009/08/27). 5635-5636

GSEE. (2005). Despacho n.º 10 856/2005. D.R. II Série. 93. (2005/05/13). 7518-7522

GSEE. (2009). Portaria n.º 212/2009. D. R. I Série. 37. (2009/03/23). 1261-1264

ME. (1990). Decreto-Lei n.º 35/90. D.R. I Série. 21. (1990-01-25). 350-353

ME. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91. D.R. I Série-A. 193. (1991-08-23). 4389-4393

ME. (1997). Decreto-Lei n.º 105/97. D.R. I Série-A. 99. (1997-04-29). 1944

ME. (2006). Decreto-Lei n.º 20/2006. D.R. I Série-A. 22. (2006-01-31). 746-765

ME. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008. D.R. I Série. 4. (2008-01-07). 154-164

ME. (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008. DR. I Série. 79. (2008/04/22). 2341-2356

ME. (2009). Decreto-Lei n.º 224/2009. DR. I Série. 177. (2009/09/11). 6236-6237

MEC. (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012. DR. I Série. 129. (2012/07/02). 3340-3364

MEC. (2012). Decreto-Lei n.º 176/2012. DR. I Série. 149. (2012/08/02). 4068-4071

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário

Caro(a) colega:

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto inserida na Pós-Graduação em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) da qual sou aluna, venho por este meio solicitar a sua colaboração, objetiva e sincera, para um estudo acerca do tema “Contributo do apoio dos Professores de Educação Especial na melhoria dos resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger”.

Este inquérito numa primeira parte destina-se à recolha de informações pessoais que servirão para a caracterização do grupo de estudo e uma segunda parte destina-se à recolha de informações sobre o conhecimento e a opinião acerca do contributo do apoio dos Professores de Educação Especial na melhoria dos resultados escolares dos alunos com Síndrome de Asperger.

Mais informo que este inquérito serve apenas para finalidades científicas e académicas, pelo que não implica a sua identificação, sendo por isso anónimo e confidencial.

Desde já agradeço a sua disponibilidade, ciente que irá contribuir para uma investigação válida e séria.

Dados pessoais

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Qual a sua idade?

<25 25-29 30-34 35-39 40-44 45-49 50-54 55-59 >60

Dados académicos

3. Quais são as suas habilitações académicas?

Bacharelato Pós-Graduação Doutoramento

Licenciatura Mestrado

4. Tem alguma formação (contínua ou académica) em Educação Especial?

Sim Não

4.1. Se respondeu sim, refira qual o tipo de formação que tem? _____

Dados profissionais

5. Em que situação se encontra profissionalmente?

Quadro de Escola Quadro de Zona Pedagógica Contratado(a)

Outra _____

6. Qual o seu tempo de serviço (em anos) até 31 de agosto de 2012?

1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 >30

7. Professor do Ensino Regular Professor de Educação Especial

8. Quais os níveis de ensino que leciona?

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

9. Já teve ou tem alunos sinalizados com Síndrome de Asperger (SA) na sua aula?

Sim Não

Sobre a Síndrome de Asperger

10. A Síndrome de Asperger é: (selecione a que considera mais adequada)

- o mesmo que Autismo Infantil
- uma perturbação comportamental caracterizada pelo isolamento social
- uma perturbação comportamental caracterizada pelo excesso de atividade ou impulsividade
- uma perturbação global do desenvolvimento do espectro do Autismo

11. De entre as características que se seguem indique as três que caracterizam esta síndrome.

- Presença de características repetitivas e com um número limitado de interesses
- Dificuldades no uso da linguagem para a comunicação
- Dificuldades na interação social
- Dificuldades na concentração
- Dificuldades ao nível cognitivo

Sobre o apoio do Professor de Educação Especial

12. Numa escala de 1 a 4, sendo 1 (Pouco relevante) e 4 (Muito relevante), qual a relevância que atribui ao papel do apoio do Professor de Educação Especial para minimizar ou superar as dificuldades dos alunos com SA?

(Pouco relevante) 1 2 3 4 (Muito relevante)

13. Considera que o apoio do Professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA?

Nunca Algumas vezes Muitas vezes Sempre

13.1. Porquê? _____

14. Relativamente às medidas educativas propostas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, classifique-as de 1 a 4, sendo 1 (Pouco relevante) e 4 (Muito relevante), quanto ao seu contributo para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA.

Medidas educativas	1	2	3	4
<u><i>Apoio pedagógico personalizado</i></u>				
a) reforço das estratégias utilizadas com o aluno, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades;				
b) estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem;				
c) antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma;				
d) reforço e desenvolvimento de competências específicas (no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia pessoal e social do aluno)				
<u><i>Adequações curriculares individuais</i></u>				
e) introdução de objetivos e conteúdos intermédios				
f) dispensa de atividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução				
g) seleção de estratégias/atividades diversificadas				
h) seleção de material pedagógico adequado				
i) diferenciação nos tempos de aprendizagem				
<u><i>Adequações no processo de matrícula</i></u>				
j) matrícula por disciplinas, desde que seja assegurada a sequencialidade do regime educativo comum				
<u><i>Adequações no processo de avaliação</i></u>				
l) alteração do tipo de provas e instrumentos de avaliação diversificados				
m) alteração da(s) modalidade(s) de avaliação a valorizar				
n) alteração da periodicidade e duração necessárias para a realização da avaliação				
<u><i>Currículo Específico Individual</i></u>				
o) alteração no currículo comum introduzindo, substituindo e/ou eliminando objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do aluno				
p) inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dar prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar conteúdos				
<u><i>Tecnologias de apoio</i></u>				
q) aplicação de dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno				

15. Assinale das medidas educativas referidas na questão anterior quais as que aplica no seu dia-a-dia.

- a) b) c) d) e) f) g) h)
- i) j) l) m) n) o) p) q)

16. Tendo em conta as medidas enumeradas nas questões anteriores, refira como o Professor de Educação Especial pode contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA.

17. Como classifica a relação entre o Professor de Educação Especial e o do Ensino Regular?

Colaboração Competição Articulação

18. Numa escala de 1 a 4, sendo **1** (Pouco importante) e **4** (Muito importante), como considera a necessidade de articulação do papel do Professor de Educação Especial com o Professor do Ensino Regular para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA?

(Pouco importante) 1 2 3 4 (Muito importante)

19. Considera que um dos contributos do Professor de Educação Especial para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA poderia ser ao nível da articulação de estratégias com o Professor do Ensino Regular?

Sim Não

19.1. Como é que podia ser feita essa articulação?

20. Na sua opinião, os alunos com SA melhoram os resultados escolares com o apoio do Professor de Educação Especial?

Sim Não

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II

Tabela I. Respostas dadas à questão 13.1 e sua categorização

Categoria	Subcategoria	Respostas
<p>Porque é que o apoio do professor de Educação Especial contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA</p>	<p>Adequação das atividades/estratégias às necessidades do aluno</p>	<p>Adequa as atividades às necessidades do aluno</p>
		<p>Usa estratégias adequadas à patologia do aluno</p>
		<p>Professor de Educação Especial depois de verificar os registos médicos e escolares do aluno, deve proceder às modificações adequadas, quer ao nível do ambiente da sala de aula com a adaptação de estratégias que melhor respondem às necessidades do aluno, de modo, a melhorar a sua aprendizagem e sociabilidade</p>
		<p>Professor de Educação Especial deverá utilizar estratégias que permitam apoiar o aluno no desenvolvimento de estratégias que lhe possibilitem adquirir métodos de estudo a fim de melhorar os seus resultados escolares</p>
		<p>São trabalhadas e antecipadas todas as atividades, o que permite ao aluno uma maior estabilidade. Também é importante, para o aluno com estas características, ter alguém que seja um ponto de referência</p>
		<p>Melhor enquadramento e adaptação dos conteúdos a lecionar, bem como o apoio nas estratégias a utilizar a nível do comportamento</p>
		<p>O trabalho com os docentes também é fundamental, no sentido da concertação das estratégias mais adequadas a desenvolver</p>
		<p>A utilização de estratégias diferenciadas, a insistência em alguns objetivos e o acompanhamento personalizado permite melhores resultados por parte dos alunos</p>
		<p>Aplica atividades específicas, direcionadas para o objetivo a atingir. Tem mais possibilidade de captar a atenção e desenvolver a concentração do aluno. Ajuda o professor na escolha e definição de estratégias e instrumentos de operacionalização</p>
		<p>Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem adequadas à especificidade da SA. Desenvolver um trabalho de articulação com a prof da turma para melhor responder às necessidades da criança</p>
	<p>Mediador de apoios</p>	<p>Serve de mediador de apoios diretos e indiretos</p>
<p>Contributo do professor de Educação Especial para agilizar a comunicação entre o aluno e o professor de modo a contribuir para um melhor desempenho escolar</p>		

		Professor de Educação Especial informa o professor da turma sobre as características do aluno, e em conjunto conseguem proporcionar ao aluno um melhor desempenho em sala de aula, para desta forma o aluno consiga ultrapassar as suas dificuldades
	Trabalho de áreas específicas	<p>Professor de Especial Educação trabalhar áreas específicas, nomeadamente a socialização</p> <p>Pôr em prática uma série de estratégias que facilitem por exemplo a sua interação social, em especial com os seus pares, trabalhando diretamente com o professor do ensino regular e com os pais</p> <p>Todo o trabalho do docente de Educação Especial visa o desenvolvimento pessoal, social e escolar dos alunos com SA. Por isso, e por forma a melhorar os resultados escolares destes alunos, o professor de educação especial deve trabalhar a comunicação interpessoal, ajudar o aluno a perceber abstrações, trabalhar o comportamento do aluno e contribuir para o desenvolvimento da organização das tarefas escolares</p>
	Formação adequada do professor de Educação Especial	<p>O professor de Educação Especial desempenha um papel fulcral na interação destes alunos com os seus pares e havendo uma melhor integração no contexto escolar, este facto refletir-se-á na sua aprendizagem</p> <p>Possui formação adequada que permite apoiar o aluno de uma forma constante e contínua</p> <p>Professor de Educação Especial tem conhecimento das competências do aluno para delinear estratégias que vão colmatar as dificuldades sentidas em algumas dessas competências</p> <p>Com o professor de Educação Especial ficamos a conhecer um pouco melhor o aluno e, assim, como lidar com o aluno no ambiente de sala de aula</p> <p>Professor de Educação Especial é detentor de um conjunto de conhecimentos que lhe permitem fazer adequações curriculares necessárias para que os alunos com SA atinjam o êxito escolar</p> <p>Conhecimento mais aprofundado sobre a problemática e saberá como intervir adequadamente com a criança</p> <p>Pessoa com conhecimentos para conseguir arranjar estratégias para ajudar estes alunos</p> <p>Tem conhecimentos e práticas que podem auxiliar no trabalho dos professores</p> <p>Professor de Educação Especial poderá ser um elemento importante para a</p>

		obtenção de melhores resultados escolares porque se estiver preparado pode auxiliar os alunos tendo em consideração as suas características e especificidades, algo que nem sempre o professor regular faz
		Sendo professor profissionalizado a sua prática assenta em conhecimentos científicos, logo contribuirá para a melhoria dos resultados escolares
		Professor de Educação Especial conhece as características/sintomas/manifestações do síndrome melhor que outro professor sem formação e este conhecimento ajudará o aluno no seu desempenho escolar
		O professor de Educação Especial dispõe de conhecimentos/ferramentas que permitem orientar professores e famílias de modo a intervir concretamente nas áreas em que mais necessita
		Porque como tem mais formação pode atuar de forma mais significativa junto destas crianças, em especial no apoio pedagógico
		Se o aluno possuir alguém com quem possa trabalhar consciente do seu problema, sente-se mais confiante aumentando a sua autoestima. Além disso, se o profissional que trabalha com o aluno, souber qual o seu perfil e adaptar o trabalho dos colegas a esta situação, os resultados serão melhores
		Devido aos conhecimentos específicos de que dispõe sobre esta síndrome. O apoio será sempre importante para a aprendizagem destes alunos
		Uma vez sendo especializado o professor de Educação Especial tem formação direcionada para o acompanhamento de casos com doenças mais específicas, o que ajuda tanto o prof do regular como os alunos da EE
		Pode-se repetir uma vez, cem, mil, de nada adianta.
		Há diferentes graus da doença!
Limitações dos alunos com SA		Os alunos com esta problemática não se caracterizam todos da mesma forma, alguns poderão ser ajudados pelo Professor de Educação Especial, no entanto, nos casos mais profundos nem sempre se verificam melhorias, pois numa escola o apoio por parte destes especialistas revela-se insuficiente, dada a existência de um elevado número de alunos com problemáticas atribuído a cada docente
Acompanhamento do aluno em sala de aula		Não só ajuda o aluno, como também o professor que o acompanha em situação de aula
		Dado o acompanhamento que é dado e pela ajuda que é fornecida e trabalhada com o indivíduo que contribui para melhorar a sua interação,

		social e cognitiva
		Trabalho do professor de Educação Especial com o aluno na sala de aula, uma vez que estes estão preparados para trabalhar mais a fundo com estes alunos
		O professor de Ensino Especial não está nas aulas com os alunos, pelo que não os consegue ajudar em tarefas de maior especificidade nas disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades
		Considero que esse apoio deve ser facultado em contexto sala de aula, garantindo a coadjuvação do docente da disciplina pelo professor de Educação Especial
		Nem sempre o professor do ensino regular tem tempo para trabalhar com estas crianças e, hoje em dia cada vez mais, existe a necessidade de um professor Educação Especial nas salas de aula, uma vez que estão preparados para trabalhar mais a fundo com estes alunos
	Apoio Pedagógico Individualizado	Professor de Educação Especial pode dar ao aluno apoio pedagógico individualizado
		O apoio é mais individualizado e deve possuir recursos e estratégias consentâneas com o SA, devido ao conhecimento que terá sobre a perturbação
		Apoio na realização de atividades nomeadamente na capacidade de atenção/concentração e compreensão
		Trabalho desenvolvido é individualizado, o que permite uma maior concentração e conseqüentemente melhores resultados
		O aluno poder ter um apoio mais individualizado e direcionado para o seu problema, nomeadamente, através de metodologias mais específicas para as dificuldades detetadas
		O aluno tem um acompanhamento individualizado e especializado que pode ter boas conseqüências ao nível da promoção da autoestima dos alunos, assim como de uma melhor interação e integração que poderá levar a melhores resultados escolares.
		Porque é o professor que dispõe de tempo sozinho para ele, o que acaba por lhe dar um maior conhecimento sobre o aluno
		Pode proporcionar-lhe um ensino mais individualizado. Pode também ajudar o professor do grupo/turma a compreender a especificidade daquele aluno tornando-se uma mais-valia para o professor e para a escola onde está

		inserido
	Apoio e orientação no estudo	Porque constituem um apoio fundamental na orientação destes alunos e no apoio ao estudo, que os professores das turmas, onde estes alunos estão inseridos, muitas vezes não podem dar, especialmente no ensino secundário, onde há um programa a cumprir e alunos a preparar para exame nacional
		Sem o apoio do professor de Educação Especial os alunos com SA não conseguiriam obter bons resultados escolares, nem a sua inserção no meio social escolar seria positiva
		O professor de educação especial ajuda o aluno a organizar-se, a antecipar acontecimentos, diversificar as estratégias de modo que o aluno tenha melhores resultados académicos, ajudar na sua autonomia social e na transição para a vida ativa
		Os benefícios do apoio do professor de Educação Especial está relacionado com o número de horas atribuídas a esse apoio. Durante essas horas o professor de educação especial ajuda o aluno a evoluir em todas as suas dificuldades, centrando-se nas suas capacidades para em seguida chegar às suas necessidades.
		Apoia a criança em todas as suas dificuldades
	Ponte entre escola e família	É este professor que faz muitas vezes a ponte entre escola e a família, assim como ajuda no relacionamento com os pares através da realização de atividades lúdicas
Complemento ao trabalho do professor do Ensino Regular	O trabalho executado pelo professor de Educação Especial complementa o trabalho do professor titular da disciplina assim como o desenvolvido pelos pais/família da criança envolvida. Com tal ajuda extra, a criança sentir-se-á mais apoiada e conseqüentemente evoluirá de forma mais eficaz	

ANEXO III

Tabela II. Respostas dadas à questão 16 e sua categorização

Categoria	Subcategoria	Respostas
Contributo do professor de Educação Especial para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA	Apoio individualizado	Apoiando de forma individualizada
		Numa turma com 25 alunos não é possível aplicar-se as medidas com frequência e de forma continuada
		Acompanhando o aluno
		Dando um apoio mais individualizado, estimulando o aluno para a aprendizagem de novos conteúdos
		É necessário um trabalho individualizado com o aluno e trabalho de grupo com todos os professores
		Orientando o aluno no estudo das diferentes disciplinas, em tempo extra-aula
		O professor de Educação Especial pode intervir diretamente pondo em prática todas as medidas previstas para o apoio pedagógico personalizado
		Ajudando o aluno a ultrapassar eventuais dificuldades
		É imprescindível desenvolver o diálogo com o aluno sobretudo nos intervalos incentivar conversas informais e que incidem fundamentalmente nos interesses do aluno
		O apoio direto do professor de Educação Especial, privilegiando os interesses do aluno e diversificando as estratégias de ensino
		Dando um maior reforço na aprendizagem e sobretudo nos tempos de aprendizagem de cada aluno
		Dá uma assistência individualizada aos alunos com NEE
		No apoio Pedagógico Individualizado
	Tecnologias de Apoio	Apoiando-se nas Tecnologias de apoio
	Aplicação das medidas do Dec-Lei n.º 3/2008	Aplicando as medidas do Dec-Lei n.º 3/2008
	Organização dos conteúdos curriculares	Organização e reorganização dos conteúdos curriculares
	Orientação nas tarefas do aluno	Orientação para a organização diária das tarefas
		Criar rotinas diárias com vista ao melhoramento da sua concentração
		Ajudando o aluno a definir estratégias de trabalho e hábitos de estudo
		O trabalho do professor de Educação Especial é sobretudo ajudar na

		organização do aluno
		Ir preparando estes alunos para as quebras que ocorrerão nas rotinas escolares, proporcionando-lhes uma explicação adicional do que irá acontecer (por exemplo, em algumas aulas do ensino secundário, os alunos têm aulas por turnos e têm de fazer trabalhos de grupo cujos membros “trocam” entre si todas as semanas, o que provoca grande confusão aos alunos com SA).
	Propostas de interação com os pares	Propostas de interação
		Reforçando a autonomia do aluno, promovendo atividades em que o aluno tenha de interagir socialmente (ir ao bar, à papelaria, ao meio envolvente da escola – café, supermercado, correio, etc.)
		O docente de educação especial ao trabalhar questões como a comunicação interpessoal e o raciocínio abstrato está a contribuir para que os alunos com SA desenvolvam o seu relacionamento quer com pares quer com adultos
	Proposta e reforço de estratégias	Estratégias e exercícios para reabilitar/melhorar os resultados
		Indicando o tipo de estratégias mais adequadas ao perfil do aluno
		Estratégias em conjunto
		Como fazer as adequações, os materiais, a evolução dos progressos
		Depois de traçar o perfil do aluno com SA, o professor de Educação Especial deve partilhar essa informação com o professor titular de turma para determinarem, em conjunto, as estratégias que devem utilizar para que o aluno com SA
		Reforço de estratégias que permitem ao aluno adquirir métodos/hábitos de estudo e reforço das suas competências sociais
		Deve ser um professor interessado e estar sempre em constante busca e atualização de estratégias/materiais
		Reforço de estratégias ao nível da organização, atividades, relações sociais
		Estratégias de reforço e de motivação aproveitando as áreas de maior interesse do aluno
	Conhecimento das especificidades do aluno	Conhecendo as particularidades do aluno de forma a orientar os professores da turma no modo como lidar com o aluno, assim como na escolha das estratégias de aprendizagem mais adequadas.
Professor de Educação Especial na sala de aula	Presença do professor de Educação Especial na sala de aula	
	Professor de Educação Especial estiver dentro da sala de aula, pode ajudar	

		o aluno a estar mais concentrado, a organizar-lhe os materiais, a ler as questões/enunciados e a melhorar a sua autoestima, se conseguir com que o aluno se torne cada vez mais autónomo
		Apoiando o aluno em sala de aula, quando necessário (testes, atividades laboratoriais, etc.
		Acompanhando o aluno dentro da sala de aula no desenvolvimento das atividades curriculares, incluindo as de avaliação
	Preparação do professor de Educação Especial	Pela sua melhor preparação técnica, especialmente junto de colegas mais novos e inexperientes
	Auxílio ao professor do Ensino Regular	Auxiliando os professores na sua interação profissional e pessoal
		Pode intervir colaborando com a restante equipa envolvida no processo, alertando caso seja necessário para a necessidade de implementar outras medidas mais restritivas, que constam no Decreto-Lei n.º3/2008
		O professor de Educação Especial é um apoio fundamental na definição de estratégias a realizar com os alunos. Sem a sua ajuda torna-se muito difícil definir o tipo de trabalho a realizar
		Auxiliando o professor da disciplina na compreensão, adequação e aplicação de estratégias promotoras do desenvolvimento sociocognitivo da criança
		Coordenando com o professor da disciplina de modo a facilitar o processo de ensino/aprendizagem
		Informando e ajudando o professor regular a definir quais as estratégias mais benéficas para o aluno, que tipo de modalidades de avaliação são mais adequadas, quais as capacidades e necessidades do aluno que se devem ter em conta para todo o processo de ensino aprendizagem, apoiando o máximo possível o aluno e o professor
	Preparação do Ambiente Educativo	O professor deve promover um ambiente educativo motivador e positivo
	Criação de um Currículo Específico Individual	Criando um currículo específico individual e tendo sempre em conta a diferenciação do ritmo desse aluno
		Na cooperação da definição do currículo específico individual
	Promoção de reuniões	Estar mais presente no quotidiano da escola, por exemplo, promovendo reuniões com os professor do Ensino Regular que têm alunos NEE
		É importante o contacto frequente entre Professor Educação Especial e o Professor do Ensino Regular para que o primeiro possa ajudar o segundo a adaptar os materiais e estratégias, em prol da melhoria dos resultados de um aluno com SA

	Organização dos conteúdos	Sistematizando conteúdos
		A seleção de níveis de conteúdos intermédios e adequações na avaliação são instrumentos fundamentais pois são reforços positivos e redutores da frustração
		Podem reformular os conteúdos em que o aluno tem mais dificuldade, utilizar estratégias específicas com vista a aprendizagem significativa, fazer a modelação comportamental
		Adequando sempre as atividades sala de aula à dificuldade do aluno
	Estímulo à concentração	Estimular a concentração
	Criação de oportunidades	Professor de Educação Especial deveria a partir dos mesmos criar oportunidades/atividades para explorar outras áreas de realização académica
	Estímulo a autonomia	O professor de Educação Especial pode contribuir para a melhoria dos resultados ao selecionar as medidas educativas (ainda que em conjunto com o Professor do Ensino Regular) que melhor se adequem a cada caso específico, ao elaborar um trabalho mais específico de estímulo e reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem, assim como, do desenvolvimento de competências específicas, a nível da autonomia pessoal e social
	Avaliação das metodologias utilizadas	A avaliação das metodologias utilizadas deve ser frequente, tendo em conta os resultados obtidos pelo aluno, de modo a introduzir, periodicamente, as alterações consideradas necessárias.
	Adequação do processo de ensino	Adequar de forma eficaz todo o processo de ensino
	Articulação com a Família	Deve também estar em articulação permanente com os Encarregados de Educação colocando a possibilidade de eventual mudança de curso que possa adequar-se mais às características cognitivas do aluno
Coadjuvação	Coadjuvando o professor titular	
Reformulação do PEI quando necessário	O professor Educação Especial deverá estar atento às medidas aplicadas e reformular o PEI do aluno sempre que considere necessário. Desta forma, o discente obterá melhores resultados beneficiando de ajustes no seu PEI sempre que for pertinente	

ANEXO IV

Tabela III. Respostas dadas à questão 19.1 e sua categorização

Categoria	Subcategoria	Respostas
<p>Articulação de estratégias entre professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular</p>	<p>Trabalho em conjunto</p>	Trabalho em conjunto
		Elaboração em conjunto do plano curricular do aluno
		Trabalho em equipa
		Construindo em conjunto materiais que fossem ao encontro das diferentes necessidades dos alunos com SA
		Em conjunto, professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular, podem traçar o tipo de atividades a desenvolver junto do aluno
		Diálogo entre ambos de modo a articularem em conjunto a estratégia mais adequada para auxiliar estes alunos
		Definição conjunta de objetivos a alcançar
		Planificação conjunta de atividades
		Avaliação conjunta dos progressos ou regressões da aprendizagem dos alunos
		Preparando as aulas e materiais de apoio em conjunto
		Os professores do Ensino Regular e de Educação Especial devem, em conjunto, avaliar o caso em questão juntamente com os pais e restantes profissionais envolvidos no processo para poderem verificar quais são os pontos emergentes e fracos e que devem ser trabalhados de forma sistemática por todos
		As aprendizagens são planeadas em conjunto
		O trabalho em equipa é cooperação tem que ter um fio condutor único que tenha em vista o desenvolvimento daquele aluo específico
		Planificando todo o processo de aprendizagem do aluno em conjunto
		<p>Reuniões periódicas</p>
	Reuniões de articulação frequentes	
	Com algumas reuniões onde existiram planificações com objetivos comuns a atingir para o aluno	
	Reuniões regulares	
	Articulação deveria ocorrer em momentos formais que deveriam ficar	

		registados em ata
		Reuniões frequentes de partilha de informação
		Reuniões formais ou informais com relativa frequência
		Reuniões mensais e/ou trimestrais para que o professor da disciplina possa conhecer melhor o aluno e o seu problema, porque cada caso é um caso
		Reuniões/diálogos/encontros/momentos regulares onde aferiam o ponto de situação do aluno de forma a melhorar ou alterar práticas profissionais
		Ambos os profissionais deveriam comunicar com alguma regularidade com os encarregados de educação de forma a expor a situação atual do aluno e de certa forma responsabilizá-los e incluí-los no processo de ensino aprendizagem do aluno
		Através de reuniões conjuntas, entre professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular
		Reuniões periódicas para avaliação conjunta dos resultados e análise dos instrumentos utilizados pelo professor do Ensino Regular para aquilatar da adequação dos mesmos
		Através de reuniões e presença nas aulas ou em algumas aulas
		Os professores deverão reunir-se e aferir estratégias de acordo com as necessidades do aluno
		Realizando reuniões semanais para que as estratégias aplicadas fossem as mesmas de forma a avaliar se estariam a resultar ou não. Após essa avaliação, reunir com os pais para, se tivessem surtido resultados positivos, comesçassem a ser aplicadas também em casa de forma a criar rotinas em todos os meios que o aluno seja interveniente
		Essa articulação, deverá ser feita no triângulo Família - professor de Educação Especial - professor do Ensino Regular em encontros formais e informais, para que “todos” trabalhem para o mesmo fim.
		Este trabalho de articulação é realizado ao longo de todo o ano letivo durante as diversas reuniões do conselho de turma e mesmo durante os intervalos entre as aulas, quando os professores têm uns “minutinhos” para conversarem sobre os alunos
		Elaboração de material específico
Elaboração de material adequado tendo em conta a problemática		
Apoio na construção de materiais didáticos		

		Construindo em conjunto materiais que fossem ao encontro das diferentes necessidades dos alunos com SA
	Proposta de estratégias	Reforço de estratégias
		Estabelecidas estratégias comuns para o sucesso do aluno
		Entendimento entre as duas partes de toda uma estratégia a seguir
		Professor de Educação Especial poderá sugerir estratégias de intervenção mais adequadas às especificidades do aluno
		Facilitar estratégias ou métodos
		Definirem estratégias para as aulas e os para os momentos de avaliação. Se possível, poderia ainda haver uma antecipação de conteúdos por parte do professor da disciplina para o professor de Educação Especial poder sugerir a melhor estratégia para abordar o conteúdo a lecionar
		Delinear/elaborar/planificar atividades de compensação ou de reforço de matéria
		Orientando-os com estratégias que permitam o desenvolvimento de áreas, tais como: a socialização, a autonomia e a linguagem
		Professor de Educação Especial está mais vocacionado para lidar e conhecer as particularidades deste tipo de alunos, pelo que poderá orientar os professores do Ensino Regular para as estratégias mais adequadas para promover a aprendizagem
		Delineamento de estratégias comuns de atuação
		Reforçando essas estratégias num contexto mais individual com o aluno. Em reforço do que foi definido como objetivo. Procura de estratégias mais adequadas.
		Estabelecendo estratégias e objetivos comuns e verdadeiramente adequados à criança em causa.
		Aferir estratégias de acordo com as necessidades do aluno
		Elaboração de um plano individual de estratégias e medidas a tomar que deverá ser conjunta e frequentemente avaliado para que possa ser ajustado sempre que necessário e caso as estratégias e medidas não estejam a responder de forma positiva aos resultados e objetivos esperados
		Adequação de metodologias/estratégias
Preparando materiais e estratégias em conjunto		
Cabe ao docente de educação especial sensibilizar, orientar e informar os		

		restantes elementos do conselho de turma acerca da problemática dos alunos (neste caso alunos com SA), cabe a todos os elementos deste conselho (incluindo o docente de Educação Especial) contribuir para a diversificação de estratégias e métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem destes jovens.
		Em todos os documentos referentes ao aluno deverão ser delineadas estratégias em que ambos estejam de comum acordo
	Partilha de materiais/conhecimentos	Partilha de materiais/saberes resultantes de outras vivências
		Partilha de conhecimentos e práticas (estratégias e avaliação)
		Reuniões frequentes de partilha de informação
		Partilhar algumas informações comportamentais e de relacionamento observadas em contexto de sala de aula ou noutra, na realização de um levantamento das dificuldades detetadas
		O professor de Educação Especial, como técnico especializado e acompanhando diretamente o aluno, deverá ter um conhecimento mais pormenorizado sobre a forma de trabalhar com o discente, devendo partilhar a sua experiência com o professor do ensino regular
	Professor de Educação Especial coadjuvar na sala de aula	Professor de Educação Especial deve assistir às aulas do grupo-turma para saber as estratégias que vai adotar
		Coadjuvação
		Parceria pedagógica em contexto sala de aula
		Presença do professor de Educação Especial nas aulas ou em algumas aulas
		O professor de Educação Especial dar apoio ao aluno dentro da sala de aula
		De acordo com a vontade de colaborar por parte de cada um dos responsáveis. De cada um, segundo as suas capacidades e cada um segundo as suas necessidades
	Planificação de atividades	Articulação de planificações
		Na planificação das atividades
		Planificação conjunta de atividades
		Definição de objetivos e de estratégias a desenvolver em conjunto
		Planificação de estratégias em conjunto
Preparando em conjunto as atividades da aula de forma a adequá-las convenientemente aos alunos em questão		

		De modo sistemático, planejando todo o trabalho a desenvolver com a criança.
	Tipo de avaliação	Decidir o tipo de avaliação que mais se adequa e o tipo de material a aceder pelo aluno Avaliação conjunta dos progressos ou regressões da aprendizagem dos alunos
	Formação em Educação Especial	Todos os professores deveriam fazer formação em Educação Especial
	Coordenação entre profissionais	Coordenação entre profissionais da educação facilita a melhoria de ensino entre todos os alunos, particularmente, os alunos com SA
	Conhecimentos das características da SA	Explicar as características das perturbações aos demais docentes Cada professor devia caracterizar a criança nas suas disciplinas para ver se há diferenças
	Articulação no apoio	Articulação no apoio definido para o aluno, das adequações necessárias, na utilização de diferentes dispositivos que contribuam para o sucesso do aluno
	Trabalho individualizado com o aluno	Trabalho individualizado com o aluno e trabalho colaborativo com todos os elementos do conselho de turma O seu papel também é fundamental no apoio à realização dos testes de avaliação ou por vezes no apoio ao aluno aquando da realização de alguma atividade prática em sala de aula. Este pode também, nas suas horas, promover o estudo para os testes, no sentido de melhorar os resultados escolares do aluno
	Atribuição de tempos letivos aos professores	Atribuindo tempos letivos para que os professores pudessem organizar tarefas, elaborar materiais e trocar experiências e visões sobre o aluno em questão
	Estabelecimento de regras	Regras que o aluno tem que cumprir bem como antecipar situações novas para que o aluno se sinta seguro
	Uniformização de critérios	Será importante na uniformização de critérios e modos de atuação, assim como na maneira de sensibilizar a turma para as especificidades do trabalho a desenvolver com o aluno
	Realização do diagnóstico	Fazer o diagnóstico, acolher essas crianças dar-lhes os recursos necessários de forma a serem pessoas integradas na sociedade, será o fruto dessa articulação
	Alteração dos conteúdos a lecionar	Nos conteúdos a lecionar, estes poderiam ser alterados e relativamente ao seu grau de dificuldade e aos interesses do aluno

