

**Escola Superior de Educação Paula Frassinetti Mestrado em
Ciências da Educação – Educação Especial**

**A inclusão de crianças com PEA: Dificuldades
dos professores do ensino básico**

**Dissertação apresentada à escola superior de Educação de
Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ciências
da Educação – Especialização em Educação Especial**

Candidata: Marlene Patrícia Gomes Silva

Orientação da Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

Porto, março 2014

Resumo

A realização deste trabalho de investigação permitiu-nos perceber quais as perceções dos professores no que concerne às suas dificuldades, na inclusão do aluno com perturbações do espectro do autismo.

Em função dos objetivos traçados fizemos uma contextualização teórica fazendo uma abordagem à escola inclusiva e aos modelos organizativos de resposta, salientando a sua importância. O professor, a sua formação e o papel que este representa na escola é também um dos pontos tratados neste trabalho. Dado o nosso estudo, se centrar na problemática do espectro do autismo abordamos o seu conceito e a inclusão da criança com esta problemática no contexto escolar.

Na componente empírica podemos contar com uma amostra de 100 professores do ensino básico que através de um questionário nos permitiu perceber quais as dificuldades dos docentes na inclusão de crianças com perturbações do espectro do autismo. O tratamento dos dados foi realizado com ajuda de um *programa estatístico (SPSS) que nos possibilitou confirmar ou infirmar as hipóteses formuladas acerca da problemática em estudo. No que se refere à, identificação das características dos alunos com PEA, podemos dizer que os docentes, no geral, não identificam corretamente as características destas crianças. Foram visíveis as dificuldades apontadas no que se refere aos recursos disponibilizados pela escola e também a falta de recursos humanos de apoio a estas crianças. Essas dificuldades destacaram-se novamente quando questionadas as funções dos docentes na escola inclusiva. No que se refere às dificuldades quanto à formação; ao trabalho em inclusão; e à gestão da inclusão, podemos verificar que os docentes admitem sentir dificuldades na grande maioria das situações propostas.*

Palavras-chave: Inclusão; Modelos Organizativos de Resposta; Perturbações do espectro do Autismo

Abstract

The achievement of this research allowed us to understand the perceptions of teachers in relation to their difficulties in the inclusion of students with autism spectrum disorders.

Depending on the objectives outlined we made a theoretical context making an approach for inclusive schools and the organizational response models, emphasizing their importance. The teacher, their training and the role he plays in school is also one of the issues addressed in this work. Given our study focusing on the problem of autism spectrum we approach its concept and the inclusion of children with this problem in the school context.

In the empirical part we rely on a sample of 100 primary school teachers using a survey that allowed us to realize which were the difficulties of teachers in inclusion of children with autism spectrum disorders. Data analysis was performed with the help of a statistical program (SPSS) which enabled us to confirm or disprove hypotheses regarding the problem under study. As regards the identification of the characteristics of students with PEA, we can say that the teachers in general, do not correctly identify the characteristics of these children. It were visible the difficulties pointed out in relation to the resources provided by the school and also the failure of human resources in supporting these children. These difficulties were highlighted again when questioned the roles of teachers in inclusive schools. With regard to the difficulties in training, in addition to the work, and the management of inclusion, we can see that teachers admit feeling difficulties in most proposed situations.

Key words: Inclusion; Organizational Response Models; Autism Spectrum Disorders

Agradecimentos

É com grande satisfação que pretendo agradecer a todos aqueles que contribuíram e me ajudaram ao longo deste percurso na concretização desta dissertação de Mestrado.

No culminar deste trabalho, que agora chega à etapa final, agradeço ao meu marido Daniel Santos, pela paciência ajuda e todo o apoio que me presenteou nos dias que foram menos fáceis.

À minha família que sempre me deixou escolher o meu caminho mas que também sempre me apoiou em todas as etapas da minha vida e que fez de mim a pessoa que sou hoje.

Agradeço, especialmente, à Professora Doutora Isabel Cunha que, enquanto orientadora desta investigação me deu sempre autonomia e segurança necessária à concretização deste trabalho.

Gostaria também de dar um agradecimento especial à Inês Ferreira, amiga de longa data, pelo apoio prestado nos piores momentos enquanto amiga e também enquanto colega de curso e agora de mestrado.

Às minhas meninas colegas de mestrado Ana Oliveira e Helena Lima que me acompanharam neste percurso árduo e difícil e que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis.

Por último, agradeço a todos os docentes que prestaram o seu apoio e disponibilidade no preenchimento do questionário para que fosse possível a realização desta investigação.

ÍNDICE

• INTRODUÇÃO	10
• PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA.....	13
• I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	14
• 1. Escola Inclusiva.....	14
• 2. Organização e respostas da escola face à inclusão de alunos com PEA	21
• 3. O papel do professor na escola inclusiva	22
• 4. O papel do professor de ensino regular e do professor de educação especial	25
• 5. Formação dos professores	28
• II – INCLUSÃO E AS PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO	34
• 1. Perturbações do Espectro do Autismo	34
• 2. Inclusão da criança com Perturbações espectro do Autismo em contexto escolar	43
• 3. Diferenciação pedagógica.....	47
• PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	55
• I METODOLOGIA.....	56
• 1. Introdução	56
• 1.1 Objetivos	57
• 1.2 Hipóteses	58
• 1.3 Amostra	59
• 1.4 Instrumentos.....	63
• 1.5 Procedimentos	76
• II APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	78

- 1.Descrição dos resultados 78
- 2.Discussão dos resultados..... 121
- III – CONCLUSÕES 132
- BIBLIOGRAFIA 137

Índice de quadros

Quadro 1: Modelo de análise para a construção do questionário 67

Índice de tabelas

Tabela 1: Análise Categorial da Categoria II..... 69

Tabela 2: Análise Categorial da Categoria III..... 69

Tabela 3: Análise Categorial da Categoria IV 70

Tabela 4: Análise Categorial da Categoria V 71

Tabela 5: Análise Categorial da Categoria VI – Questão 1 71

Tabela 6: Análise Categorial da Categoria VI – Questão 2..... 71

Tabela 7: Análise Categorial da Categoria VI – Questão 3..... 72

Tabela 8: Análise Categorial da Categoria VI – Questão 4..... 73

Tabela 9: Análise Categorial da Categoria VI - Questão 5..... 73

Tabela 10: Análise categorial da categoria VI – Questão 6 75

Tabela 11: Análise categorial da categoria VI – questão 7 75

Tabela 12: Análise categorial da categoria VI – questão 8 76

Tabela 13: Análise descritiva da nota global da Identificação das características específicas dos alunos com PEA..... 80

Tabela 14: Análise descritiva da identificação das PEA em função das habilitações académicas 81

Tabela 15: Identificação das características específicas das PEA em função das habilitações académicas dos inquiridos 84

Tabela 16: Identificação das características específicas das PEA em função dos docentes com experiência com alunos com PEA.....	86
Tabela 17: Identificação das características (itens que não são características das PEA).....	88
Tabela 18: Identificação das características (itens que não são características das PEA).....	89
Tabela 19: Identificação das características específicas das PEA em função das habilitações académicas dos inquiridos. (itens que não são características das PEA).....	90
Tabela 20: Identificação das características específicas das PEA em função da formação especializada dos inquiridos. (itens que não são características das PEA).....	91
Tabela 21: Análise descritiva da nota global da dimensão - Organização e Gestão da Escola.....	93
Tabela 22: Análise descritiva da nota global da dimensão – Recursos Humanos	94
Tabela 23: Análise descritiva da nota global da dimensão – Organização dos Espaços Físicos e Materiais.....	96
Tabela 24: Análise descritiva com os modelos organizativos de resposta nas diferentes dimensões em função do PER e do PEE.....	97
Tabela 25: Análise descritiva da nota global – Dificuldades dos docentes	100
Tabela 26: As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função das habilitações académicas.....	103
Tabela 27: As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função do tempo de serviço	104
Tabela 28: As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função da experiência com alunos com PEA.....	106
Tabela 29: As dificuldades dos professores em trabalhar em inclusão tendo em conta as habilitações académicas.....	109
Tabela 30: As dificuldades dos professores em trabalhar em inclusão em função da experiência com alunos com PEA.....	110

Tabela 31: As dificuldades dos professores no processo de gestão da inclusão em função das habilitações académicas.....	112
Tabela 32: Análise descritiva das dificuldades dos professores em função do grau académico.....	114
Tabela 33: Análise descritiva com as dificuldades nas diferentes dimensões em função do tempo de serviço	115
Tabela 34: Análise descritiva das dificuldades nas diferentes dimensões recorrendo ao teste One-Way ANOVA tendo em conta o tempo de serviço..	116
Tabela 35: Análise descritiva com as dificuldades nas diferentes dimensões em função da experiência com alunos com EA	117
Tabela 36: Verificação da existência de diferenças em função da experiência com alunos com PEA recorrendo ao teste t-student.....	117
Tabela 37: Análise descritiva com as dificuldades nas diferentes dimensões tendo em conta a situação profissional	118
Tabela 38: Verificação da existência de diferenças em função da situação profissional recorrendo ao teste t-student.....	119
Tabela 39: Análise qualitativa de outras dificuldades assinadas pelos inquiridos	120

Índice de gráficos

Gráfico 1: Género dos Inquiridos	59
Gráfico 2: Idade dos Inquiridos	60
Gráfico 3: Habilitações Académicas.....	60
Gráfico 4: Formação Especializada: Educação Especial ou Outra	61
Gráfico 5: Tempo de Serviço.....	61
Gráfico 6: Experiência com Alunos com espectro do Autismo.....	62
Gráfico 7: Situação Profissional Atual	62
Gráfico 8: Identificação das características específicas dos alunos com PEA ..	79
Gráfico 9: Organização e Gestão da Escola	92
Gráfico 10: Recursos Humanos Existentes na Escola	94

Gráfico 11: Organização dos Espaços Físicos e Materiais	95
Gráfico 12: Papéis correspondentes aos professores PEE PER	98
Gráfico 13: As dificuldades dos professores no que respeita à formação.....	101
Gráfico 14: As dificuldades dos professores em trabalhar em inclusão.....	107
Gráfico 15: As dificuldades dos professores no processo de gestão da inclusão.	111

Lista de Abreviaturas

- PEA – Perturbações do espectro do Autismo
- EA – Espetro do Autismo
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PEI – Programa Educativo Individual
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- DSM – IV – TR – Manual de Diagnóstico e Estatística IV
- SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
- REI – Regular Education Initiative
- PER – Professor de Ensino Regular
- PEE – Professor de Ensino Especial
- DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística
- DSM-V - Manual de Diagnóstico e Estatística

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. É um projeto de investigação que tem como objetivo perceber quais as dificuldades dos professores na inclusão de crianças com Perturbações do espectro do Autismo (PEA).

A forma como o sistema educativo está organizado hoje em dia, exige uma grande reflexão da nossa parte. Sabemos que as escolas, os professores e também os alunos e as suas famílias deparam-se com problemas e desafios da escola transformando-se em dificuldades que têm obrigatoriamente de ser ultrapassadas. Quando o assunto se refere à educação especial e à inclusão, muitas questões e dúvidas se levantam, no sentido de ser dada a melhor resposta a essas crianças. O processo de inclusão desenvolveu-se a partir de uma implementação gradual, no entanto, as escolas deparam-se com a necessidade de mudança na sua forma de intervenção com todos os seus alunos. Deste modo, seguindo as diretrizes, a escola passa a ser um local de aprendizagem, onde todas as crianças possam aprender mediante as suas capacidades e onde há condições físicas e humanas para as acolher. A escola e as turmas deixam de ser homogêneas e passam a ser heterogêneas o que levanta outras questões relativamente à capacidade e à preparação da escola e dos seus professores para as questões da inclusão e da consequente heterogeneidade.

A Declaração de Salamanca (1994) refere que o papel fundamental da inclusão vem no seguimento de uma educação integral para todos. O conceito de escola para todos surge assim, numa perspetiva de escola inclusiva em que a educação passa a ter uma responsabilidade mais abrangente, ou seja, não se restringe apenas à sala de aula devendo alargar-se à escola, família e comunidade.

A questão resulta da capacidade ou incapacidade da escola em acolher e dar respostas às diversidades, como diz Barroso (2003:31) “a escola

massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.” A educação inclusiva pressupõe um alargamento do âmbito de intervenção dos professores do ensino regular o que levanta algumas questões no que respeita à capacidade de resposta destes perante uma turma heterogénea no que se refere às suas vivências às suas experiências, saberes, interesses e necessidades das próprias crianças.

Deste modo, pretende-se com este capítulo um esclarecimento mais profundo da inclusão e da escola inclusiva, explicitando os diversos conceitos que lhes são inerentes. Com este novo termo e esta obrigatória mudança de atitude da escola face à diversidade e face às NEE, torna-se fundamental percebermos como esta se vai organizar e funcionar numa atitude de resposta às necessidades educativas especiais.

Os professores e a sua formação são parte integrante deste capítulo dada a sua importância no sucesso da escola inclusiva. Para atender as crianças com NEE e toda a diversidade e heterogeneidade é necessário percebermos como é organizada a formação dos professores para acompanharem crianças com NEE.

A escola inclusiva propõe-se a atender todos os alunos procurando proporcionar à criança o pleno desenvolvimento, tendo em conta as características e individualidades de cada um. É importante que para isso haja um conhecimento por parte dos professores da problemática das PEA (Perturbações espectro do Autismo). Contudo, sabemos que a inclusão destas crianças nas escolas não é tarefa simples, mesmo com todos os esforços que têm vindo a ser feitos por todos os intervenientes no sentido de visualizar progressos.

A criança com PEA é uma criança especial, no entanto, a nossa legislação escolar permite e procura incluir da melhor forma essas crianças na escola, porém, este processo exige que se trabalhe numa pedagogia diferenciada que vá de encontro às características próprias da criança.

Ainda neste capítulo abordaremos as estratégias de forma global, que possam orientar o professor no contacto com estas crianças. Os professores devem munir-se de estratégias procurando trabalhar numa pedagogia diferenciada que auxilie a inclusão da criança com PEA.

No segundo capítulo desta componente teórica, procuramos perceber um pouco mais sobre a problemática das PEA, percebendo também as suas origens, etiologia e também as próprias características e particularidades destas perturbações. De forma resumida podemos dizer que se atribui a Kanner e a Asperger “a identificação do autismo” (Mello 2004:16) Consideramos para este trabalho apenas a Síndrome de Asperger e o Autismo, sabendo porém que as PEA englobam outras perturbações.

As crianças com NEE, no nosso caso em particular, as crianças com PEA são incluídas na mesma escola com todas as outras crianças, deste modo, achamos pertinente falar um pouco da inclusão da criança com PEA em contexto escolar.

Este processo de integração/inclusão de crianças com esta problemática levanta questões como a diferenciação pedagógica e também as dificuldades dos professores perante todo o processo de ensino aprendizagem.

Tendo então a componente teórica estruturada e fundamentada iremos passar para a segunda parte do trabalho que se refere à componente empírica. No primeiro capítulo, serão abordados, quais os objetivos do trabalho, as hipóteses, os instrumentos que selecionamos para o nosso estudo e os procedimentos que foram realizados para que este estudo pudesse existir. É também neste capítulo que iremos caracterizar a amostra. O segundo capítulo, refere-se à análise estatística dos dados que foram recolhidos e também à discussão dos resultados verificando a veracidade das hipóteses teóricas. Num terceiro capítulo, serão descritas as conclusões do nosso estudo, que certamente não será conclusivo mas que poderá servir de ponto de partida para outras investigações.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

1. Escola Inclusiva

Na educação inclusiva subentende-se “uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos, e direitos de todos os participantes no ato educativo” (Rodrigues 2006:3). O mesmo autor afirma que a inclusão não é uma evolução da integração, uma vez que, o conceito de inclusão, “no âmbito específico da educação, implica, antes de mais, rejeitar... a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar.” Para este autor a integração “criou uma escola especial paralela à escola regular... separando os alunos em dois tipos: os normais e os deficientes” (Rodrigues 2006:2). Na escola integrativa o autor afirma que o aluno assume um papel de deficiente e a sua permanência na escola regular terminava quando o aproveitamento não fosse adequado, e assim, teríamos crianças devolvidas às escolas especiais.

O termo integração deixa então o lugar ao termo inclusão com o acordo de Salamanca em 1994, em que se defende uma escola inclusiva, em que todas as crianças têm direito à educação.

Recuando um pouco, parece-nos importante fazer uma breve revisão histórica das Necessidades Educativas Especiais (NEE), recuando à década de 60. O atendimento às crianças com NEE em Portugal parte da Direção Geral de Assistência (segurança social) a qual criou um conjunto de iniciativas que constituíam as práticas educativas integradoras. Foram criados os primeiros centros de educação especial, organizados os primeiros cursos de especialização de professores para as vertentes de cegueira e surdez e também se realizaram programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação. (Bairrão, 1998) O direito à educação especializada e à reabilitação passa a ser um direito das crianças com deficiência que contam com o apoio de técnicos e professores habilitados. Os centros de educação especial criados anteriormente para crianças com

dificuldades de aprendizagem ou crianças que apresentavam um insucesso escolar repetido, foram progressivamente mudando as suas práticas e funcionar como sala de apoio consoante as necessidades apresentadas pelas crianças.

Na década de 70 assistia-se internacionalmente a movimentos que defendiam a igualdade de direitos, na educação não houve exceção e “questionaram-se as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.” (Mantoan, 1993: 3) A escola integrativa começa a desenvolver-se rapidamente em Portugal. O Ministério da Educação que até então ainda não tinha assumido claramente a educação das crianças com NEE assume, com a reforma de Veiga Simão, em 1973, essa responsabilidade criando a divisão de ensino básico secundário e especial e em 1976 são criadas Equipas de Ensino Especial (EEE), com a disponibilização de recursos especializados, que tinham como objetivo a integração da criança com NEE na família e na escola. O ensino integrado destinava-se então ao atendimento de crianças com deficiências motoras ou sensoriais que tivessem capacidades cognitivas de acompanhamento dos currículos escolares regulares. Deste modo, percebemos que a maioria das crianças com deficiências não poderiam frequentar as escolas regulares, destinando-se assim, a escolas especiais mais vulgarmente chamadas de unidades que eram regulamentadas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Estas unidades localizavam-se, essencialmente, em zonas urbanas, assim as crianças que habitavam em zonas mais rurais não tinham oportunidade de ter esse apoio. A integração na prática estava a ser realizada com um número muito restrito da população com NEE. Assim, mais tarde, surge um movimento associativo de pais e técnicos, que apercebendo-se das lacunas do sistema, criam cooperativas que atendiam crianças com deficiências em todo o país com o apoio do Ministério da Educação. A par destas cooperativas também foram criadas algumas estruturas do género mas pela iniciativa privada.

Deste modo, deparamo-nos então com uma escola integrativa apenas para casos muito específicos de crianças com NEE e com uma educação

especial para crianças com NEE severas em instituições afastadas da escola pública. Neste contexto, podemos dizer que a escola pública e o Sistema de Educação Especial estão em caminhos paralelos percebendo-se que a integração não estava ao alcance de todas as crianças com NEE. O apoio prestado aos alunos com deficiência e a prática da integração não pode passar apenas pela colocação da criança “numa escola regular isto é integração física...é necessária uma integração social e académica” (Correia 2003a:20)

A integração escolar surge, então, num conceito de integrar, ou seja, colocar na escola regular crianças com deficiências. Na escola regular “as práticas pedagógicas foram transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente, mais educativa”. (Sanches, Teodoro: 2006; 66) A integração pressupõe uma “estrutura com valores próprios e aos quais o aluno integrado se tem que adaptar”. (Rodrigues 2006:3)

A partir dos anos 80 começa-se a defender o direito da escola regular para todos, em Portugal, os avanços foram feitos na linha da integração, por isso, foram construídos documentos legislativos que visam a organização e regulamentação no que respeita às crianças com NEE e a escola. Assim, é apresentado em 1986 com Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o decreto lei 319/91.

Nos EUA surge um movimento chamado Regular Education Initiative (REI) que pretendia encontrar formas de atender às necessidades do maior número de alunos com NEE na classe regular, propondo a adaptação dessa mesma classe, de forma a facilitar as aprendizagens dos alunos com NEE nesse ambiente (Will 1986 cit. Correia 2003b:9). A criança com NEE vê assim o seu direito de frequentar a classe regular, tendo em conta os critérios que lhe são próprios.

O direito de todos à educação é uma preocupação que levou à realização de várias conferências. Era importante assegurar o direito de todos à aprendizagem e ao sucesso escolar. Neste sentido na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, subscreveu-se a Declaração Mundial de Educação para Todos que defende a

igualdade de acesso à educação a todos (incluindo as pessoas com deficiência) como uma necessidade. (Ainscow 1997)

Em 1994 na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca é reforçado o mesmo princípio onde 92 países e 25 organizações internacionais assinaram uma declaração com princípios onde se prevê:

“que as crianças tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (Salamanca 1994:10)

Estes princípios iniciam um novo capítulo na história das NEE. A inclusão aparece como alternativa à integração trazendo consigo novos pressupostos e farão uma mudança no sistema educativo e na visão da escola sobre outro paradigma.

Segundo Correia (2003b), o conceito de inclusão baseia-se num conjunto de princípios que ultrapassa em muito o conceito utilizado anteriormente, a integração. O mesmo autor afirma ser necessário reunir um conjunto de princípios orientadores para que a inclusão seja possível.

Após a declaração de Salamanca, o objetivo é uma mudança em todo o sistema educativo para que todas as crianças tenham acesso a um sistema de ensino regular que atende as dificuldades e necessidades individuais de cada aluno.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos

de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994: 11/12)

Desta forma, as crianças beneficiariam, tal como na integração, do desenvolvimento da socialização, existindo assim, interação entre as crianças. O que muda neste conceito é a aprendizagem, ou a forma como é pensada a aprendizagem da criança.

Visto deste modo, parece-nos que a inclusão e os valores que lhe são intrínsecos ganham notoriedade numa educação que se diz para todos. Segundo vários autores, a inclusão “significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial ... isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as severas na classe regular” (Correia 1997:33)

Assim, a escola que se diz inclusiva necessita de colocar em prática políticas e práticas sociais e educativas que valorizem a criança e a construção do seu conhecimento, assim como, a partilha desse conhecimento para que, possamos ter uma educação inclusiva, com qualidade académica e também social. A inclusão envolve-se num conjunto de princípios que tem como finalidade a mudança de paradigma no que concerne à educação de alunos com NEE. Correia (2003b) expõe os seguintes princípios: i) Todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito o direito a ser educados em ambientes inclusivos; ii) Todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; iii) Todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso; iv) Todos os alunos devem ter o acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas

educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades; v) Todos os alunos devem ter acesso a um currículo diversificado; vi) Todos os alunos devem ter oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extra escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos; vii) Todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

Segundo o mesmo autor (Correia 2003a:16) a inclusão é “a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades”. Deste modo, a inclusão implica que as escolas e os professores estejam preparados para responder a um desafio muito importante que tem como finalidade o sucesso na aprendizagem de todas as crianças. As escolas têm um papel preponderante na criação de serviços de qualidade com respostas diferenciadas e especializadas. Este novo modelo de escola promove a valorização do aluno num contexto de inclusão. No entanto, este modelo que em tudo parece perfeito, encontra várias dificuldades na sua implementação, como diz Ainscow (1997:27) “tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil”. O sucesso do modelo inclusivo depende em muito dos professores, da própria escola e também dos pares. Segundo Capucha (2008), os projetos educativos das escolas devem-se dotar de adequações relativas ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, uma flexibilização ao nível curricular e também estabelecerem parcerias para que os alunos possam participar nas atividades de grupo e também na comunidade. A participação na comunidade promove uma mudança de atitude, cultura e prática também no meio envolvente, atribuindo à inclusão uma dimensão que de certa forma trespassa a escola, valorizando-se também o papel da sociedade e dos pares em todo este processo.

No que respeita ao processo de ensino aprendizagem, compete ao professor ter em conta todos os aspetos que possam influenciar positivamente a aprendizagem dos seus alunos na sala de aula. Quando o professor conhece bem os seus alunos pode apresentar propostas de aprendizagem diferentes

para cada grupo de alunos na sua sala, desta forma, podemos esperar um alcance do mesmo conhecimento por parte de todos, mas usando diferentes estratégias. É importante, em primeiro lugar, o professor de hoje, perceber que o grupo da sala de aula é diferente no seu todo. Neste sentido, os professores têm um papel desafiante e muito importante no sucesso do método inclusivo, por isso, a relevância na criação de estratégias de apoio aos professores torna-se pertinente. Porter (1997) salienta assim, a importância da atualização contínua dos conhecimentos e competências que os professores já possuem e que adquiram novas competências. Deste modo, a escola tem a tarefa de garantir aos professores auxílio, no sentido de “garantir maior apoio aos professores, no que respeita às respostas que dão aos alunos que sentem dificuldades na sua aprendizagem” Ainscow (1997:27). Para isso, Porter (1997:44) foca a importância de uma abordagem inclusiva do currículo. “Isto significa um currículo comum a todos os alunos que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidades de se envolverem de forma positiva nas atividades da classe”.

Segundo Sanches (2006), os caminhos para a escola inclusiva são paralelos ao da escola integrativa, o que obriga necessariamente a uma mudança no papel da escola na sociedade particularizando a necessidade de alterações pedagógicas e organizacionais muito importantes.

A escola tem então a difícil tarefa de garantir a qualidade e satisfação de todos os alunos. Surge assim, uma necessidade intrínseca de proporcionar a todos os alunos as condições necessárias, garantindo assim a qualidade do ensino. Enquanto instituição educativa, é importante percebermos como as escolas se organizam e quais as respostas que legalmente estas instituições podem dar, bem como os serviços que têm disponíveis para atender crianças com PEA.

2. Organização e respostas da escola face à inclusão de alunos com PEA

Olhando do ponto de vista legislativo, e mais concretamente no nosso país, contamos com o decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro que tem como função decretar a “qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos” (Capucha 2008:11). Neste decreto-lei, podemos encontrar todos os aspetos que sejam determinantes na manutenção de uma escola de qualidade em que impere a igualdade de oportunidades. Na organização da escola temos de ter em conta os projetos educativos que devem contemplar 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. Os projetos educativos devem também contemplar ações ou respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efetuar, assegurando assim, a participação dos alunos com NEE de carácter permanente nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade em geral. No que respeita ao serviço docente e às suas responsabilidades, salientamos que o processo de referenciação e de avaliação assume um carácter prioritário e obrigatório. Os docentes de educação especial têm o dever de lecionar as áreas curriculares específicas, utilizar materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio, bem como usar conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. (Capucha 2008).

De acordo com manual de apoio à prática de educação especial orientado por Capucha (2008) a intervenção dos docentes deverá “assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada de forma que os profissionais encontrem estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos seus alunos.” No que respeita à escola o mesmo manual refere a importância desta mudar a sua organização, no sentido de “desenvolver para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas” Capucha (2008:33). O apoio pedagógico personalizado é a primeira medida educativa que integra a adequação do processo de ensino aprendizagem, que

inclui o reforço de estratégias a desenvolver com os alunos com PEA no que respeita à organização do espaço e das atividades, o estímulo e o reforço de competências básicas necessárias à aprendizagem, sendo uma medida que requer uma intervenção direta do docente de educação especial. Estas crianças têm também o direito às adequações curriculares individuais, referente às adequações do currículo, podendo acrescentar disciplinas específicas, não colocando em causa o currículo comum. A avaliação é um momento importante para perceber as aprendizagens realizadas pelos alunos permitindo conhecer as suas dificuldades e necessidades. As crianças com necessidades educativas especiais têm o direito de ter adequações no processo de avaliação, que podem ser no âmbito da alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação e das condições de avaliação. O currículo específico individual corresponde às alterações no currículo que são realizadas conforme o nível de funcionalidade da criança, que tem como objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e a autonomia. O currículo específico individual substitui e altera as competências definidas para cada um dos níveis de ensino de acordo com as necessidades de cada criança. As tecnologias de apoio têm como objetivo proporcionar elementos que facilitem o desempenho das crianças em diversas áreas como os cuidados pessoais e de higiene, mobilidade, adaptações para mobiliário e espaço físico, comunicação, informação e sinalização, na recreação, etc.

Tendo em conta todos os aspetos pelos quais a escola se rege entende-se o papel do professor e da escola como determinante no sucesso do modelo inclusivo que não trata todos os alunos como se fossem apenas um, mas atentando nas suas diferenças podendo assim, chegar a cada um deles, numa escola heterogénea.

3. O papel do professor na escola inclusiva

Com a evolução social e todas as mudanças que se fazem sentir na escola de hoje, é uma exigência pensar e refletir sobre o papel do professor.

No que respeita à inclusão de crianças com NEE torna-se necessário um trabalho conjunto entre a escola, a família e os profissionais. A família constituiu um marco fundamental na vida da criança e no seu desenvolvimento. É importante que os professores conheçam e deem a importância devida ao meio familiar em que a criança está inserida, não descorando, por isso, todo conhecimento que esta tem da criança podendo-se assim, obter informações importantes para um melhor entendimento da criança no seu todo. Correia (2003:69) defende que o professor necessita “ser orientado pela família pelo professor de educação especial, e pelo diretor executivo” para assim, cumprir da melhor forma o que lhe é proposto. Na verdade, os desafios propostos aos professores hoje em dia são vastos e variados, o professor já não pode ser visto como mero transmissor de conhecimentos, mas sim, como “organizador de oportunidades de ensino.” (Tomlinson 2008:35)

A diversidade de alunos numa turma é uma realidade na escola o que constitui um desafio para os professores. Ter a capacidade de procurar adquirir conhecimentos precisos e profundos da natureza das realidades presentes na sua sala de aula, das características das crianças e dos padrões de desenvolvimento normais, constituem estratégias que dão a oportunidade de uma visão mais realista das potencialidades do desenvolvimento das suas crianças. Estas movimentações dos professores que têm como intenção a construção de um saber mais profundo sobre os seus alunos, permite-lhes desenvolver “estratégias de ajuda para todos os alunos a fim de que estes possam desenvolver ao máximo suas potencialidades” (González 2002:241).

O papel do professor constitui então um marco fundamental no sucesso da inclusão. As suas boas práticas constituem um avanço significativo no atendimento aos alunos com NEE. Segundo Cavaco (2009:152), o professor “deve ser entendido como um processo contínuo, ao longo da vida e em evolução” para que possa desempenhar um papel relevante com todas as crianças. Quando falamos de professor consideramos o professor de ensino regular, no entanto, o professor de ensino especial também tem um papel muito importante na implementação do processo de inclusão. Kronberg (2003) refere que o professor de ensino especial e o professor de ensino regular

necessitam de trabalhar em equipa, no entanto, apesar destes reconhecerem essa necessidade, bem como a necessidade de redefinição de papéis a inclusão não tem constituído uma mudança fácil. Do mesmo modo, Correia (1997:164) destaca como êxito decisivo da inclusão “as interações entre professores da educação especial e professores do ensino regular”. Apela então à união dos “professores de ensino regular e professores de educação especial a unir esforços e a trocar experiências”. (Correia 1997:164) Os professores têm de ter em conta necessidades da criança bem como seus interesses e limitações, pois estas exigem uma atenção e supervisão reforçadas. “Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogénea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem”. (Rodrigues 2006:11) Segundo Kronberg (2003) os professores de educação especial e os professores de ensino regular necessitam trabalhar em equipa, como já referimos, e na perspetiva deste autor estes têm de se dotar de estratégias e saberes fundamentais à sua prática. Os professores de ensino especial devem familiarizar-se com questões como currículos e rotinas da classe do ensino regular, colaborarem na planificação junto dos professores de ensino regular destinados a todos mas em particular aos alunos com NEE, mostrarem-se disponíveis e organizarem iniciativas para se compreender a inclusão. Do mesmo modo, os professores de ensino regular necessitam de colaborar na prestação de informações necessárias ao trabalho do professor de educação especial, na tomada de conhecimentos das necessidades dos alunos com NEE, na escolha das estratégias para dar uma melhor resposta às diferentes necessidades dos alunos com NEE e promover relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

Nesta perspetiva, a colaboração seria uma resposta capaz de resolver problemas que se prendem com a falta de apoios, conhecimentos e sabedoria dos docentes no apoio às crianças com NEE. Correia (2003b) refere a importância do relacionamento dos professores e da sua atitude de colaboração sempre que possível com professores de educação especial e outros profissionais. Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1986 cit. Correia

2003b:26) “consideram que a colaboração é um processo interativo, através do qual intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos.”

É necessário que ambos tenham percepção plena das suas funções para que mutuamente trabalhem em prol do benefício de todas as crianças.

4. O papel do professor de ensino regular e do professor de educação especial

Para o sucesso de uma escola inclusiva é necessário que se definam os papéis e as responsabilidades dos membros que pertencem às equipas de trabalho no sentido de melhorar as respostas dadas aos alunos com NEE.

Com a escola inclusiva o professor de ensino regular tem a seu cargo alunos com NEE. Deste modo, é importante que este seja apoiado e orientado

“pela família, pelo professor de educação especial e pelo diretor executivo” do mesmo modo o professor de ensino especial “servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.” (González 2003:69)

Alguns estudos de Ripley, 1997; Salend; Duhaney, 1999; Argulles; Hughes; Schumm, (2000 cit. Silva 2011:1)

defendem que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados. Além disso, estes estudos relatam melhorias dos alunos com necessidades educativas especiais quanto a seu desempenho académico, autoestima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.” (Silva 2001:1)

No entanto, numa pesquisa realizada por Silva (2011) podemos evidenciar que a ideia da necessidade de uma articulação funcional dos professores de ensino regular e os professores de educação especial com vista a uma educação inclusiva eficaz é partilhada por diversos autores. Morgan (1993 cit. Silva 2011) considera que na maioria das escolas os professores

trabalham individualmente na planificação na preparação das aulas e do material lutando por conta própria para resolver os problemas curriculares e de gestão. É então importante percebermos quais as funções pertencentes a cada um, sendo que a articulação das mesmas constitui o elemento essencial ao sucesso do modelo inclusivo e também das crianças com NEE.

Kronberg (2003) salienta, através de um estudo que os professores do ensino especial têm como funções: familiarizarem-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular. Como membros de uma equipa, têm de colaborar com os professores do ensino regular na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinadas a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE. No que se refere ao contexto das classes de ensino regular, têm de estar disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizando aos alunos com NEE. É também importante que seja promovida, entre alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca de procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunicação com alunos que apresentem NEE. A organização do programa educativo para alunos com NEE é da responsabilidade deles, assim como a coordenação e a implementação dos objetivos definidos para estes identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família. Como membros de uma equipa, a informação sobre os alunos específicos tem de ser partilhada com os outros membros da equipa.

No que respeita aos professores de ensino regular o autor defende a colaboração com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para os alunos com NEE. Estes professores funcionam como base de todos os alunos sendo os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos. Ter conhecimento das áreas fortes e das necessidades dos alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula é importante para desenvolver o seu trabalho, assim

como, prestarem declarações, de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada um dos alunos, regras da sala e expectativas dos alunos. Os professores têm a tarefa de adquirir uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam, promovendo as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

A articulação pedagógica do professor do ensino regular e do professor de ensino especial constitui um papel fundamental na melhoria das práticas pedagógicas relativamente à inclusão e às crianças com NEE.

“O estudo realizado por Silva (2011) demonstra que existem dificuldades de diversa ordem como seja a falta de coordenação dos horários entre estes 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 para a inclusão dos alunos com NEE.” (Silva 2011:3)

Os resultados da investigação de Silva (2011) concluem que o trabalho em articulação para a inclusão é fundamental para o sucesso das aprendizagens, principalmente dos alunos com NEE. No entanto, o autor também refere a “falta a formação necessária e adequada para lidar em sala de aula regular com os alunos com NEE, principalmente quando não dominam as problemáticas destes.” (Silva 2011:3)

Também McLeskey e Waldron (2007 cit. Silva 2011:3) expõem nos seus estudos essa dificuldade, porque defendem que o professor do ensino regular não tem formação para atender estes alunos, ou tem pouco tempo disponível para trabalhar em colaboração e proceder a alguns ajustes.

A questão da formação dos professores constitui também ela uma barreira à inclusão, sendo que, por isso, achamos pertinente aprofundar um pouco este tema.

5. Formação dos professores

A formação de professores é um tema que tem levantado algumas questões o que fez com que vários autores tenham abordado este assunto, tendo em conta a sua pertinência numa escola em constante mudança.

Sabemos que a função da formação de professores é da responsabilidade das Instituições de Ensino Superior que inicialmente eram regulamentadas com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), artigo 31 n.2 e mais recentemente pelo decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que estabelece o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, funcionando como linha orientadora para as instituições de ensino superior. (Mesquita 2011)

A formação dos professores no seu âmbito inicial corresponde do nosso ponto de vista à preparação de uma pessoa para o desempenho das funções ligadas à profissão.

Segundo Garcia, (1999:26)

“a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores ... se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.”

É atribuída à formação inicial a responsabilidade de promover a aquisição do conhecimento necessário para o exercício da profissão. Aprender a ser “professor consiste em adquirir conhecimentos da profissão docente” González (1995 cit. Flores 2000:34). O futuro docente tem de ser capacitado de conhecimentos pedagógicos, no geral, perceber como se gere o processo de ensino aprendizagem académico, como se gere uma turma e saber dominar as técnicas didáticas, estrutura de aula, planificação e avaliação. O grau de conhecimento da matéria a ensinar é determinante para expor a matéria e transmitir o seu conteúdo de forma correta. Para além dos conhecimentos, o professor tem de ter um conhecimento didático do conteúdo dotando-se de

capacidade de adaptação da matéria de forma compreensível com as estratégias certas para chegar até aos seus alunos. O conhecimento do contexto é condicionante no trabalho do professor para que possa adaptar o seu conhecimento às condições específicas dos seus alunos e da escola onde está inserido.

Para Leite (2003) o domínio de conhecimentos não é suficiente tendo em conta a sua importância para a sociedade e o reconhecimento que esta tem do ato educativo. A sociedade com a sua evolução traz novos desafios a esta classe profissional, deste modo, reconhece-se a necessidade destes profissionais serem competentes para que “em função dos contextos onde exercem a atividade profissional, concebam e desenvolvam projetos educativos e projetos curriculares que deem sentido ao currículo nacional e que proporcionam condições de sucesso para todos os alunos que passaram a estar presentes no espaço escolar” (Leite 2003:2)

As competências profissionais são um conceito que nos remete para um determinado número de particularidades que podem ser observadas na ação do docente e que mostra as suas capacidades, se na verdade está a corresponder ou adaptar-se ao seu grupo de alunos. São exemplos destas competências o uso de materiais diversificados, recurso a materiais tecnológicos ou até mesmo questionar os seus alunos. (Esteves 2009)

Então espera-se das instituições de formação de professores uma intervenção para que os seus alunos, futuros docentes, se possam capacitar das competências necessárias para ser um bom profissional.

Aprender a ensinar é uma etapa da formação inicial que possibilita “a aquisição e construção do conhecimento profissional” Flores (2000:30). A formação inicial é então caracterizada como uma “etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direcionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa” Gonzalez (1995:216 cit. Flores 2000:30). Pressupomos então, que neste período de formação sejam criadas “situações e condições que permitam aos estudantes, futuros professores, o desenvolvimento de competências para intervir de forma autónoma e

criativamente nos contextos situacionais reais.” Leite (2003:2) Colocar o futuro professor numa situação real permite o desenvolvimento de capacidades e de competências no âmbito da colocação em prática de recursos, de conhecimentos, de ferramentas que lhe permitem enfrentar situações complexas com eficiência, assim as competências remetem-se ao próprio professor e às capacidades e aptidões que estes adquirem. As situações que podem surgir a um professor são inigualáveis, por isso, este tem de se munir de uma grande capacidade e inteligência para saber reagir de forma assertiva a cada uma delas.

Flores (2000) salienta a síntese elaborada por Feiman-Nemser (1990) que identifica as orientações conceptuais para a formação inicial de professores, sendo a orientação académica, tecnológica, personalista, prática e crítica. A orientação académica refere-se aos conhecimentos científicos e culturais, dando, por isso, ênfase aos conceitos e à estrutura da matéria das várias disciplinas. Um professor, na sua construção tem de se dotar de um conjunto de competências e destrezas que são característica fundamental da orientação tecnológica. A formação tem de estar centrada no desenvolvimento do professor visando a construção da sua individualidade. Dada a individualidade de cada uma das situações vividas pelos professores surge a necessidade de orientação prática, ou seja, os futuros professores aprendem através da observação de outros professores criando destrezas práticas para aprenderem a lidar com as situações. Por último, orientação de reconstrução social associada à teoria crítica do currículo “aponta para uma formação que promove e desenvolve no aluno-candidato a professor disposições para analisar o contexto social em que se desenrola o ensino/aprendizagem.” Flores (2000:32)

Como já falamos até aqui os professores não se podem apenas munir de conhecimentos teóricos e recorrerem somente à transmissão de conhecimentos, é importante uma formação que não “despreze conhecimentos mas que não termine com a sua aquisição”. Perrenoud (1998 cit. Leite 2003) define dez áreas de competências de referência prioritária que os professores devem adquirir, organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a

progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; implicar os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; informar e implicar os pais, utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua.

Tardif (2002:39 citr Maia 2012:39) “define o professor como alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência quotidiana com seus alunos.” Maia (2012:141) acrescenta ainda que “o professor é o mediador, o facilitador da aprendizagem dos alunos, e, para isso, não pode desconhecer o assunto que ensina.”

A importância da preparação dos futuros professores face às exigências de uma escola em mudança constitui uma necessidade de repensar a formação dos professores, no sentido de responder aos desafios que lhes são colocados.

Deste modo, podemos relembrar a afirmação de Ainscow (1997:15) que refere a importância em encontrar “estratégias quer a nível de formação inicial quer de formação contínua ... que auxiliem...os professores a adotar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da classe, incluindo os que apresentem dificuldades de aprendizagem”. Quanto aos alunos com deficiências, Afonso (2004:41) refere que “uma boa formação inicial para alguém trabalhar com alunos com deficiência passa muito por um processo de construção enquanto “bom professor””. Mas tal como refere o mesmo autor “hoje em dia os saberes já não se adquirem de uma única vez para toda a vida”. Defendendo assim, que a formação não pode acabar com a obtenção da habilitação profissional assegurando a necessidade de se investir numa formação contínua.

A formação contínua pode contemplar um amplo leque de formação nas mais variadas áreas da educação, com o intuito de melhorar a prática docente. Esta já vem sendo regulamentada desde a LBSE que no seu artigo n.º 35 ponto 2 refere que “a formação contínua deve ser suficientemente diversificada,

de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimento e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.”

A formação contínua está então regulamentada e constitui uma necessidade para o professor que pretende progredir em métodos e técnicas de inovação do seu trabalho com os alunos. Um bom professor tem a consciência de que transmitir conhecimento está muito longe das boas práticas educativas tendo que trabalhar formar e investigar, para assim, responder com eficácia aos desafios que todos os dias lhe são propostos na escola com os seus alunos. A formação contínua é definida por Ribeiro (1993:10 cit. Flores 2000:80) como o “conjunto de atividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial... o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.” As atividades que visam a formação contínua contribuem para melhorar a compreensão do fenómeno educativo da prática pedagógica do professor e dos seus saberes.

Para Day (2001:203) a formação contínua é um “conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola”

Correia (1997) acrescenta a importância que as instituições de ensino superior têm no que respeita aos vários tipos de formação que temos vindo a falar, ou seja a inicial, contínua e a especializada que iremos agora definir. Por outro lado, Afonso (2004) alerta para que a formação contínua vá de encontro às necessidades dos formandos, defendendo também a necessidade de “um modelo de formação de professores em que a intervenção não deverá ser no sentido de encontrar soluções, previamente construídas (receitas), para os seus problemas, mas de proporcionar apoio para que cada um as consiga elaborar.” (Afonso 2004:42)

A formação especializada pode fazer-se em diversas vertentes da educação e pretende-se um conhecimento mais profundo da área de estudo. No nosso caso interessa-nos a formação especializada em educação especial.

Segundo Correia (1997), esta formação tem como função a promoção e a aquisição de competências necessárias para um adequado atendimento às crianças com NEE. As competências que o professor de educação especial terá de adquirir no curso de especialização deverá permitir que este seja capaz de

“desenvolver programas de intervenção que vão de encontro às necessidades do professor do ensino regular ... intervir nas áreas sociais em que o aluno apresente problemas académicos e sociais.... Prestar apoio ao professor de ensino regular... colaborar na formação do professor do ensino regular ... intervir no processo que estimule o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos... colaborar na elaboração do PEI, na formação e coordenação de equipas multidisciplinares...” (Correia 1997:163)

Como temos vindo a perceber a formação constitui a base de sucesso do professor para com os seus alunos num contexto diversificado.

Deste modo, entendemos que só com formação os professores se sentiriam capazes de enfrentar os seus medos as suas angústias e conseguiriam trabalhar usando estratégias métodos e técnicas diversificadas para assim, melhor puderem atender os seus alunos.

Como vimos anteriormente, os professores tem na escola uma diversidade de alunos que causam uma série de dificuldades, que muitas vezes não estão preparados para tal. Vários autores identificam como causa das dificuldades dos professores para atender crianças com NEE a falta de formação dos professores para que possam atender condignamente estes alunos e promoverem a inclusão. São exemplos as expressões que podemos retirar de Mesquita e Rodrigues (cit. Correia 2003a:84) ao destacarem a “necessidade de formação dos professores de ensino regular na área das necessidades educativas especiais”. Correia (1997:161) refere que na formação inicial os cursos tem de incluir “uma vertente de educação especial constituída por um mínimo de três módulos (por exemplo: introdução à educação especial; avaliação e programação em educação especial; adaptações curriculares em educação especial)” referindo ainda a necessidade de pelo menos um estágio de um semestre.

Do ponto de vista deste autor, estas mudanças eram fundamentais para que o professor do ensino regular pudesse “adquirir um mínimo de

aptidões necessárias para lidar com uma criança com NEE”. Deste modo, o professor poderia identificar mais facilmente os casos para posteriormente intervir apropriadamente. A mesma opinião é partilhada González (2002) referindo que os professores necessitariam receber uma adequada preparação básica que lhes proporcionassem algumas estratégias para desenvolver o seu trabalho com alunos que apresentassem necessidades específicas, de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações quotidianas. Nos objetivos da formação inicial deverão incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos.

Posto isto, podemos afirmar que o objetivo da formação dos professores é proporcionar-lhes bases que contribuam positivamente para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos, seja a formação inicial contínua ou especializada. Cada um tem que procurar questionar e refletir, de acordo com as suas necessidades, assegurando assim um bom trabalho para com os seus alunos.

II – INCLUSÃO E AS PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

1. Perturbações do Espectro do Autismo

Numa retrospectiva ao nível da literatura na área das Perturbações do espectro do Autismo (PEA) encontramos a descrição do psiquiatra Bleuler (cit. Cavaco 2009) que descreve esta perturbação global do desenvolvimento como uma variante da esquizofrenia realçando a característica da vivência num mundo próprio. Bleuler “descreveu essas crianças como se estivessem fora da realidade vivendo de forma relativa e absoluta as suas vidas interiores.” (Cavaco 2009:130)

Em 1943 Leo Kanner, pedopsiquiatra austríaco publicou um artigo intitulado: “Autistic Disturbances of Affective Contact” em que observou várias crianças com características muito particulares e com comportamentos que as diferenciavam de todas as outras. Neste artigo Kanner descreve os comportamentos de 11 crianças (8 rapazes e 3 raparigas) que apresentavam comportamentos distintos das demais crianças com a mesma idade. (Marques 2000:25). Kanner (1943 cit. Marques 2000) aponta características como a ecolália, ou seja, só repetiam o que se dizia, não falavam e apresentavam um QI normal. Segundo este pedopsiquiatra, as crianças com estas características tinham dificuldade em se relacionar com os outros, não tinham a facilidade normal de relacionamento com as outras pessoas ou situações e tinham uma ansiedade muito própria. A nível afetivo denota-se uma falha mostrando-se indiferentes a contactos afetivos mesmo sendo de familiares ou amigos próximos.

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger, pediatra, publica um trabalho de investigação “Autistic Psychopathy in Childhood” com um grupo de rapazes, em que apresenta características semelhantes às apontadas por Kanner e apresenta “novas características sobre a doença” (Cavaco 2009:131) Segundo Gonçalves (1992 cit. Cavaco 2009), as definições de Asperger eram mais completas do que as de Kanner, a terminologia usada pelos dois (Autismo) foi a mesma embora não soubessem da existência um do outro.

Estes dois autores apresentam diferenças nas características por eles descritas, segundo Marques (2000) estas divergências surgem em três grandes áreas: as capacidades linguísticas, motoras e de coordenação e por último as capacidades de aprendizagem.

No estudo de Kanner as crianças nunca falavam e não utilizavam a linguagem para comunicação, as capacidades motoras e de coordenação eram boas, e a aprendizagem seria mais fácil de adquirir através de rotinas e mecanização. No estudo de Asperger a linguagem foi designada como fluente salientando a “originalidade” e “liberdade” no seu uso salientando a tendência para narrar “histórias fantásticas”. No que se refere a motricidade Asperger descreveu-os como pouco aptos para atividades motoras como o desporto e

referia problemas também nas atividades motoras finas, como a escrita. Os seus pacientes aprendiam mais facilmente se produzissem espontaneamente. (Marques 2000:27)

O termo autismo surge no início do século XX e segundo Marques (2000), deriva da palavra grega Autos que significa Próprio/Eu e Ismo. Assim, nasce o termo autismo que designa alguém que está absorvido em si próprio sem aparente preocupação com o que o rodeia. O autismo é assim diagnosticado baseando-se em três áreas de incapacidade: na comunicação, na interação social e na linguagem, sendo uma “tríade de incapacidades de Wing” forma como ficou conhecida.

Wing (1988 cit. Marques 2000) considera assim, que o quadro de autismo pode variar, por isso, o uso do termo “espectro do autismo” abrange uma gama mais variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio. A noção de espectro do autismo surge mais tarde em 1979 por um estudo realizado por Wing e Gould, sobre a incidência de deficiências sociais severas durante a infância em que altera “a classificação do autismo como categoria: o autismo passa a ser visto como um contínuo, como uma dimensão de características autistas... surgindo como “uma alternativa à perspectiva de classificação do autismo” (Marques 2000:31).

Deste modo, a noção de espectro do Autismo engloba diferentes manifestações do comportamento do mesmo distúrbio. No nosso trabalho quando falamos de Perturbações espectro do Autismo (PEA) iremos referir-nos apenas ao autismo clássico e síndrome de asperger (SA).

Nos últimos anos várias definições foram revistas e mais recentemente, segundo a National Society for Autistic Children, o autismo é definido como “sendo uma síndrome presente desde o nascimento e se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade.” (Gaudener 1997:8)

Recentemente, a 18 de maio de 2013 é publicado o DSM-V em que algumas destas denominações foram alteradas. De forma geral, podemos designar diferenças na designação da categoria, ou seja, as categorias Autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação passam a designar-se de forma

global Transtornos do espectro Autista. No entanto, visto que este trabalho de investigação foi iniciado antes da saída desta nova revisão do DSM, tomamos em consideração os critérios anteriores. (APA: 2014)

Tendo em conta o critério anterior, seguimos os parâmetros do DSM-IV TR (2002) que nos descreve que as crianças que sofrem de perturbação autista apresentam um desenvolvimento deficitário nas seguintes áreas, manifestando-se numa tríade de perturbações na interação social: o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com Autismo clássico pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais. Na comunicação: a comunicação, tanto verbal como não verbal é deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos. Muitas pessoas com autismo (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a vida. Interesses ou comportamentos limitados e/ou repetitivo: rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social. Comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo. Esta tríade de incapacidades engloba o Autismo Clássico, e a Síndrome de Asperger (SA) apesar de haver diferenças significativas no que respeita à incidência de cada uma delas.

Segundo Hewitt (2006:10) o estudo publicado por Wing e Gould em 1979 confirmavam que, “embora as crianças autistas apresentassem um vasto leque de dificuldades, havia três áreas de incapacidade que podiam ser facilmente identificadas – linguagem e comunicação, competências sociais, e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Consequentemente a “tríade de incapacidades” de Wing veio a ser base de diagnóstico”. Ou seja, segundo Hewitt (2006), no que se refere à comunicação a incapacidade de interpretar, usar e responder apropriadamente a comunicação é uma dificuldade partilhada por ambos os indivíduos, sendo que para os indivíduos que frequentam as escolas regulares, esta dificuldade torna-se um desafio constante. O contacto visual para indivíduos com autismo é inexistente mas para indivíduos com Síndrome de Asperger (SA) que estabelecem contacto visual podem ser

incapazes de fazê-lo ou interpretá-lo de forma correta, prejudicando assim tanto ao nível das interações sociais como da própria aprendizagem académica. A leitura e a interpretação dos gestos e expressões faciais dos outros permite uma maior compreensão do que realmente se está a dizer. A incapacidade do indivíduo para fazer uso dos gestos apropriados e de interpretar esses sinais da comunicação verbal e das expressões faciais amplifica essa dificuldade. Na socialização os indivíduos com PEA apresentam comportamentos de isolamento tendo dificuldade de fazer amizades. Por último, a imaginação do indivíduo com PEA apresenta uma forma rígida no comportamento e no pensamento, os movimentos são repetitivos e os comportamentos obsessivos e apresentam ausência no jogo imaginativo.

As manifestações desta problemática variam de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento da criança. (Papalia 2001)

O autismo pode apresentar diferentes graus no que respeita às dificuldades de aprendizagem, que podem seguir uma linha entre o ligeiro e o severo. (Mello 2005)

De acordo Cavaco (2000) existem diversas propostas de teorias que nos indicam as causas das PEA. É de considerar as grandes dificuldades que esta questão levanta tendo em conta os diferentes quadros clínicos da PEA. A etiologia é portanto, um tema que ainda gera alguma controvérsia. Existem teorias psicológicas, psicogénicas e biológicas. Embora existam diferenças nas teorias explicativas da PEA elas podem complementarem-se e são, por isso, muito importantes no desenvolvimento de uma intervenção eficaz.

No que respeita às teorias psicológicas Pereira (2005) refere diversos estudos contemplavam a existência de défices cognitivos desde os estados precoces de desenvolvimento. É a partir da década de setenta que estes se tornam mais relevantes em relação aos aspetos afetivos ou comportamentais. Hermelin e O' Connor (1970 cit. Pereira 2005: 29) “revelam que a incapacidade de avaliar a ordem e a estrutura para reutilizar a informação é uma das deficiências mais específicas do autismo”.

Na década de oitenta surge uma nova teoria explicativa do autismo – Teoria da Mente de Frith, Leslie e Cohen que considera a incapacidade de

compreensão dos estados mentais de outras pessoas como principal dificuldade da criança autista.

A presença de uma componente genética é também considerada por Kanner (1943 cit. Marques 2000) facto que mais tarde se veio a revelar correto. No entanto, o autor acabou por ser influenciado pelas teorias psicanalíticas da época sugerindo assim, que as características das crianças com PEA poderiam ocorrer da frieza e rigidez dos pais e do seu perfeccionismo, explicando assim que seria uma perturbação emocional, resultado de um isolamento social, uma vez que não eram detetadas alterações neurológicas confirmando-se que estas crianças tinham um bom desenvolvimento motor.

Segundo Pereira (2005), nas décadas de cinquenta e sessenta, passou-se a entender-se que o distúrbio emocional provinha de um ambiente próximo da criança que se traduzia numa resposta desadaptativa a um ambiente desfavorável. Marques (2000:55) salienta que esta posição foi defendida por vários autores “(Boatman e Suzek 1960; Bettelheim 1967) sugeriram ainda que o autismo se devia a uma falta de estimulação, rejeição parental, ausência de calor parental ou existência de conflitos intrapsíquicos, resultantes de interações desviantes da família ”. A teoria das “mães frigorífico” de Bettelheim (1967) defende a ideia de que o autismo era uma resposta adaptativa “a um ambiente ameaçador e não carinhoso por parte da mãe” (Marques 2000:55). Esta teoria prevaleceu até aos anos setenta momento em que surgem estudos que não favoreciam esta teoria questionando a sua credibilidade. As crianças que sofriam de maus tratos eram exemplo de um quadro de frieza e essas crianças não apresentavam traços de autismo. Esta teoria influenciou muitos pais negativamente pois estes culpavam-se pela causa desta perturbação. Deste modo, esta abordagem foi bastante criticada e Kanner abandonou esta teoria retomando a sua ideia inicial de foro genético.

As investigações atuais abandonaram completamente os estudos psicogenéticos focalizando-se na origem neurológica como causa. Marques (2000) enumera várias investigações que constataam que o autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade

de estabelecer relações. Deste modo, as perturbações biológicas diversas podem ser causadores do autismo, de seguida, iremos analisar cada um dos estudos e perceber qual o seu papel como causa das PEA.

Os fatores genéticos e o seu papel, no desenvolvimento da PEA, têm sido também alvos de investigação na área da genética. Desta forma, vários estudos têm sido feitos com a intenção de identificar os genes responsáveis pelo autismo.

O pioneiro na área da genética foi Rimland que, como refere Marques (2000), defende que o autismo ocorre mais frequentemente nos pares de gémeos monozigóticos e, mais raramente, nos pares de gémeos dizigóticos. Desde essa data vários investigadores têm dado continuidade a esse estudo e entre 1985 e 1988 Gillberg e Wahlstrom (1985), Hagerman e colaboradores (1988) e Edelson (1985) referem que a anomalia cromossómica mais frequente associada ao autismo é o síndrome X-fragil, que se caracteriza por uma doença em que existe uma divergência nos cromossomas.

Apesar dos vários estudos conhecidos, Marques (2000) conclui que as diversas anomalias detetadas na PEA e a forma como elas afetam o desenvolvimento cerebral ainda não são conhecidas. A compreensão de foro neurológico relativa ao autismo têm vindo a ser estudada nos últimos tempos o que permitiu que fosse detetada a área cerebral afetada. Claro está que as novas tecnologias contribuíram bastante permitindo localizar e identificar as áreas cerebrais lesionadas e afetadas. Atualmente considera-se que existe um defeito congénito no sistema nervoso central “com efeitos imediatos e permanentes nos aspetos sócio-emocionais do comportamento” (Marques 2000:63), podendo afetar igualmente a área motora e da linguagem.

Gillberg (1989 cit. Marques 2000) demonstra através de estudos que a sintomatologia autista pode resultar de uma infeção viral intrauterina como a rubéola gravítica, uma infeção pós natal por herpes ou uma infeção congénita por citomegalovirus.

Os fatores pré, peri e pós natais podem constituir também uma das causas do autismo. Os estudos realizados apresentam condições desfavoráveis que poderão estar associadas a PEA é o exemplo das

hemorragias, uso de medicação alterações do líquido amniótico e gravidez tardia. No entanto, os dados existentes não são suficientes para determinar a patologia definida como PEA. Deste modo Cohen e Bolton (1994 cit. Marques 2000) propuseram um modelo que denominaram “Modelo de Patamar Comum”, em que o autor defende a existência de várias causas que afetam várias áreas cerebrais que são responsáveis pela comunicação pela área social e pelo jogo simbólico.

No que respeita às características das crianças com autismo, podemos dizer que estas se manifestam logo a partir do seu nascimento através de comportamentos que as diferem das outras crianças. Estas características “relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, bem como o nível de atividade e o repertório de interesses.” Rapin et Fejerman (1994 cit. Marques 2000) São as características cognitivas ou as alterações das mesmas que nos indicam o comportamento autista.

As primeiras pesquisas, efetuadas por Kanner (1943 cit. Marques (2000) descrevem o Autismo como uma incapacidade para o estabelecimento de um relacionamento social tendo também dificuldade no uso comunicativo da linguagem. Segundo o autor, estas crianças podiam evidenciar características autísticas antes dos 30 meses como o fascínio por determinados objetos, interesses obsessivos e desejo de se manter isolada, podendo evidenciar boas potencialidades cognitivas.

Com a realização de vários estudos posteriores a Kanner, o conceito, ou os critérios de descrição das características do Autismo foram alterando e aperfeiçoando-se. Em 1978 Rutter (cit. Gallagher & Kirk 1998) apresenta quatro critérios de diferenciação das crianças com autismo. O primeiro salienta uma deficiência grave no relacionamento com os pais, membros de família e outras pessoas. O segundo, refere o desenvolvimento atrasado e deficiente linguagem, caracterizado pelo uso inadequado da linguagem, quando existe, e inclusão de padrões peculiares de fala, como a produção de ecos de palavras ou frases. O terceiro critério diz respeito ao comportamento estereotipado, variando desde movimentos repetitivos do corpo, até comportamentos

ritualísticos, como a insistência de alinhar os brinquedos ou a mobília numa determinada ordem. Esses comportamentos aparecem cedo e apresentam-se desde o início da vida, geralmente antes dos três anos de idade.

Atualmente, Hewitt (2006) considera as características mais marcantes como a incapacidade para desenvolver relacionamentos, mesmo com pais e com os irmãos. As competências de interação são limitadas que vão desde a dificuldade em manter contacto visual até uma incapacidade para manter uma conversa, socializar ou partilhar. É característica uma preferência por jogos repetitivos e estereotipados, sem ter uma ideia da forma apropriada de usar o brinquedo em questão. Todos os objetos que possam ser manipulados através de movimentos repetitivos de motricidade fina, particularmente por aqueles que possam ser postos a girar, sem qualquer ideia sobre a forma adequada de usar o objeto em questão, constitui um fascínio para a criança com autismo. Gostam de conservar a uniformidade, incluindo as rotinas, revelando uma perturbação extrema quando as rotinas são inesperadamente alteradas. A capacidade de memorização de rotinas é boa tendo hipersensibilidade aos estímulos ambientais e acentuado atraso ou notório insucesso na aquisição da linguagem da qual faz um uso pouco vulgar, de uma forma não comunicativa.

No que respeita, à SA estes são caracterizados utilizando praticamente os mesmos critérios do autismo excetuando a presença dos “problemas clínicos significativos nas áreas da interação social, ocupacional e outros domínios funcionais importantes” (Marques 2000:32). Mais recentemente Hewitt (2006) descreve as características da SA como sendo as mais comuns. No que respeita ao QI, este pode ser médio ou acima da média. Os indivíduos com esta problemática manifestam frequentemente um comportamento social estranho ou inadequado. No que se refere à linguagem esta é interpretada de forma literal, o discurso é fluente e, por vezes, recorrem a palavras complicadas. Aparentam ser excêntricos e a nível motor têm má coordenação. Quando são mais velhos tem uma consciência de ser diferente. Estas crianças têm tendência para uma baixa autoestima e desvalorização de si próprio podendo vir a sofrer de depressões ou em casos mais sérios levá-los ao suicídio. No entanto, as características não se manifestam em todos os

indivíduos da mesma forma nem tem de estar todas presentes, sendo apenas uma referência para que se possa identificar uma criança com SA e uma criança com autismo.

A prevalência segundo Hewitt (2000) afetam quatro vezes mais os indivíduos do sexo masculino do que os do sexo feminino tanto no autismo como no SA, sendo que o diagnóstico de autismo se realize mais cedo (aproximadamente entre os dezoito meses e os dois anos e meio) do que o diagnóstico do SA (entre os quatro e os seis anos).

2. Inclusão da criança com Perturbações espectro do Autismo em contexto escolar

Segundo Nielsen (1999:41), “a colocação de um aluno autista numa classe regular é recebida com ceticismo”.

Já vimos anteriormente as vantagens da inclusão para as crianças com NEE e inclusivamente as crianças com PEA, Nielsen (1999:41) concluiu que “separar crianças autistas do meio normal parece resultar na intensificação dos seus problemas”, afirmando assim a necessidade da inclusão. Para que a inclusão de alunos com PEA seja bem sucedida, é necessário que os professores conheçam a realidade da criança com essa perturbação e que saiba quais as estratégias a adotar na sequência de uma plena inclusão. Como vimos anteriormente, sabemos que neste campo existem algumas lacunas profundas que terão de ser colmatadas, as dificuldades dos professores em orientar crianças com esta problemática são evidentes e, por isso, é tão importante a formação e também a colaboração tanto dos pais como dos professores de educação especial para que a inclusão da criança na escola seja realizada pacificamente dentro dos parâmetros corretos procurando o melhor para a criança. Como reforça Rose (2003:54) “a promoção da inclusão dependerá largamente das estratégias que os professores adotem para assegurar que todos os alunos participem plenamente na aprendizagem

durante o máximo de tempo possível.” É importante que inicialmente o professor tenha consciência das características próprias da criança de modo a criar estratégias de aprendizagem que possam ir ao encontro dos seus interesses e motivações. Segundo Jordan (2000) o ambiente onde se irá realizar a aprendizagem é muito importante para que não crie focos de distração da criança, ou seja, reduzir os estímulos para que ela se torne mais receptiva à aprendizagem. É importante que o professor perceba as dificuldades da criança, que a compreenda para que possa realizar estratégias de atenuar as suas dificuldades. “O professor tem de ser criativo e flexível na apresentação do conteúdo do currículo, nas estratégias pedagógicas adotadas e nos resultados exigidos.” Jordan (2000:76) O currículo eficaz seria aquele que não só tivesse em conta as diferenças nomeadamente, a nível de aptidões, capacidades e necessidades, “como permitisse a cada aluno realizar o seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa, numa escola que respondesse a todo o conjunto de necessidades dos seus alunos.” (Rose 2003:54) A educação eficaz destes alunos depende também do conhecimento do professor sobre as necessidades e as estratégias que deverá usar na sala de aula com aquela criança. A par da escola também a família em um papel fundamental. “Os pais e os encarregados de educação dos estudantes com PEA desempenham um importante papel nas estratégias de reforço que estejam a ser ensinadas na escola.” (Hewitt 2006:6) Segundo a autora a família constitui um pilar fundamental e é importante tanto para os pais como para os filhos o conhecimento das estratégias implementadas pela escola.

É então essencial o conhecimento da problemática por parte do professor do ensino regular para que este possa utilizar esses conhecimentos na sua prática com essa criança em prol do seu desenvolvimento, da sua aprendizagem bem como da sua plena inclusão. A atitude do professor e a utilização de estratégias específicas é fundamental para que o aluno com autismo não se sinta excluído e possa ver reunidas as condições ideais para o seu desenvolvimento.

“A intervenção dos docentes, terá de assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem,

competindo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos.” (Capucha 2008:33)

As mudanças a nível da consciencialização do professor por si não são suficientes também a escola tem de se organizar para que possa acolher o aluno de forma adequada. Estas mudanças na escola passam pela adequação na organização de forma a encontrar e a desenvolver as respostas educativas mais adequadas, para uma realidade heterogénea e diversificada. (Capucha 2008)

Em Portugal a organização das escolas e dos meios que a complementam (decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) tem como função a “qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos” (Capucha 2008:11). Neste decreto-lei podemos encontrar todos os aspetos que sejam determinantes na manutenção de uma escola de qualidade em que impere a igualdade de oportunidades.

De acordo com manual de apoio à prática de educação especial orientado por Capucha (2008:33) a intervenção dos docentes deverá “assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada...” de forma que os profissionais encontrem “...estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos seus alunos.” No que respeita à escola o mesmo manual refere a importância desta mudar a sua organização no sentido de “desenvolver para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas” (Capucha 2008:33). O apoio pedagógico personalizado é a primeira medida educativa que integra a adequação do processo de ensino aprendizagem, que inclui o reforço de estratégias a desenvolver com os alunos com autismo, no que respeita à organização do espaço e das atividades e o estímulo e o reforço de competências básicas necessárias à aprendizagem, esta medida requer uma intervenção direta do docente de educação especial. Estas crianças têm também o direito às adequações curriculares individuais, referente às adequações do currículo, podendo acrescentar disciplinas específicas, não colocando em causa o currículo comum. No que respeita ao processo de matrícula, as crianças com PEA podem matricular-se em escolas de unidades de ensino especializado

mesmo que estas não sejam na área de residência da criança. A avaliação é um momento importante para perceber as aprendizagens realizadas pelos alunos permitindo conhecer suas dificuldades e necessidades. As crianças com necessidades educativas especiais têm o direito de ter adequações no processo de avaliação que podem ser no âmbito da alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação e das condições de avaliação. O currículo específico individual corresponde às alterações no currículo que são realizadas conforme o nível de funcionalidade da criança, que tem como objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais sociais e a autonomia. O currículo específico individual substitui e altera as competências definidas para cada um dos níveis de ensino de acordo com as necessidades de cada criança. As tecnologias de apoio têm como objetivo proporcionar elementos que facilitem o desempenho da criança com autismo em diversas áreas como os cuidados pessoais e de higiene, mobilidade, adaptações para mobiliário e espaço físico, comunicação, informação e sinalização e na recreação

As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA integram “docentes especializados em educação especial ... e... equipamentos adequados às necessidades específicas” destas crianças. (Capucha 2008:42)

Segundo Capucha (2008:42), estas unidades tem como objetivo

“promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem ; implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades; aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; proceder às adequações curriculares necessárias; organizar o processo de transição para a vida pós-escolar; adotar opções educativas flexíveis, de caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.”

O ensino diferenciado exige dos professores um conhecimento profundo dos seus alunos para assim poder “criar um número razoável de diferentes abordagens educativas” que respondam às necessidades dos seus alunos.

Tomlinson (2008:35) No entanto, Wang (1997:52) salienta que apesar das investigações na área assiste-se a uma dificuldade “das escolas responderem à diversidade dos seus alunos”. Neste sentido, Wang (1997:55) sugere que para “o progresso da aprendizagem dos alunos...se deve desenvolver... a eficácia do ensino de modo a que todas as crianças atinjam um nível básico de sucesso, no âmbito do currículo normal.” É claro que este trabalho exige muito do professor e também propaga um conhecimento profundo dos seus alunos.

3. Diferenciação pedagógica

“A promoção de uma diferenciação positiva passa por encontrar novas formas de organização curricular sobretudo outros processos/estratégias de trabalho de sala de aula. O professor tem de ver e ver-se neste contexto assumindo uma profissionalidade reflexiva crítica... no entanto, isto só acontecerá se entre a formação e a prática se criarem vínculos concretos e não se enveredar por uma lógica docente de aquisição de formação em função de progressão na carreira” (Afonso 2004:45)

O reconhecimento do direito de todos à educação veio apontar novas exigências à escola massificada e heterogénia, que procura dar resposta e proporcionar a todos as mesmas as oportunidades, no que é o respeito pela diferença.

Quando se fala de diferenciação e em currículo parece-nos que ambos foram projetados em sentidos adversos com objetivos diferentes. Se diferenciação conduz o nosso pensamento para o particular tendo em conta a diversidade, já o currículo parece ter sofrido uma evolução do conceito compreendendo a ideia único e homogéneo. Roldão (2003:53) destaca o currículo como um “elemento inerente à vida social... constituindo... o conjunto de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias a uma dada sociedade para se manter e desenvolver e aos indivíduos para nela se integrarem” o currículo é então visto como um meio necessário ao professor. Diferenciar o currículo de acordo com as necessidades de cada aluno é o desafio que aqui se coloca. Na opinião de Pacheco (2008:180) “A escola tem

sido organizada na base da uniformização, admitindo-se... que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de sucesso”. O currículo é então entendido, como orientador das aprendizagens necessárias num determinado tempo e lugar resultante da interação estabelecida entre “a sociedade os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno” (Roldão 1999:15)

A necessidade da diferenciação curricular advém do conhecimento de que na escola não há uma uniformização, ou seja, existem crianças muito diferentes que nos permite perceber que o simples trespassar do conhecimento não é suficiente, mas sim uma inclusão da criança em todo o seu processo de formação. “A organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos fatores que está na base do desigual sucesso escolar dos alunos.” (Leite 2001:2). É seguramente necessário que haja uma adaptação do currículo, “pois uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo” para que ele se “torne significativo para aqueles que o vão viver.” (Leite 2001:2).

A diferenciação curricular, segundo Pacheco (2008:182), representa “mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo”. Segundo Rodrigues (2006:3), a diferenciação curricular não é uma tarefa que seja naturalmente atribuída somente ao professor, referindo que é a “escola no seu todo... que é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola.” Para Zabalza (cit. Mendes 1999:51) “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que ... a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção.” É preciso que todos estejam implicados neste processo, antigamente bastava o professor chegar á sala e transmitir o conhecimento, hoje em dia o professor tem uma tarefa que exige muito mais de si enquanto profissional, fazer com que a criança aprenda, com que adquira conhecimento são objetivos mais amplos e com outro grau de dificuldade. É, por isso, importante que o professor adapte o currículo ás diferentes exigências das

crianças da sua sala mas, do mesmo modo, é necessário que toda a escola se organize no sentido da aceitação da diferença.

O planeamento da aula é sem dúvida importante, mas quando se tem uma turma heterogénea em termos de possibilidades e ritmos de cada criança este ato torna-se ainda mais indispensável. A diferenciação pedagógica verdadeiramente inclusiva, programa a sua ação respeitando a diferença, assim como afirma Sanches (2005:133)

“a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e como grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar.”

Esta visão assume o aluno como agente ativo da sua caminhada pela aprendizagem e a heterogeneidade como benefício para os alunos. Segundo Rodrigues (2006:3), “desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva” pressupõe “o planeamento e a execução de um programa em que os alunos possam partilhar vários tipos de interação e de identidade”. O autor cita ainda algumas estratégias a adotar numa sala de aula inclusiva como “os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo ... grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual.” Estes exemplos preveem que a aprendizagem seja adequada às características de cada aluno. Tomlinson (2002) avança com princípios orientadores de uma diferenciação pedagógica que pretende apoiar o trabalho do professor e o sucesso do aluno na sala de aula. i) Uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre; ii) A diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e continua das necessidades dos alunos; iii) Uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários a realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; iv) Todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades

adequadas e desafiantes; v) Os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de ensino aprendizagem.

Com uma escola heterogénea como a que temos é impensável continuar com uma matriz tradicional de ensino. Operar sobre o conceito e a prática de diferenciação pedagógica é caminhar para a verdadeira inclusão de todos.

O ensino diferenciado exige dos professores um conhecimento profundo dos seus alunos para assim poder “criar um número razoável de diferentes abordagens educativas” que respondam às necessidades dos seus alunos. (Tomlinson 2008:35) No entanto, Wang (1997:52) salienta que apesar das investigações na área assiste-se a uma dificuldade “das escolas responderem à diversidade dos seus alunos”. Neste sentido, Wang (1997:55) sugere que para “o progresso da aprendizagem dos alunos...se deve desenvolver... a eficácia do ensino de modo a que todas as crianças atinjam um nível básico de sucesso, no âmbito do currículo normal.” É claro que este trabalho exige muito do professor e também ambiciona um conhecimento profundo dos seus alunos.

As mudanças estão presentes nas escolas e o professor e as suas funções não lhe são inerentes. Uma escola heterogénea tornou-se uma realidade, de modo que nos parece interessante perceber e refletir sobre as necessidades/dificuldades dos professores relativamente à inclusão de crianças com PEA. O trabalho do professor é condicionante na capacidade de resposta às necessidades de todos os alunos e, no nosso caso, mais propriamente, no que respeita aos alunos com PEA. É de facto importante a formação dos professores na inclusão destas crianças, facto que já vem sendo mencionado desde a declaração de Salamanca onde é referida a importância de

“fomentar uma atitude face à deficiência e desenvolver uma compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades” (UNESCO 1994:27)

Tendo em conta os aspetos até aqui referidos, vemos que a formação dos professores tem um papel de grande relevo para que haja uma resposta eficaz numa escola em mudança que acolhe todas as crianças.

Hegarty (2001:88) menciona a necessidade de mudança na formação inicial de professores afirmando que “todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes”

Esta temática tem vindo a suscitar o interesse de vários investigadores e segundo estudos relativamente à formação inicial de professores evidenciados por Manson (1999) e Tomlinson (1999) citados por Morgado (2004:45), constatou-se que, segundo os inquiridos,

“a formação inicial não parece suficiente eficaz no sentido de os preparar devidamente para a gestão de grupos de alunos cada vez mais heterogéneos... sendo que também... os programas de formação em serviço, em termos de eficácia e impacto nas comunidades educativas, tendem a ficar abaixo do esperado...” (Morgado 2004:45)

Chegando-se então à conclusão que o desenvolvimento profissional e a formação inicial de professores são aspetos fundamentais para uma educação de qualidade que dá resposta à diversidade de forma diferenciada.

Correia (2003:28) considera que todos os profissionais necessitam de formação específica que lhes permita “perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.”

Neste sentido Hegarty (2001) defende a formação continua como forma de os profissionais adquirirem competências e as atitudes necessárias ao desenvolvimento de uma educação inclusiva. A formação contínua revela assim, uma extrema importância no desenvolvimento profissional dos professores e na capacidade de respostas deste perante os desafios que lhes são colocados diariamente. Marchesi (2001:103) refere “a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar

para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.” O mesmo refere Silva, (2004:58)

“na verdade, independentemente de todas as condições necessárias para a construção de uma escola inclusiva, sem formação adequada dos professores do ensino regular não é possível perspectivar e prospectar uma escola capaz de atender todos os alunos, de acordo com as suas necessidades as suas dificuldades e as suas motivações, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura, o seu desenvolvimento”.

Com isto, parece-nos que a formação constitui um dos parâmetros necessários para que haja inclusão nas nossas escolas e para que os professores possam responder adequadamente aos desafios que lhes são propostos. Morgado (2004), atribui alguma responsabilidade às escolas de formação de professores para que

“dediquem uma séria atenção aos conteúdos programáticos dos seus dispositivos de formação, aprofundando as problemáticas relativas ao ensino diferenciado... referenciando que ... a formação inicial dos professores contemplassem aspetos relativos à intervenção com alunos com necessidades educativas especiais... identificando como áreas prioritárias: conceitos de educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações sócio-educativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar...,” (Morgado 2004:36)

sugerindo também que fossem organizados programas... contemplando uma forte componente de natureza mais prática.” (Morgado 2004:46) Por outro lado, o mesmo autor destaca uma outra questão que não deve ser esquecida, a importância do trabalho colaborativo (2004:44).

Segundo Ainscow (1997:18) O trabalho em equipa “colaboração entre colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais”. Deste modo, torna-se necessária a atenuação “das barreiras entre as equipas de professores no sentido de desenvolver atitudes e comportamentos que promovam equidade, reciprocidade e respeito mútuo entre os diferentes elementos, e estabeleçam normas colegiais de interação, características das culturas de cooperação presentes numa escola inclusiva” (Morgado 2004:44). Outra questão relativa às dificuldades dos professores face à inclusão prende-se com a atitude dos professores relativamente à

investigação, ou seja Morgado (2004:44) defende ainda uma atitude de investigação permanente como resposta às dificuldades colocadas pela diversidade e heterogeneidade dos alunos.

Num estudo realizado por Isolina Camisão em (2004) sobre as percepções dos professores acerca da inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, são apresentados alguns dados que referem que no geral os professores tem uma atitude favorável face à inclusão, no entanto, apontam alguns aspetos que devemos tomar em consideração. Um número considerável dos professores considera uma tarefa difícil ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento, não concorda que as necessidades da maioria desses alunos possam ser satisfeitas sem o apoio da educação especial, revela-se insatisfeita ao ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais e considera que os professores de educação especial possuem uma melhor preparação e que usam métodos mais eficazes.

A grande maioria dos professores considera que não existem as condições necessárias para o sucesso da inclusão educativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais. Além da necessidade de mais recursos humanos, os professores apontam como condição indispensável para o sucesso educativo desses alunos, a mudança nas escolas a nível da dinâmica escolar e da organização curricular. Mudanças a nível de política educativa são também referenciadas mas em menor escala.

Outro estudo de Santos (2008) aponta para uma evolução no que respeita às atitudes perante a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, no entanto, refere as questões que mais preocupam os professores, nomeadamente dificuldade na gestão da sala de aula, dificuldades em perceber que têm que ser os professores da sala a trabalhar com todos os alunos, dificuldade em lidar com a diversidade, falta de informação sobre como aprendem os alunos com NEE e se aprendem, faltam de formação sobre as patologias e o que fazer com elas, desconhecimento de metodologias diferenciadas, dificuldade em cooperar com os colegas. Os resultados mais

relevantes deste estudo relacionam-se com a formação docente como objeto impulsionador da inclusão escolar.

A análise das necessidades dos professores constitui um fator fundamental para a implementação da verdadeira inclusão, o bom desempenho profissional dos docentes passa também pelas competências que estes adquirem, no sentido de oferecerem respostas adequadas aos seus alunos.

Neste sentido, percebemos que face à diversidade que os professores são confrontados diariamente tem de haver a necessidade de uma predisposição diária para a mudança e a inovação que demonstra a capacidade do professor em diferenciar as suas práticas para atender cada um dos seus alunos com o objetivo de que todos possam alcançar os objetivos para eles propostos. Esta diferenciação tem que se refletir a nível do currículo delineando estratégias curriculares de acordo com as capacidades dos seus diferentes alunos.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

I METODOLOGIA

1.Introdução

O trabalho de investigação tem por base uma metodologia que permite obter um conjunto de dados que nos evidenciam resultados. Este conjunto de resultados demonstrados pela metodologia constitui a base para o desenvolvimento da investigação. A metodologia utilizada para o nosso trabalho de investigação é uma metodologia quantitativa.

Para iniciarmos um trabalho de investigação temos em consideração o estudo de uma problemática, que no nosso caso se refere às dificuldades dos professores na inclusão de crianças com PEA, nomeadamente os professores do ensino básico.

A técnica escolhida para a realização da nossa investigação foi o inquérito por questionário. Este consiste segundo Quivy & Campenhoudt (2003:188)

“em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo duma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.”

A escolha da técnica vai de encontro às nossas necessidades de recolher de forma sucinta o maior número de informação de uma forma rápida e autónoma para os nossos inquiridos. Para isso, foi importante que se trabalhasse profundamente a construção do inquérito, tipo likert, que irá contemplar questões de carácter fechado mas também questões de carácter aberto que nos permite obter informação acerca da qualidade do instrumento que criamos e também dá a liberdade ao inquirido de expressar de forma livre as suas opiniões.

De seguida, descrevemos como a componente empírica está organizada.

Este capítulo, nesta tese, organiza-se em cinco pontos essenciais. Os professores do ensino básico podem ter nas suas salas alunos com PEA, deste modo, procuramos com este estudo perceber quais as dificuldades dos docentes na inclusão destes alunos. Neste contexto, a componente empírica divide-se nos seguintes tópicos, em primeiro lugar é importante definirmos os objetivos. Após concluída esta tarefa formulam-se as hipóteses teóricas decorrentes das questões que orientam o nosso estudo. A delimitação e caracterização da amostra centra-se no terceiro ponto. O quarto ponto refere-se então aos instrumentos utilizados para a realização do estudo. Por último, são descritos os procedimentos que foram realizados para que se pudesse desenvolver todo o processo.

1.1 Objetivos

Os professores que lecionam no ensino regular deparam-se frequentemente com crianças ao abrigo do decreto-lei 3/2008. A inclusão é uma realidade e os professores convivem com ela diariamente nas escolas. Neste sentido, e sabendo previamente, através de alguma revisão teórica a importância da formação dos profissionais na área da educação especial surge a nossa pergunta de partida “Quais as dificuldades dos professores do ensino básico na inclusão de crianças Perturbações espectro do Autismo?”

Esta é a questão que movimenta todo o nosso trabalho e que se constitui como o objetivo geral deste estudo. Definido então o objetivo geral, ou seja, a nossa pergunta de partida surgem-nos outras questões que têm como função orientar o nosso estudo servindo de fio condutor. Gostaríamos então de perceber i) quais as dificuldades dos professores na gestão do processo de inclusão dos seus alunos com PEA; ii) perceber se a formação inicial é suficiente para trabalhar com alunos com PEA; iii) perceber se os professores têm conhecimento das características das crianças com PEA; iv) perceber quais as perceções dos professores relativamente aos modelos organizativos

de resposta para a inclusão das crianças com PEA; v) perceber se os professores têm conhecimento das funções quer como professores do ensino regular quer como professores de educação especial.

Estes objetivos permitem-nos traçar um caminho que nos irá orientar na recolha de informação relevante para o nosso trabalho.

1.2 Hipóteses

Após definidos os objetivos do estudo em questão construímos um conjunto de hipóteses que se constituem como respostas provisórias à pergunta de partida. Neste sentido, iremos fazer a “verificação das hipóteses teóricas e análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy 2003:188) de modo a podermos ou não, confirmar essas mesmas hipóteses.

De seguida apresentamos as hipóteses que construímos para que a investigação prosseguisse com todo o rigor.

Hipótese 1 – “os professores têm dificuldade em identificar as características dos alunos com PEA.”

Hipótese 2 – “ a perceção dos professores relativamente aos modelos organizativos de resposta, é favorável à inclusão da criança com PEA.”

Hipótese 3 – “os professores têm dificuldade em identificar de forma adequada as funções a nível organizacional correspondentes ao professor de ensino regular e ao professor de educação especial.”

Hipótese 4 – “as dificuldades sentidas pelos professores centram-se na falta de formação específica para lidar com a inclusão da criança com PEA.”

Hipótese 5 – “ os professores têm dificuldade em planificar atividades de grande grupo para que a criança com PEA se sinta incluída.”

Hipótese 6 – “os professores têm dificuldade em gerir o processo de inclusão dos alunos com PEA.”

1.3 Amostra

Segundo Gil a amostra é um “subconjunto de universo ou de população por meio do qual se estabeleceu ou se estimam as características desse universo ou população”. (Gil 1995:52)

Na recolha de informação é importante ter em conta a população para que esta reúna as características necessárias que vão ao encontro dos parâmetros necessários que desejamos para a nossa investigação.

Para a realização do nosso estudo optamos por uma amostra por conveniência, uma técnica não probabilística. A amostra é então constituída por 100 professores do ensino básico que lecionam no ensino regular ou no educação especial. Deste modo, iremos então caracterizar de forma mais específica a nossa amostra atendendo aos resultados por nós obtidos perante as respostas aos inquéritos.

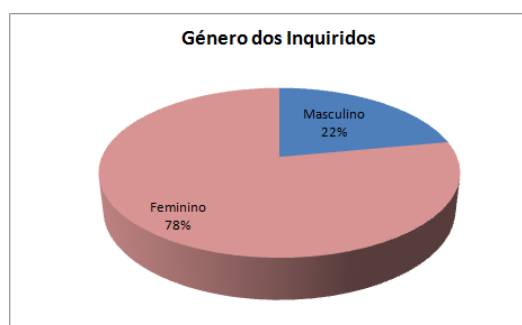


Gráfico 1: Género dos Inquiridos

Podemos então verificar a partir do gráfico que a nossa amostra é constituída principalmente por docentes do sexo feminino sendo composta por 78% dos docentes do sexo feminino e por 22% de docentes do sexo masculino. Com este gráfico podemos concluir que a maioria dos profissionais da docência no ensino básico é do sexo feminino.

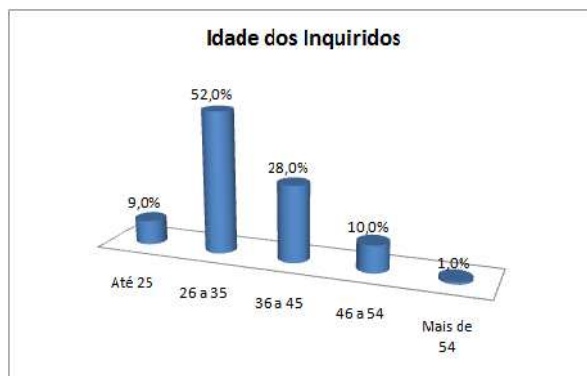


Gráfico 2: Idade dos Inquiridos

Relativamente à idade, podemos verificar no gráfico 2 que o maior número de inquiridos se situa numa faixa etária entre 26 e os 35 anos com 52% dos inquiridos seguindo-se a faixa etária dos 36 aos 45 anos com uma percentagem de 28%.

Na nossa amostra podemos evidenciar a licenciatura como o grau de formação académica que detém a maioria (72%), seguindo-se o mestrado/doutoramento com 26% dos inquiridos. Com bacharelato temos apenas 2% dos inquiridos.

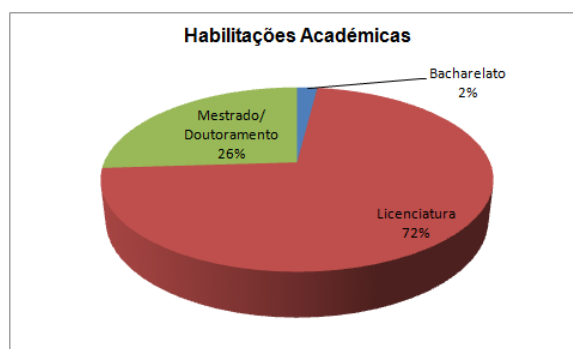


Gráfico 3: Habilitações Académicas

No que respeita à formação especializada dos inquiridos observamos no gráfico seguinte (4) que mais de metade dos inquiridos não tem formação especializada sendo de 42% a percentagem de docentes com especialização.

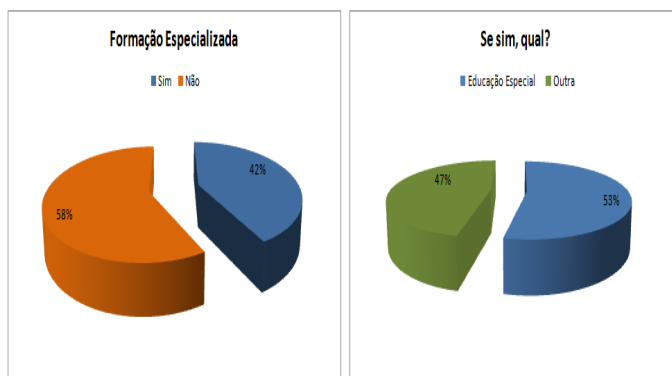


Gráfico 4: Formação Especializada: Educação Especial ou Outra

No que se refere aos professores que afirmam ter um especialização podemos aferir que 47% dos docentes têm formação especializada em Educação Especial. Os restantes admitem ter formação especializada em outras áreas específicas.

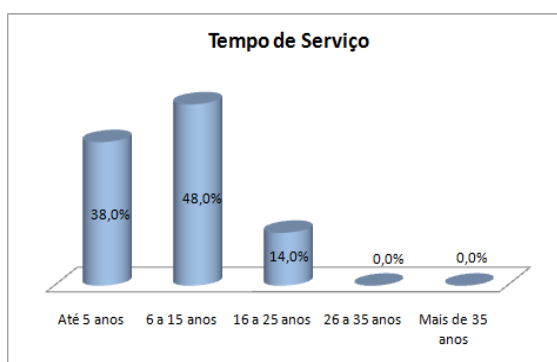


Gráfico 5: Tempo de Serviço

Relativamente ao tempo de serviço podemos afirmar que a maioria dos inquiridos tem entre 6 a 15 anos de serviço (48%) sendo que de seguida a maior percentagem cabe aos docentes com menos de 5 anos de serviço (38%). Entre os 16 e os 25 anos de serviço temos 14% dos docentes inquiridos. O tempo de serviço é um dado importante na nossa investigação tendo em conta o critério da experiência e da possibilidade de serem confrontados com crianças com PEA. Desta forma, quanto maior o tempo de serviço maior a experiência e a possibilidade de aumentar o seu conhecimento

acerca da problemática e perceberem as dificuldades na inclusão destas crianças.



Gráfico 6: Experiência com Alunos com espectro do Autismo

No que respeita à experiência que os inquiridos têm com alunos com PEA, podemos verificar conforme nos mostra o gráfico que a maioria dos docentes 52% já tiveram contacto com crianças com esta problemática.



Gráfico 7: Situação Profissional Atual

A atual situação profissional dos professores indica-nos que a maioria dos professores inquiridos lecionam no ensino regular (88%) e apenas 12% leciona na educação especial.

1.4 Instrumentos

O instrumento utilizado para a realização deste trabalho foi um inquérito por questionário constituído por seis categorias, sendo que a primeira se refere à obtenção dos dados suficientes para que possamos caracterizar a amostra do nosso estudo. Esta primeira parte contém um conjunto de questões, como por exemplo, idade, género, habilitações académicas, formação especializada, tempo de serviço e a situação profissional atual, de modo a podermos estabelecer relações entre as nossas variáveis e podermos assim, validar as nossas hipóteses. Seguidamente, na segunda categoria, pretendemos perceber se os professores conheciam e identificavam facilmente as características do nosso objeto de estudo. Seguidamente, na terceira categoria, propomos uma série de questões que têm o intuito de percebermos como é que a nível organizacional a escola se organiza para receber as crianças com PEA e para percebermos quais os modelos organizativos de resposta que existem para o atendimento a estas crianças.

Na quarta categoria, entendemos necessário perceber se os docentes identificam as funções correspondentes aos professores de ensino regular e aos professores de educação especial.

A quinta categoria, refere-se então às dificuldades dos docentes na inclusão de crianças com PEA e, para isso, reunimos um conjunto de itens aos quais os docentes se teriam de se classificar como tendo mais ou menos dificuldades.

A última e sexta categoria engloba um conjunto de questões abertas em que os docentes podem expressar a sua opinião acerca do tema em questão e também sobre o próprio instrumento, dando a sua opinião de forma mais pessoal.

No quadro que segue, verificamos então os pontos que achamos importantes abordar na construção do inquérito.

Quadro 1- Modelo de análise para a construção do questionário

Categorias	Dimensões	Itens
I	Características dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade • Habilitações académicas • Formação especializada • Tempo de serviço • Contacto com alunos com PEA • Situação profissional atual
II	Identificação das características das PEA	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento limitado no que respeita à compreensão em relação às intenções dos outros. • Limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados. • Comportamentos repetitivos e ritualizados. • Resistência passiva à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras. (não pertence às características das PEA) • Resistência à mudança. • Interesses muito específicos. • Não procura conforto quando está frustrada. • Dificuldade na imitação social. • Não estabelece contacto ocular. • Tem atraso ou falha na linguagem. • Tem ausência de imaginação. • Apresenta falha de comunicação com os outros • Tendência para isolamento • Apresenta preocupações não usuais • Possui dificuldades em compreender as regras de interação social. • Interpreta literalmente o que é dito. • Dificuldades com exigências sociais da escola. • Reações de raiva e rompantes temperamentais. • Comportamentos de má educação. (não pertence às características das PEA) • Exigência de atenção. (não pertence às características das PEA) • Tem frequentemente problemas de organização. • Inteligência média ou acima da média. • Concentração pobre. • Preocupação em agradar. (não pertence às características das PEA) • Crítica irracionalmente e desdenha a autoridade. (não pertence às características das PEA)

Categorias	Dimensões	Itens
III	<p>Percepção dos professores quanto à:</p> <p>- Organização e gestão da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O projeto educativo contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com PEA • Na escola existe um regulamento interno que contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA. • O plano de trabalho de turma contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA. • Os alunos com EA são apoiados pela educação especial. • Há uma redução do número de alunos por turma, onde hajam alunos com EA. • Na escola o aluno com EA é apoiado pelo professor de educação especial. • Na escola o aluno com EA é apoiado pelo professor de apoio. • Na escola o aluno com EA é apoiado pelo professor do ensino regular. • Na escola o aluno com EA é apoiado por outros profissionais. • O decreto-lei 3/2008 é utilizado como critério de elegibilidade para os alunos com EA.
	<p>- Recursos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na escola, para atender alunos com EA o professor do ensino regular tem o apoio do professor especializado. • Na escola para atender alunos com EA existe apoio de psicólogos. • Na escola para atender alunos com EA existe apoio de terapeutas da fala. • Na escola para atender alunos com EA existe apoio de outras terapias. • A escola disponibiliza ações de formação para esclarecer os professores.

Categorias	Dimensões	Itens
	<p>-Organização de espaços físicos e recursos materiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na escola existe uma sala ampla e com uma iluminação adequada para receber os alunos. • Na escola há preocupação com a decoração das paredes, para não provocar distrações. • Na escola os materiais estão identificados e organizados de acordo com o nível de compreensão do aluno EA. • Na escola as áreas de trabalho situam-se próximo de estantes ou armários de modo a facilitar o acesso aos alunos com EA. • Na escola existem materiais disponíveis como fotografias imagens que auxiliam os alunos com EA. • Na sala a mesa de trabalho do aluno com EA está o mais próximo possível da área de trabalho do professor.
IV	<p>Papéis correspondentes ao PER e ao PEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o EA e as suas implicações pedagógicas inerentes. • Criação de um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula. • Garantir que o aluno com EA compreende o que se espera dele. • Modificar as tarefas para tirar partido das condições do aluno e consolidar as suas forças. • Capacidade de avaliar o aluno com EA no contexto. • Estratificação gradual das tarefas aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com EA. • Orientação da atenção do aluno com EA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma. • Conhecimento das formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz. • Construção do Programa Educativo Individual (PEI). • Registo e monitorização dos progressos. • Avaliação de estratégias de intervenção.
V	<p>Dificuldades dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em adquirir competências necessárias para entender e compreender a situação emocional dos alunos com EA. • Dificuldade em recolher informação acerca dos alunos com EA. • Dificuldade em entender como as incapacidades afetam a aprendizagem dos alunos com EA. • Dificuldade em identificar necessidades educativas dos alunos com EA. • Dificuldade em identificar características dos alunos com EA.

Categorias	Dimensões	Itens
		<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com os alunos com EA. • Dificuldade em obter o apoio do professor de educação especial na elaboração do PEI com a equipa de apoio e os pais. • Dificuldade em organizar o meu tempo letivo para cumprir o currículo comum e os objetivos definidos no PEI dos alunos com EA. • Dificuldade em promover atividades em cooperação com a comunidade na educação de alunos com EA. • Dificuldade em reunir a equipa de trabalho (professor do ensino regular, professor de apoio, pais...) para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com EA. • Dificuldade em gerir o processo de inclusão dos alunos com EA. • Dificuldade em promover o sucesso dos alunos com EA. • Dificuldade em encontrar estratégias para trabalhar com alunos com EA. • Dificuldade em trabalhar com alunos com EA devido ao défice de formação específica na área. • Dificuldade em adaptar o currículo dos alunos com EA. • Dificuldade em comunicar com os alunos com EA.
VI	Opinião do inquirido relativamente	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza dos itens. • Pertinência dos itens. • Interpretações das questões. • Mudanças no inquérito. • Dificuldades no seu preenchimento. • Vantagens no seu preenchimento. • Desvantagens no seu preenchimento. • Sugestões/comentários

Quadro 1: Modelo de análise para a construção do questionário

No final de cada categoria (II, III, IV, V) foram então colocadas as questões abertas para que possamos verificar a qualidade e também percebermos a opinião dos inquiridos face às questões de carácter fechado colocadas em cada uma das categorias. Gostaríamos de acrescentar que estas questões não se manifestaram de carácter obrigatório. Posto isto, iremos proceder a uma análise qualitativa das respostas da segunda categoria, que se refere à questão da identificação das características das crianças com PEA. Na tabela I podemos verificar que, no geral, grande parte dos inquiridos que se propuseram a responder a esta questão não acrescentariam nenhum item

(33,2%). 2,8% dos inquiridos declaram que acrescentariam outro item, sendo que um dos itens corresponderia à questão “se esta doença prevalece mais no sexo feminino ou no masculino”, o outro seria “dificuldade destas crianças em participar em atividades de grupo.”

À questão que item retiraria por achar absurdo 2,8% dos inquiridos é da opinião de que deveríamos retirar os itens 1.2; (o aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados) 1.19; (o aluno com EA revela muitas vezes comportamentos de má educação) 1.25; (o aluno com EA preocupa-se demasiado em agradar) 1.26 (o aluno com EA critica irracionalmente e desdenha a autoridade). Outros inquiridos (2,8%) referem que retirariam as questões 1.11; (o aluno com EA tem ausência de imaginação), 1.19, 1.25 e 1.26. A questão 1.9 “o aluno com EA não estabelece contacto ocular” é também uma questão que 2,8% dos inquiridos retiraria.

As questões 1.25 e 1.26 deveriam na opinião de 2,8% dos inquiridos ser retiradas e o mesmo acontece à questão 1.7 “o aluno com EA não procura conforto quando está frustrado.” e também referenciam a questão 1.11 e 1.26. De outra opinião temos 2,8% dos inquiridos que referem a questão 1.19 “o aluno com EA revela muitas vezes comportamentos de má educação” como sendo uma questão que retiraria. 5,5% dos inquiridos retirariam as questões colocadas na negativa e 36,1% dos docentes questionados não retirariam nenhum item.

Análise Categorial da Categoria II

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade das respostas	O que acrescentaria aos itens enunciados na parte II?	Resumo bem as características da criança com PEA	80%
		Muito generalizado.	6,66%
		Se esta doença prevalece mais no sexo feminino ou masculino.	6,66%
		Dificuldade destas crianças em participar em atividades de grupo.	6,66%
	Que itens retiraria por	Questão 1.2; 1.19; 1.25; 1.26	4,76%
		Questão 1.11; 1.19; 1.26; 1.26	4,76%

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
	considerar absurdos?	Questão 1.9	4,76%
		Questão 1.25; 1.26	4,76%
		Questão 1.7; 1.11; 1.26	4,76%
		Questão 1.19	4,76%
		Perguntas na negativa	9,5%
		Não retiraria nada	61,9%

Tabela 1: Análise Categorical da Categoria II

Na tabela 2 pretende-se saber igualmente o que os professores acrescentariam ou retirariam nos itens que correspondiam aos modelos organizativos de resposta, ou seja, a categoria III. Deste modo, e como podemos verificar na tabela 2, 36,5% dos inquiridos dizem que nada tem acrescentar e 46,5% dos inquiridos acha que não retiraria nenhum item. 3,4% dos inquiridos acrescentaria como novo item “na escola existem matérias para estimular o aluno.” 3,4% dos inquiridos acrescentaria a opção “não sei” e ainda 3,4% dos inquiridos acrescentaria que “os apoios são muito reduzidos”. 3,4% dos inquiridos retiraria os itens referidos na primeira parte e ainda 3,4% retiraria o item em que questionávamos se a escola dava formação.

Análise Categorical da Categoria III

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade das respostas	O que acrescentaria aos itens enunciados na parte III?	Nada	78,55%
		Na escola existem matérias para estimular o aluno.	7,15%
		A opção “não sei”.	7,15%
		Os apoios são muito reduzidos.	7,15%
	Que itens retiraria por considerar absurdos?	Nenhum	87,5%
		Os referidos na primeira parte	6,25%
		Se a escola dá formação	6,25%

Tabela 2: Análise Categorical da Categoria III

Iremos analisar agora a tabela 3 que corresponde à categoria IV que se refere aos papéis / funções dos docentes. Nesta categoria 4,3% dos inquiridos não acrescentariam nada. 4,3% dos inquiridos acrescentaria o item “envolvimento com os pais” e 4,3% dos inquiridos acrescentaria o item, “na sala o professor de ensino regular deve ter o apoio do professor de educação especial”. Nesta categoria 47,9% dos inquiridos não retiraria nenhum dos itens.

Análise Categorical da Categoria IV

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade das respostas	O que acrescentaria aos itens enunciados na parte IV?	Nada	83,33%
		Envolvimento dos pais	8,33%
		Na sala o professor de ensino regular deve ter o apoio do professor de educação especial	8,33%
	Que itens retiraria por considerar absurdos?	Nenhum	100%

Tabela 3: Análise Categorical da Categoria IV

Na V categoria como podemos ver pela tabela 4, 38,9% dos inquiridos não acrescentaria nada e apenas 5,5% dos inquiridos acrescentaria o item “falta de tempo por parte do professor do ensino regular”. 55,6% dos inquiridos não retirariam nenhum dos itens.

Análise Categorical da Categoria V

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade das respostas	O que acrescentaria aos itens enunciados na parte V?	Nada	87,5%
		Falta de tempo por parte do professor do ensino regular.	12,5%

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
	Que itens retiraria por considerar absurdos?	Nenhum	100%

Tabela 4: Análise Categorical da Categoria V

Na sexta categoria a que diz respeito um conjunto de questões abertas, podemos observar pela tabela 5 que quanto à classificação da clareza dos itens enunciados 97% dos inquiridos responderam que eram claros e apenas 3% dos inquiridos refere que a primeira parte era confusa.

Análise Categorical da Categoria VI – Questão 1

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do inquérito	Como classifica a clareza dos itens?	Claro	97%
		Alguns itens confusos na primeira parte	3%

Tabela 5: Análise Categorical da Categoria VI – Questão 1

Quanto á pertinência dos itens questionados 96,3% dos inquiridos acham pertinentes e 3,7% dos inquiridos acrescentaria que os itens suscitam a reflexão sobre a prática docente.

Análise Categorical da Categoria VI – Questão 2

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do inquérito	Como classifica a pertinência dos itens?	Pertinentes	96,3%
		Os itens suscitam a reflexão sobre a prática docente	3,7%

Tabela 6: Análise Categorical da Categoria VI – Questão 2

No item em que se pedia para avaliarem se as questões poderiam suscitar diferentes interpretações, podemos verificar na tabela 7 que 86,6% dos inquiridos responderam que não, no entanto, 6,7% dos inquiridos disse que alguns itens da primeira parte eram confusos e 6,7% refere a parte IV do inquérito que diz respeito ao papel do professor de ensino regular e do professor de educação especial.

Análise Categorial da Categoria VI – Questão 3

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do inquérito	Considera que há questões que podem suscitar diferentes interpretações? Se sim qual ou quais?	Não	86,6%
		Alguns itens confusos na primeira parte	6,7%
		O papel do professor do ensino regular e o papel do professor de educação especial	6,7%

Tabela 7: Análise Categorial da Categoria VI – Questão 3

A seguinte tabela (8) questiona os inquiridos relativamente ao que mudariam no inquérito. 43,7% dos inquiridos não mudaria nada, no entanto 43,7% dos inquiridos tornava-o mais curto. 6,3% dos inquiridos mudaria as questões da parte II e 6,3% perguntaria se a escola possui unidade de ensino estruturado.

Análise Categorial da Categoria VI – Questão 4

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do inquérito	O que mudaria neste inquérito?	Nada	43,7%
		Tornava-o mais curto	43,7%
		A forma das questões da parte II	6,3%

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
		Perguntaria se a escola possui unidade de ensino estruturado	6,3%

Tabela 8: Análise Categorical da Categoria VI – Questão 4

Na questão “sentiu dificuldade no preenchimento do inquérito?” podemos verificar na tabela 9 que 23,5% dos inquiridos sentiu pouca dificuldade, 64,7% não sentiram dificuldade, 5,9% dos inquiridos sentiu dificuldades em questões mais específicas sobre as características das PEA e 5,9% achou alguns itens confusos na parte II.

Análise Categorical da Categoria VI – Questão 5

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do inquérito	Sentiu dificuldade no preenchimento do inquérito?	Um pouco	23,5%
		Não	64,7%
		Senti dificuldades em questões mais específicas sobre as características das PEA	5,9%
		Alguns itens confusos na parte II	5,9%

Tabela 9: Análise Categorical da Categoria VI - Questão 5

No que se refere às vantagens que os inquiridos apontam ao preenchimento do inquérito obtivemos respostas muito variadas sendo que a resposta que 40% dos inquiridos compartilharam é que “permite refletir sobre as práticas pedagógicas”. “Ser de rápido preenchimento” é uma resposta compartilhada por 12% dos inquiridos. Com percentagens de 4% temos respostas tais como: “tomei consciência de alguns problemas que antes ignorava”; “melhorar a inclusão de alunos com EA”; “perceber as realidades dos docentes nas escolas em relação ao seu trabalho com crianças com NEE”; “despertar o interesse por este tema”; “refletir sobre as dificuldades dos docentes na promoção da educação”; “que a escola mude para podermos colmatar as nossas dificuldades”; “a colocação de novas questões de investigação”; “este

questionário é um bom incentivo à reflexão do corpo docente das escolas de modo a avaliar estratégias, procedimentos, oportunidades e formas de atuação para com os alunos”; “melhorar o desempenho dos docentes que têm nas suas turmas alunos com EA”; “relembrar a importância deste tema para todos os docentes”; “melhorar o conhecimento da problemática”.

Análise Categrorial da Categoria VI – Questão 6

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do inquérito	Quais as vantagens que aponta no seu preenchimento?	Tomei consciência de alguns problemas que antes ignorava.	4%
		Ser de rápido preenchimento.	12%
		Melhorar a inclusão de alunos com EA.	4%
		Permite refletir sobre as práticas pedagógicas	40%
		Perceber as realidades dos docentes nas escolas em relação ao seu trabalho com crianças com NEE.	4%
		Despertar o interesse por este tema.	4%
		Refletir sobre as dificuldades dos docentes na promoção da educação.	4%
		Que a escola mude para podermos colmatar as nossas dificuldades.	4%
		A colocação de novas questões de investigação.	4%
		Este questionário é um bom incentivo à reflexão do corpo docente das escolas de modo a avaliar estratégias, procedimentos, oportunidades e formas de atuação para com os alunos.	4%
		Melhorar o desempenho dos docentes que têm nas suas turmas alunos com EA.	4%
		Ficar a saber mais um pouco sobre os alunos com EA.	4%
		Relembrar a importância deste tema para todos os docentes.	4%

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
		Melhorar o conhecimento da problemática	4%

Tabela 10: Análise categorial da categoria VI – Questão 6

Na questão se apontaria alguma desvantagem 94,1% dos docentes inquiridos responderam que não, e apenas 5,9% pensa que se “poderia ser abordada a dificuldade em incluir o aluno com EA junto dos pares dado que estes constituem, por vezes, como barreiras não aceitando o colega com EA”.

Análise Categorial da Categoria VI – Questão 7

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do inquérito	Apontaria alguma desvantagem?	Não	94,1%
		Poderia ser abordada a dificuldade em incluir o aluno com EA junto dos pares dado que estes constituem, por vezes, como barreiras não aceitando o colega com EA.	5,9%

Tabela 11: Análise categorial da categoria VI – questão 7

No geral os inquiridos não quiseram dar sugestões (87,5%) apenas 12,5% acrescentaram “Tive dificuldades em lecionar quando tive o aluno com EA na turma porque tinha que estar a dar a matéria aos outros 23 alunos da turma (a turma era grande e não reduziram o número de alunos é o que acontece na prática em muitas escolas) não tinha nenhum professor de educação especial na sala. Para agravar a turma era constituída por um outro aluno com NEE e tinha alunos indisciplinados.”

Análise Categorial da Categoria VI – Questão 8

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do	Outras sugestões comentários?	Nada	87,5%
		Tive dificuldades em lecionar quando tive o	12,5%

inquérito		aluno com EA na turma porque tinha que estar a dar a matéria aos outros 23 alunos da turma (a turma era grande e não reduziram o número de alunos é o que acontece na prática em muitas escolas) não tinha nenhum professor de educação especial na sala. Para agravar a turma era constituída por um outro aluno com NEE e tinha alunos indisciplinados.	
-----------	--	---	--

Tabela 12: Análise categorial da categoria VI – questão 8

Com esta análise de conteúdo às questões abertas podemos concluir que há uma grande percentagem de docentes que refere o questionário como claro pertinente e bem constituído. Este questionário parece-nos um instrumento importante e com qualidade que se enquadra perfeitamente no contexto que estamos a abordar.

1.5 Procedimentos

Tendo o instrumento construído e tendo definida a amostra é necessário realizar uma partilha dos inquéritos para que este seja preenchido pelos docentes em questão.

No entanto, e antes de iniciar a distribuição para que estes fossem preenchidos, tivemos a necessidade de realizar um teste ao instrumento que construímos em três professores para percebermos a pertinência e também a clareza deste. Concluída então a fase de um pré-teste, partimos então para a distribuição do nosso instrumento.

Iniciamos então um contacto inicial com os diretores dos agrupamentos de escolas da área de residência, nesse encontro foram esclarecidos quer os objetivos do trabalho de investigação quer os objetivos do inquérito ficando previamente definida a confidencialidade dos dados recolhidos. Os inquéritos foram então entregues em suporte escrito em papel para que os professores pudessem responder. Nesse mesmo encontro ficou delineado também a data

estipulada para o levantamento dos inquéritos. Este questionário foi também colocado numa plataforma online (Google docs) e, deste modo, utilizando as novas tecnologias os professores podiam responder ao questionário comodamente em sua casa. Acompanhando o questionário foi elaborado um texto que explicava detalhadamente a intenção do estudo e os aspetos que lhe estavam inerentes assegurando claramente a confidencialidade dos dados recolhidos.

A recolha dos instrumentos foi planeada, no entanto, foi necessário relembrar, várias vezes aos intervenientes, quer pessoalmente quer por e-mail para que fossem então preenchidos os inquéritos.

Tendo então recolhidos os dados necessários à investigação recorremos ao programa de análise estatística (SPSS) para analisar os dados e também para podermos realizar as comparações necessárias. Deste modo, podemos perceber se estatisticamente os dados são relevantes para posteriormente analisar e fazer a descrição e discussão dos resultados necessária para testar a veracidade das hipóteses.

II APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

1. Descrição dos resultados

O nosso objetivo principal é perceber quais as dificuldades que os docentes sentem na inclusão de crianças com PEA. Para isso, e tal como realça Quivy & Campenhoudt (1992), é necessária a utilização de um programa de análise estatística para proceder ao tratamento de dados do questionário. Para essa tarefa decidimos trabalhar os dados recolhidos no SPSS 20 para analisarmos os resultados obtidos das questões de carácter fechado. Inicialmente iremos fazer uma análise descritiva das frequências, médias, desvio padrão e mínimo e máximo. Posteriormente, procedemos ao cruzamento dos dados em função de algumas variáveis e ao encontrar diferenças utilizamos o teste do Qui-quadrado e/ou também o teste One-Way ANOVA e teste t-student, no sentido de verificar se as eventuais diferenças encontradas têm significado estatístico.

Após esta breve explicação da forma como irão ser trabalhados os dados iremos então apresentar, de seguida, o seu tratamento seguindo a ordem das questões tal como foram apresentadas no questionário.

Na categoria II que diz respeito à identificação das características dos alunos com PEA., realizamos a recolha de um conjunto de itens que identificam as características das PEA e também de alguns itens que não correspondem às características das PEA, que iremos analisar separadamente para que seja de mais fácil leitura. Tendo em conta estes critérios iremos analisar minuciosamente o gráfico 8, relativo à análise item a item das características específicas dos alunos com PEA, podemos concluir que alguns profissionais de educação revelam muitas dificuldades, pois em alguns itens a percentagem de respostas corretas é muito baixa. Referimo-nos então aos itens “o aluno com EA não procura conforto quando está frustrado.” (35%) “O aluno com EA tem ausência de imaginação.” (27%).

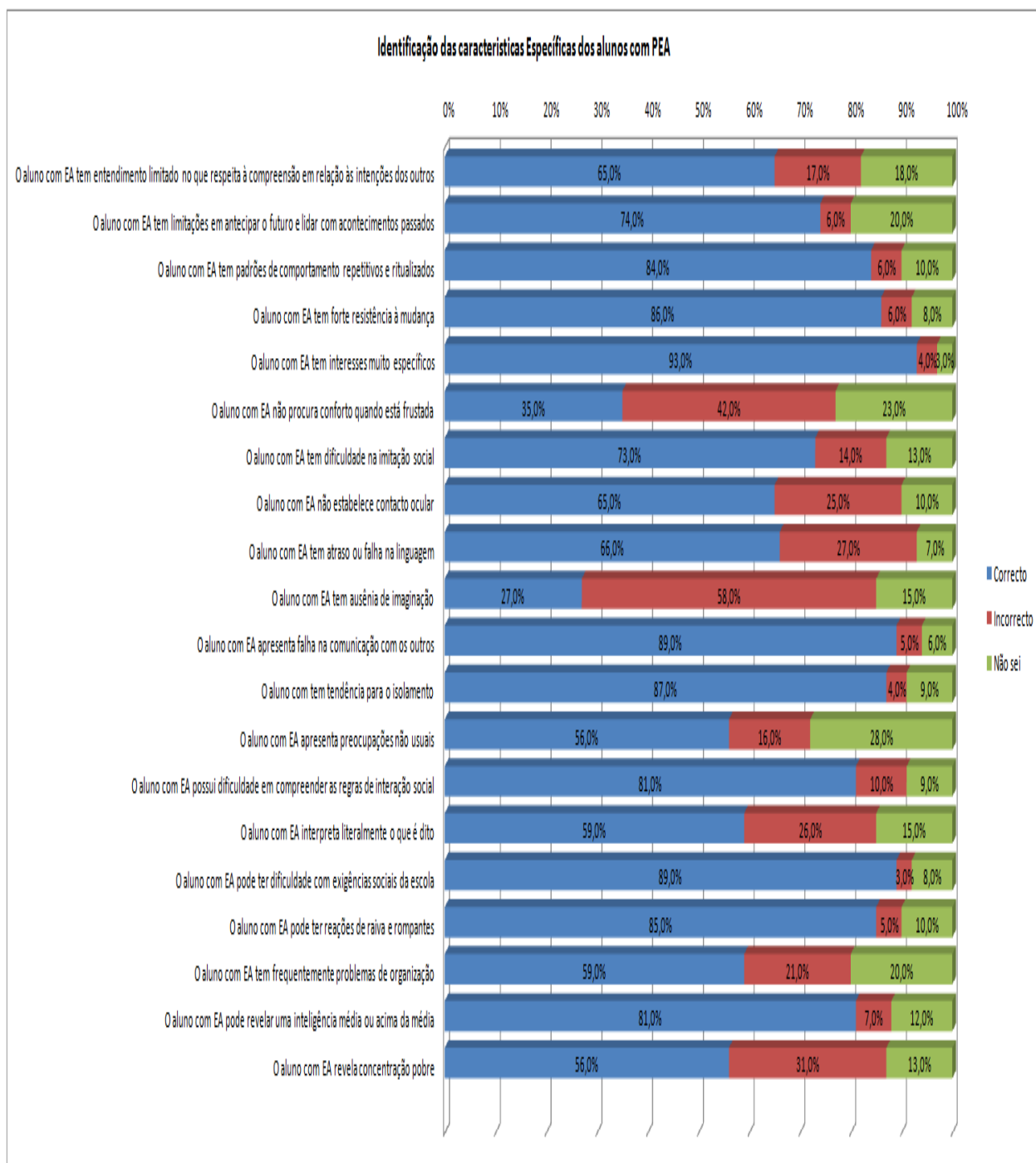


Gráfico 8: Identificação das características específicas dos alunos com PEA

Com percentagens um pouco mais elevadas de respostas corretas temos os itens “o aluno com EA apresenta preocupações não usuais” (56%) “o aluno com EA interpreta literalmente o que é dito” (59%) “o aluno com EA tem frequentemente problemas de organização” (59%) “o aluno com EA revela

concentração pobre” (56%) “o aluno com EA apresenta atraso ou falha na linguagem” (66%)“ o aluno com EA tem entendimento limitado no que respeita à compreensão em relação às intenções dos outros” (65%) “o aluno com EA não estabelece contacto ocular” (65%), no entanto, consideramos ainda que estas percentagens revelam valores muito baixos relativamente à variável em estudo. O item “o aluno com EA tem interesses muito específicos” foi o item que um número mais elevado de docentes identificou corretamente com uma percentagem de 92%. Gostaríamos de indicar que os itens com valores compreendidos entre os 70% e os 90% são considerados por nós valores de percentagens que se podem considerar intermédios, não achando necessário fazer uma análise exaustiva sobre eles.

Posto isto, podemos perceber que, no geral, os docentes tiveram dificuldades na identificação das características dos alunos com PEA, pois apenas um item foi assinalado por 93% dos docentes.

Analisando então a tabela 13 podemos verificar que na generalidade os professores têm algum conhecimento dos indicadores das PEA de uma forma genérica.

Análise descritiva da nota global da Identificação das caraterísticas específicas dos alunos com PEA					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Identificação das características com PEA	100	0	40	31,5	8,29

Tabela 13: Análise descritiva da nota global da Identificação das caraterísticas específicas dos alunos com PEA

Assim, relativamente à variável em análise, temos um mínimo 0 e um máximo de 40 numa pontuação que varia entre esses valores. Concluimos atendendo à média de 31,5 que os docentes têm de forma muito genérica alguns conhecimentos das características das PEA, sendo que este valor não é suficientemente alto quanto seria desejável.

Na tabela seguinte (14) iremos tentar perceber se a identificação das características das crianças com PEA são identificadas mais facilmente por docentes com maior grau académico.

Análise descritiva da identificação das PEA em função das habilitações académicas.

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Bacharelato	2	16,5	17,67	4	29
Licenciatura	72	31,6	8,71	0	40
Mestrado/Doutoramento	26	32,3	5,04	23	40

Tabela 14: Análise descritiva da identificação das PEA em função das habilitações académicas

Na tabela 14 podemos perceber que embora as médias dos professores com licenciatura e professores com mestrado/doutoramento seja muito aproximada, 31,6 e 32,3 respetivamente, podemos afirmar que os professores com grau superior têm menos dificuldades na identificação das características. Esta observação pode ser visível também na distribuição das respostas, pois como referimos as médias são semelhantes mas a concentração de respostas no caso dos docentes com mestrado/doutoramento está mais concentrada (desvio padrão de 5,04) e os valores das mesmas variam entre um mínimo de 23 e um máximo de 40 numa pontuação que varia entre um mínimo de 0 e um máximo de 40. Já nos docentes com licenciatura o desvio padrão é mais elevado (8,71) e varia numa escala com mínimo 0 e um máximo de 40.

Podemos então entender que identificar as características dos alunos com PEA, no geral, é difícil para os professores.

Na tabela seguinte (15) pretendemos compreender de forma mais detalhada se as habilitações académicas mais alargadas permitem que os professores possam identificar corretamente as características das crianças com PEA. Analisando item a item podemos verificar que “o aluno com EA tem interesses muito específicos” foi assinalado de forma correta por 90,3% no caso dos licenciados e 100% no que respeita aos docentes com bacharelato e os docentes com mestrado/doutoramento. Ainda com uma percentagem significativa de docentes que conseguiram identificar de forma correta o item “o

aluno com EA apresenta falha na comunicação com os outros” temos, no caso dos docentes com mestrado/doutoramento a percentagem de 92,2% e de 87,5% nos docentes com licenciatura. Já no sentido oposto, ou seja, com percentagens muito baixas de respostas corretas por parte dos docentes, temos o exemplo do item “o aluno com EA tem ausência de imaginação” em que apenas 27,8% dos docentes licenciados e 26,9% dos docentes com mestrado/doutoramento identificaram corretamente esta característica. Também o item “o aluno com EA não procura conforto quando está frustrado” revela falta de conhecimento por parte dos docentes, pois somente 33,3% dos docentes com licenciatura e 38,5% dos docentes com mestrado/doutoramento identificaram de uma forma correta esta característica dos alunos com EA.

Identificação das características específicas das PEA em função das habilitações académicas dos inquiridos.

		Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/ Doutoramento %
O aluno com EA tem entendimento limitado no que respeita à compreensão em relação às intenções dos outros.	Não Sei	50%	22,2%	3,8%
	Incorreto	50%	15,3%	19,2%
	Correto	0%	62,5%	76,9%
O aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados.	Não Sei	100%	16,7%	23,1%
	Incorreto	0%	2,8%	15,4%
	Correto	0%	80,6%	61,5%
O aluno com EA tem padrões de comportamento repetitivos e ritualizados.	Não Sei	0%	9,7%	11,5%
	Incorreto	0%	5,6%	7,7%
	Correto	100%	84,7%	80,8%
O aluno com EA tem forte resistência à mudança.	Não Sei	50%	8,3%	3,8%
	Incorreto	0%	4,2%	11,5%
	Correto	50%	87,5%	84,6%
O aluno com EA tem interesses muito específicos.	Não Sei	0%	4,2%	0%
	Incorreto	0%	5,6%	0%
	Correto	100%	90,3%	100%
O aluno com EA não procura conforto quando está frustrada.	Não Sei	50%	26,4%	11,5%
	Incorreto	0%	40,3%	50,0%
	Correto	50%	33,3%	38,5%

		Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/ Doutoramento %
O aluno com EA tem dificuldade na imitação social.	Não Sei	50%	11,1%	15,4%
	Incorreto	50%	11,1%	19,2%
	Correto	0%	77,8%	65,4%
O aluno com EA não estabelece contacto ocular.	Não Sei	50%	11,1%	3,8%
	Incorreto	50%	22,2%	30,8%
	Correto	0%	66,7%	65,4%
O aluno com EA tem atraso ou falha na linguagem.	Não Sei	50%	5,6%	7,7%
	Incorreto	50%	25,0%	30,8%
	Correto	0%	69,4%	61,5%
O aluno com EA tem ausência de imaginação.	Não Sei	50%	13,9%	15,4%
	Incorreto	50%	58,3%	57,7%
	Correto	0%	27,8%	26,9%
O aluno com EA apresenta falha na comunicação com os outros.	Não Sei	50%	6,9%	0%
	Incorreto	0%	5,6%	3,8%
	Correto	50%	87,5%	96,2%
O aluno com EA tem tendência para o isolamento.	Não Sei	50%	8,3%	7,7%
	Incorreto	0%	4,2%	3,8%
	Correto	50%	87,5%	88,5%
O aluno com EA apresenta preocupações não usuais.	Não Sei	100%	26,4%	26,9%
	Incorreto	0%	15,3%	19,2%
	Correto	0%	58,3%	53,8%
O aluno com EA possui dificuldades em compreender as regras de interação social.	Não Sei	50%	9,7%	3,8%
	Incorreto	50%	5,6%	19,2%
	Correto	0%	84,7%	76,9%
O aluno com EA interpreta literalmente o que é dito.	Não Sei	50%	15,3%	11,5%
	Incorreto	0%	29,2%	19,2%
	Correto	50%	55,6%	69,2%
O aluno com EA pode ter dificuldade com exigências sociais da escola.	Não Sei	50%	6,9%	7,7%
	Incorreto	0%	2,8%	3,8%
	Correto	50%	90,3%	88,5%
O aluno com EA pode ter reações de raiva e rompantes temperamentais.	Não Sei	50%	8,3%	11,5%
	Incorreto	0%	4,2%	7,7%
	Correto	50%	87,5%	80,8%
O aluno com EA tem frequentemente problemas de organização.	Não Sei	50%	19,4%	19,2%
	Incorreto	50%	19,4%	23,1%
	Correto	0%	61,1%	57,7%
O aluno com EA pode revelar uma	Não Sei	50%	15,3%	0%

		Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/ Doutoramento %
inteligência média ou acima da média.	Incorreto	0%	8,3%	3,8%
	Correto	50%	76,4%	96,2%
O aluno com EA revela concentração pobre.	Não Sei	50%	12,5%	11,5%
	Incorreto	0%	31,9%	30,8%
	Correto	50%	55,6%	57,7%

Tabela 15: Identificação das características específicas das PEA em função das habilitações académicas dos inquiridos

Para percebermos se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas procedemos à realização do teste qui-quadrado. Podemos verificar que existem diferenças significativas no item “o aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados” em relação às habilitações académicas ($\chi^2=14,549$;df=4;p=0,01) em favor dos licenciados. Outra diferença significativa encontra-se no item “o aluno com EA apresenta falha na comunicação com os outros” em relação às habilitações académicas ($\chi^2=8,844$;df=4;p=0,00) em favor dos licenciados, e o último item que apresenta diferenças significativas é “o aluno com EA possui dificuldades em compreender as regras de interação social” ($\chi^2= 13,179$;df=4;p=0,01) em favor dos mestrados, no que se refere às habilitações académicas.

De uma forma geral, os docentes revelam dificuldades na identificação das características das crianças com EA pois como verificamos foram poucos os itens com elevadas percentagens de respostas corretas.

Na tabela seguinte (16), pretendemos perceber se existem diferenças na identificação das características das crianças com PEA pelos professores que já trabalharam com crianças com esta problemática.

Podemos verificar que mesmo os docentes que já trabalharam com alunos com PEA não identificam claramente as características, ou seja, com percentagens elevadas

Identificação das características específicas das PEA em função dos docentes experiência com alunos com PEA

		Experiência com alunos com PEA	
		Não	Sim
		%	%
O aluno com EA tem entendimento limitado no que respeita à compreensão em relação às intenções dos outros.	Não Sei	22,9%	13,5%
	Incorreto	25%	9,6%
	Correto	52,1%	76,9%
O aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados.	Não Sei	27,1%	13,5%
	Incorreto	10,4%	1,9%
	Correto	62,5%	84,6%
O aluno com EA tem padrões de comportamento repetitivos e ritualizados.	Não Sei	16,7%	3,8%
	Incorreto	2,1%	9,6%
	Correto	81,2%	86,5%
O aluno com EA tem forte resistência à mudança.	Não Sei	8,3%	7,7%
	Incorreto	8,3%	3,8%
	Correto	83,3%	88,5%
O aluno com EA tem interesses muito específicos.	Não Sei	4,2%	1,9%
	Incorreto	6,2%	1,9%
	Correto	89,6%	96,2%
O aluno com EA não procura conforto quando está frustrada.	Não Sei	25%	21,2%
	Incorreto	41,7%	42,3%
	Correto	33,3%	36,5%
O aluno com EA tem dificuldade na imitação social.	Não Sei	22,9%	3,8%
	Incorreto	8,3%	19,2%
	Correto	68,8%	76,9%
O aluno com EA não estabelece contacto ocular.	Não Sei	16,7%	3,8%
	Incorreto	22,9%	26,9%
	Correto	60,4%	69,2%
O aluno com EA tem atraso ou falha na linguagem.	Não Sei	12,5%	1,9%
	Incorreto	27,1%	26,9%
	Correto	60,4%	71,2%
O aluno com EA tem ausência de imaginação.	Não Sei	25%	5,8%
	Incorreto	50%	65,4%
	Correto	25%	28,8%
O aluno com EA apresenta falha na comunicação com os outros.	Não Sei	10,4%	1,9%
	Incorreto	4,2%	5,8%
	Correto	85,4%	92,3%

		Experiência com alunos com PEA	
O aluno com EA tem tendência para o isolamento.	Não Sei	14,6%	3,8%
	Incorreto	6,2%	1,9%
	Correto	79,2%	94,2%
O aluno com EA apresenta preocupações não usuais.	Não Sei	37,5%	19,2%
	Incorreto	12,5%	19,2%
	Correto	50,0%	61,5%
O aluno com EA possui dificuldades em compreender as regras de interação social.	Não Sei	14,6%	3,8%
	Incorreto	12,5%	7,7%
	Correto	72,9%	88,5%
O aluno com EA interpreta literalmente o que é dito.	Não Sei	25%	5,8%
	Incorreto	25%	26,9%
	Correto	50%	67,3%
O aluno com EA pode ter dificuldade com exigências sociais da escola.	Não Sei	14,6%	1,9%
	Incorreto	0%	5,8%
	Correto	85,4%	92,3%
O aluno com EA pode ter reações de raiva e rompantes temperamentais.	Não Sei	16,7%	3,8%
	Incorreto	4,2%	5,8%
	Correto	79,2%	90,4%
O aluno com EA tem frequentemente problemas de organização.	Não Sei	31,2%	9,6%
	Incorreto	22,9%	19,2%
	Correto	45,8%	71,2%
O aluno com EA pode revelar uma inteligência média ou acima da média.	Não Sei	14,6%	9,6%
	Incorreto	4,2%	9,6%
	Correto	81,2%	80,8%
O aluno com EA revela concentração pobre.	Não Sei	22,9%	3,8%
	Incorreto	29,2%	32,7%
	Correto	47,9%	63,5%

Tabela 16: Identificação das características específicas das PEA em função dos docentes com experiência com alunos com PEA

Deste modo, os itens identificados corretamente por uma percentagem mais elevada de professores que já trabalharam com alunos com EA são os itens “o aluno com EA tem interesses muito específicos” e “o aluno com EA tem tendência para o isolamento” com percentagens 96,2% e 94,2% respetivamente. Já os itens “o aluno com EA tem ausência de imaginação” e “o aluno com EA não procura conforto quando está frustrado” são os dois itens

com uma menor percentagem de respostas corretas (28,8% e 36,5% respetivamente).

Para percebermos se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas procedemos à realização do teste qui-quadrado. Podemos verificar que existem diferenças significativas no item “O aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=6,966$; $df=4$; $p=0,03$) em favor dos docentes com experiência. Outra diferença significativa encontra-se no item “O aluno com EA tem padrões de comportamento repetitivos e ritualizados” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=6,546$; $df=4$; $p=0,03$) em favor dos docentes com experiência. Também o item “o aluno com EA tem dificuldade na imitação social” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=9,328$; $df=2$; $p=0,00$) em favor dos docentes com experiência. O item “o aluno com EA tem ausência de imaginação” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=7,309$; $df=2$; $p=0,02$) em favor dos docentes com experiência. O item “o aluno com EA interpreta literalmente o que é dito” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=7,457$; $df=2$; $p=0,02$) em favor dos docentes com experiência. Também o item “o aluno com EA tem frequentemente problemas de organização” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=8,715$; $df=2$; $p=0,01$) em favor dos docentes com experiência. O item “o aluno com EA revela concentração pobre” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=8,160$; $df=2$; $p=0,01$) em favor dos docentes com experiência.

Podemos então concluir que os docentes que trabalham com crianças PEA identificam mais facilmente as características dos alunos com PEA.

Como já tinha sido mencionado anteriormente foram colocadas afirmações sobre a identificação das características das PEA que não correspondiam a estas perturbações. Decidimos colocar estas afirmações que não correspondem a um quadro de PEA na tabela 17, em que podemos ver a

média de inquiridos que respondeu corretamente, ou seja, que identificaram estas características como não pertencendo á lista das características das PEA.

Identificação das características

(itens que não são características das PEA)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Identificação das características (itens que não são características das PEA)	100	0	10	6,94	2,60

Tabela 17: Identificação das características (itens que não são características das PEA)

Analisando detalhadamente, podemos concluir que os professores de uma forma geral identificaram estes itens como sendo incorretos, no entanto, este número fica muito distante do que seria esperado, tendo uma média de 6,9 num mínimo de 0 e um máximo de 10. Estes valores reforçam a ideia com que ficamos da análise anterior onde, uma vez mais, revelam dificuldades em identificar com clareza as características dos alunos com PEA.

No que se refere aos itens que não pertencem às características dos alunos com PEA, ou seja, itens colocados estrategicamente, para percebermos a veracidade das respostas, podemos dizer que foram itens que revelaram muita dificuldade por parte dos inquiridos pois são elevadas as respostas que revelam desconhecimento em relação às características dos alunos com PEA. Verificamos na tabela 18, que em todos os itens, embora em alguns a maioria respondeu corretamente, ou seja, identificou a característica como não pertencendo ao quadro do PEA, assinalando a afirmação como incorreta. Podemos observar que um grande número de docentes sentiu muitas dificuldades em identificar estas características como erradas. As percentagens relativamente ao “não sei” variam entre 10% e 23%, o que nos parecem percentagens relativamente altas. Os docentes que assinalaram estas respostas como corretas apresentam um quadro de percentagens um pouco

mais elevadas do que seria esperado sendo que estas variam entre os 15% e os 41%.

Identificação das características

(itens que não são características das PEA)

		Percentagem %
O aluno com EA resiste passivamente à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras.	Não Sei	16%
	Correto	41%
	Incorreto	43%
O aluno com EA revela muitas vezes comportamentos de má educação.	Não Sei	14%
	Correto	40%
	Incorreto	46%
O aluno com EA está sempre a exigir atenção.	Não Sei	10%
	Correto	37%
	Incorreto	53%
O aluno com EA preocupa-se demasiado em agradar.	Não Sei	14%
	Correto	15%
	Incorreto	71%
O aluno com EA critica irracionalmente e desdenha a autoridade.	Não Sei	23%
	Correto	19%
	Incorreto	58%

Tabela 18: Identificação das características (itens que não são características das PEA)

Ao analisarmos estas afirmações incorretas tendo em conta as habilitações dos docentes (tabela 19) podemos verificar que num contexto geral, embora de forma muito reduzida os docentes com grau académico superior ou de mestrado / doutoramento identificaram de forma mais correta as características adulteradas. Apenas no primeiro item “o aluno com EA resiste passivamente à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras” os valores se invertem, pois temos os docentes com licenciatura a identificar esta característica mais facilmente que os docentes com grau superior. Os docentes com licenciatura responderam com 47,2% que esta não é uma característica das PEA enquanto que nos docentes com mestrado/doutoramento apenas 34,6% afirmam essa questão como errada.

Identificação das características específicas das PEA em função das habilitações académicas dos inquiridos

(itens que não são características das PEA)

		3- Habilitações Académicas		
		Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/ Doutoramento %
O aluno com EA resiste passivamente à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras.	Não Sei	50,0%	15,3%	15,4%
	Correto	50,0%	37,5%	50,0%
	Incorreto	0%	47,2%	34,6%
O aluno com EA revela muitas vezes comportamentos de má educação.	Não Sei	50%	9,7%	23,1%
	Correto	50%	45,8%	23,1%
	Incorreto	0%	44,4%	53,8%
O aluno com EA está sempre a exigir atenção.	Não Sei	50%	11,1%	3,8%
	Correto	50%	37,5%	34,6%
	Incorreto	0%	51,4%	61,5%
O aluno com EA preocupa-se demasiado em agradecer.	Não Sei	50%	15,3%	7,7%
	Correto	0%	18,1%	7,7%
	Incorreto	50%	66,7%	84,6%
O aluno com EA critica irracionalmente e desdenha a autoridade.	Não Sei	50%	26,4%	11,5%
	Correto	0%	22,2%	11,5%
	Incorreto	50%	51,4%	76,9%

Tabela 19: Identificação das características específicas das PEA em função das habilitações académicas dos inquiridos. (itens que não são características das PEA)

Analisando, de seguida a tabela 20, em que os itens que não pertencem às características das PEA em função da formação especializada em educação especial ou outra, podemos verificar que em todos os itens ainda podemos assistir a um elevada percentagem de docentes que não identificaram a opção correta. É de salientar que a percentagem dos docentes com especialização em educação especial não é relevante em relação aos docentes com outra especialização. Fazendo uma breve síntese da análise da identificação das características das PEA verificamos de acordo com o gráfico que existem itens que os docentes identificam mais facilmente do que outros.

Identificação das características específicas das PEA em função da formação especializada dos inquiridos.

(itens que não são características das PEA)

		4.1- Se sim, qual?	
		Outra	Educação Especial
		%	%
O aluno com EA resiste passivamente à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras.	Não Sei	28,6%	8,3%
	Correto	28,6%	54,2%
	Incorreto	42,9%	37,5%
O aluno com EA revela muitas vezes comportamentos de má educação.	Não Sei	9,5%	12,5%
	Correto	52,4%	25%
	Incorreto	38,1%	62,5%
O aluno com EA está sempre a exigir atenção.	Não Sei	19%	8,3%
	Correto	28,6%	37,5%
	Incorreto	52,4%	54,2%
O aluno com EA preocupa-se demasiado em agradecer.	Não Sei	23,8%	12,5%
	Correto	14,3%	12,5%
	Incorreto	61,9%	75%
O aluno com EA critica irracionalmente e desdenha a autoridade.	Não Sei	9,5%	12,5%
	Correto	14,3%	16,7%
	Incorreto	76,2%	70,8%

Tabela 20: Identificação das características específicas das PEA em função da formação especializada dos inquiridos. (itens que não são características das PEA)

Assim, procuramos perceber se o facto de terem mais habilitações académicas, permitia identificar mais facilmente as características das crianças com PEA. As análises que realizamos permitem-nos entender que realmente o aumento das habilitações académicas permitem que haja uma percentagem maior de docentes a responder corretamente, no entanto, a diferença não é, na generalidade, estatisticamente significativa.

Modelos organizativos de resposta

Na III dimensão que se refere aos modelos organizativos de resposta, procuramos saber como se organiza e gere a escola, quais os recursos humanos existentes na escola e também como se organizavam os espaços físicos e materiais. A escala utilizada nesta dimensão foi a escala de likert em

que nunca - 0 pontos; às vezes – 1 ponto; muitas vezes – 2 pontos; sempre – 3 pontos.

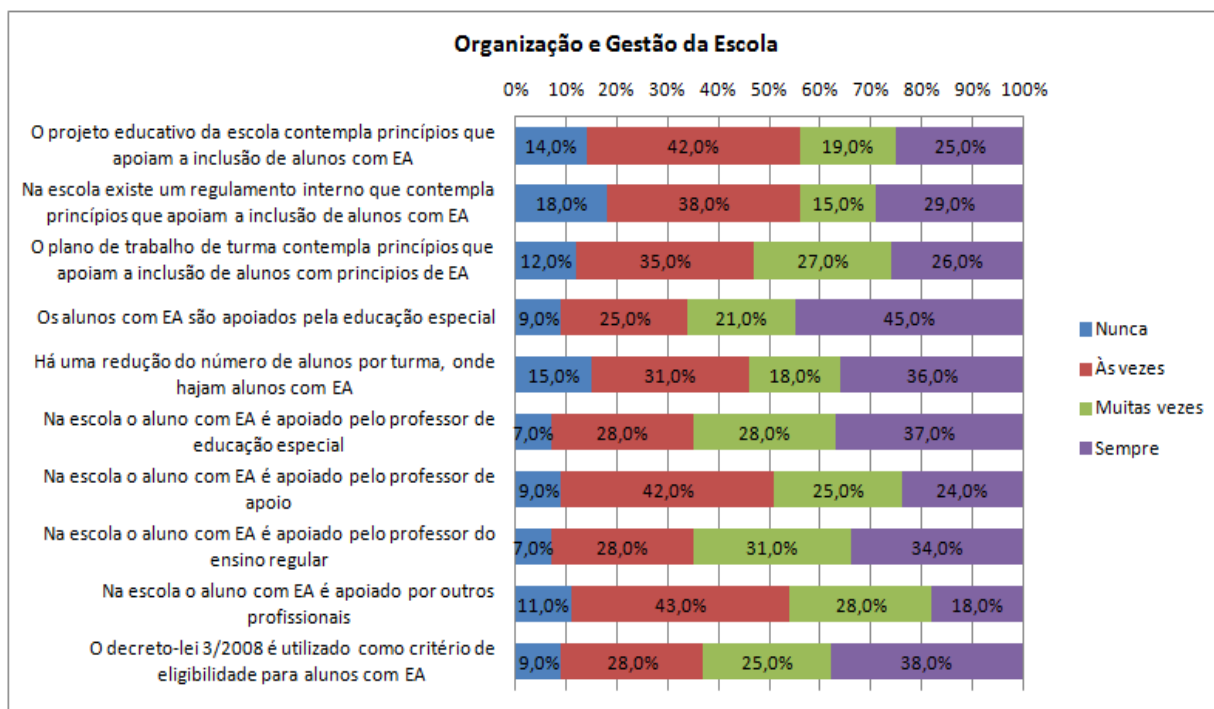


Gráfico 9: Organização e Gestão da Escola

Analisando o gráfico 9, em pormenor verificamos que de uma forma geral os docentes referem que as escolas não possuem as condições necessárias em termos organizativos de forma a incluir/receber alunos com PEA. Para entendermos melhor o gráfico 9 colocamos uma tabela onde analisamos a variável organização e gestão da escola recorrendo a uma análise descritiva em função dos valores mínimos, máximos, média e desvio padrão.

Assim, relativamente à variável em análise (tabela 21) temos um mínimo de 0 e um máximo de 30 numa pontuação que varia entre esses valores. Concluimos, atendendo à média, 17,5, embora acima da metade da pontuação máxima que os docentes consideram e entendem que na sua opinião as escolas não possuem uma organização e gestão adequada. É também de salientar que o desvio padrão (7,8) é um pouco elevado, onde temos a grande concentração de opiniões localizada entre sensivelmente os 10 pontos e os 25

pontos o que consideramos pouco favorável relativamente ao que seria esperado.

Análise descritiva da nota global da dimensão - Organização e Gestão da Escola					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Organização e gestão da escola	100	0	30	17,5	7,8

Tabela 21: Análise descritiva da nota global da dimensão - Organização e Gestão da Escola

Analisando percentualmente (gráfico 9) entendemos melhor as dificuldades sentidas pelos docentes pois em todos os itens um grande número de docentes não considera que a organização e a gestão da escola satisfaça as necessidades. Temos itens com valores de respostas de “nunca” e “às vezes” a rondar os 50% como por exemplo nos itens “o plano de trabalho de turma contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA” e “há uma redução do número de alunos por turma, onde hajam alunos com EA.”. Temos inclusive itens em que este valor ultrapassa os 50% como no item “na escola existe um regulamento interno que contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA” o que revela necessidade de alguma observação nesta área. Mesmo nos itens com valores menores nesta categoria são, mesmo assim, valores elevados para o desejável, observamos isso no item “os alunos com EA são apoiados pela educação especial” o qual tem a menor percentagem 34% dos inquiridos responderam “nunca” e “às vezes” valor este que consideramos muito elevado, pois representa mais de 1/3 dos inquiridos. Se na organização e gestão da escola tínhamos resultados pouco favoráveis, na análise dos recursos humanos existentes na mesma verificamos uma situação mais alarmante. Numa análise geral do gráfico 10 verificamos que grande número dos docentes não encontra apoio suficiente no que se refere aos recursos humanos existentes na escola.

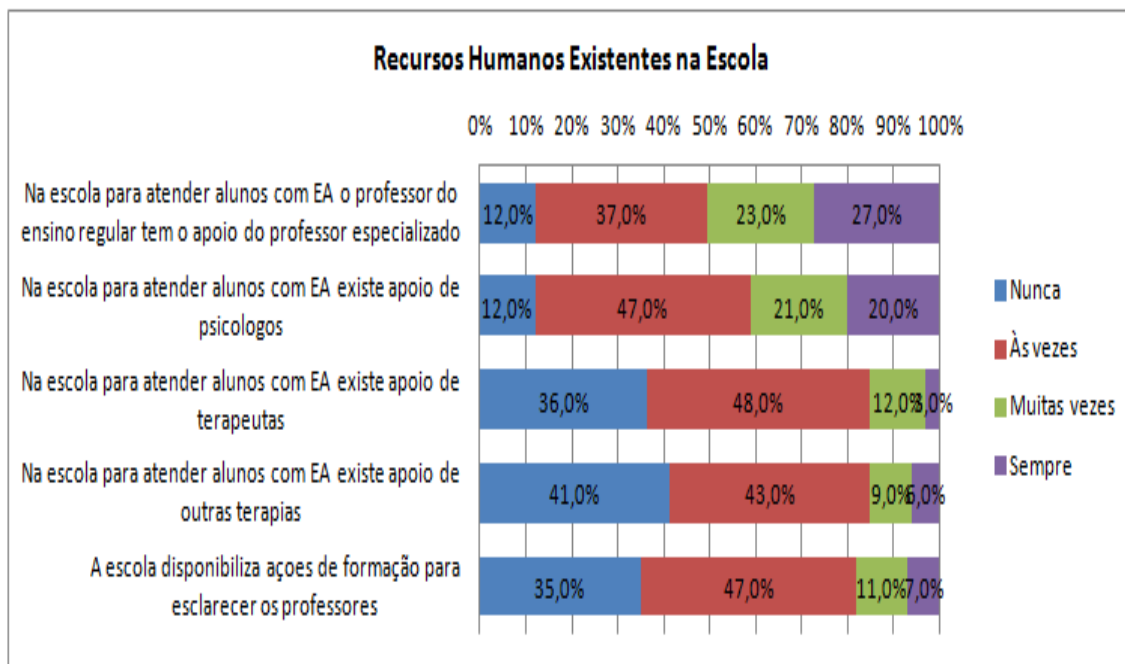


Gráfico 10: Recursos Humanos Existentes na Escola

Analisando em termos percentuais considerando “nunca” e “às vezes” como respostas que revelam necessidades, constatamos que a grande maioria dos docentes reconhece falhas no que se refere aos recursos humanos existentes nas escolas, sendo que, os valores variam entre os 49% no item “na escola, para atender alunos com EA o professor do ensino regular tem o apoio do professor especializado” e os 85%.”Na escola para atender alunos com EA existe apoio de outras terapias” valores estes que revelam graves lacunas quanto aos recursos humanos que deveriam existir nas escolas.

Análise descritiva da nota global da dimensão – Recursos Humanos					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Recursos humanos	100	0	15	5,6	3,1

Tabela 22: Análise descritiva da nota global da dimensão – Recursos Humanos

Analisando a dispersão dos resultados da variável recursos humanos existentes na escola onde temos um mínimo 0 e um máximo de 15 valores

entre os quais variava a pontuação. A média francamente baixa, 5,6 aliada a um desvio padrão também baixo 3,1, concentra a maioria dos resultados em valores inferiores a metade da pontuação máxima 7,5. Concluímos assim, que os docentes apontam várias carências/falhas nos recursos humanos disponíveis na escola.

Analisando a organização dos espaços físicos e os recursos materiais disponíveis na escola, de forma geral, atendendo ao gráfico 11 verificamos que nem sempre existem os espaços físicos e os materiais necessários.

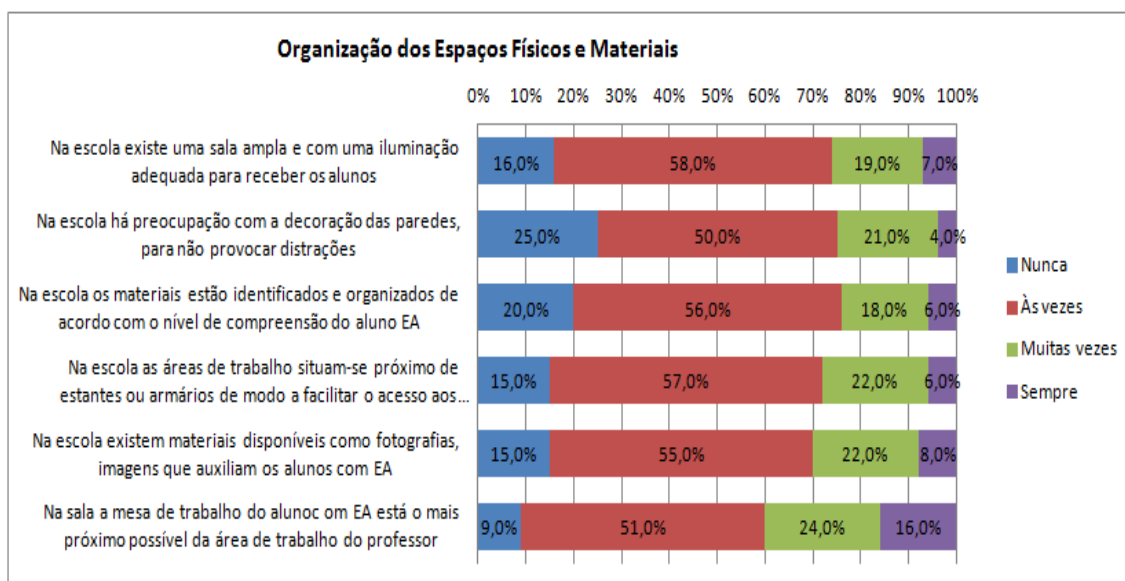


Gráfico 11: Organização dos Espaços Físicos e Materiais

Como podemos analisar no gráfico 11, a maioria dos docentes referem que os espaços físicos e os recursos materiais existentes na escola são insuficientes ou mesmo inexistentes e as condições dos mesmos quando existem não são as melhores. Podemos dizer que no geral, os professores que referem que têm estes recursos “muitas vezes” ou “sempre”, pertencem a uma percentagem muita baixa tendo em conta o critério. As percentagens neste ponto variam entre 24% e os 40%. Já os docentes que afirmam que “nunca” têm ou têm somente “às vezes” preenchem uma percentagem que oscila entre 60% e os 76%.

O item que os professores consideram mais descuidado refere-se ao facto de na escola não haver “materiais identificados e organizados de acordo

com o nível de compreensão do aluno EA”, com uma percentagem de 76%. Consideramos este facto importante uma vez que, depende dos próprios docentes a satisfação deste critério.

Num universo de 100 docentes, a nossa amostra, relativamente à variável de organização de espaços físicos e materiais (tabela 23) com uma pontuação a variar entre o mínimo de 0 e máximo de 18, temos uma média de 7,2, um desvio padrão de 3,9, onde podemos concluir, que os espaços físicos e recursos materiais não estão de acordo com as necessidades dos inquiridos.

Numa análise global aos modelos organizativos de resposta da escola concluímos através das análises individuais, quanto à organização e gestão da escola, quanto aos recursos humanos existentes na escola e quanto aos espaços físicos e materiais existentes na escola, que as escolas têm muitas dificuldades no apoio aos alunos com PEA.

Os recursos existentes na escola na opinião dos inquiridos, não correspondem às necessidades, assim como os espaços físicos e materiais.

Análise descritiva da nota global da dimensão – Organização dos Espaços Físicos e Materiais					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Organização dos espaços físicos e materiais	100	0	18	7,2	3,9

Tabela 23: Análise descritiva da nota global da dimensão – Organização dos Espaços Físicos e Materiais

Na tabela 24 pretendemos observar se a situação profissional dos inquiridos altera a perceção destes face aos modelos organizativos de resposta, através de uma análise descritiva, tendo em conta as diferentes dimensões. Na primeira dimensão, organização e gestão da escola, os PEE (20,1) apresentam uma média superior aos docentes de PER (17,1) o que nos indica que os docentes de educação especial têm uma perceção mais favorável no que se refere à organização e gestão da escola. O mesmo acontece na segunda e terceira dimensão em que as médias são mais

elevadas nos docentes de educação especial (6,8 e 8,4 respetivamente) o que nos indica uma percepção mais positiva relativamente aos modelos organizativos de resposta.

Para verificarmos se existem diferenças significativas em função da situação profissional recorreremos ao teste t-student onde se verificaram não existir diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

Análise descritiva dos modelos organizativos de resposta nas diferentes dimensões em função do PEE e o PER

		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1. ^a Dimensão Organização e gestão da escola	Professor de Ensino Regular	88	17,1	7,68	0	30
	Professor de Educação Especial	12	20,1	8,87	0	30
2. ^a Dimensão Recursos humanos	Professor de Ensino Regular	88	5,5	3,12	0	15
	Professor de Educação Especial	12	6,8	2,85	0	10
3. ^a Dimensão Organização espaços e materiais	Professor de Ensino Regular	88	7	3,95	0	18
	Professor de Educação Especial	12	8,4	3,39	5	15

Tabela 24: Análise descritiva com os modelos organizativos de resposta nas diferentes dimensões em função do PER e do PEE.

Na categoria IV era pretendido que os inquiridos indicassem a quem competia cada uma das responsabilidades, tendo em conta o professor de educação especial (PEE) o professor de ensino regular (PER), os dois (PER/PEE) ou não sei, (no caso dos professores que não tinham conhecimento). Foi então colocada uma lista de responsabilidades e pedimos que indicassem a quem competia.

Verificamos no gráfico 12 que visivelmente os professores identificam erradamente todas estas responsabilidades como sendo dos dois docentes (PER/PEE).

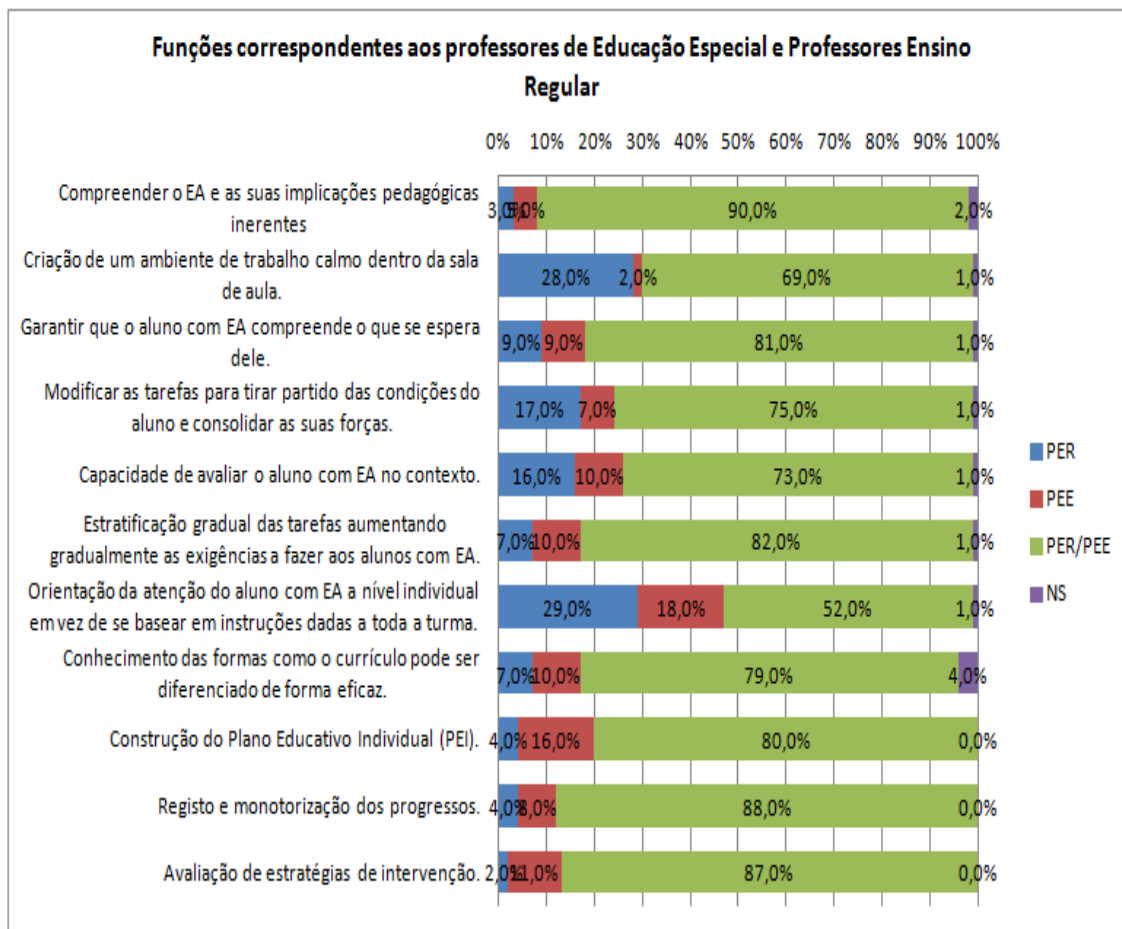


Gráfico 12: Funções correspondentes aos professores de educação especial e professores de ensino regular.

No entanto, e tendo em conta o decreto lei 3/2008 estas responsabilidades não são atribuídas aos dois docentes exceto “a construção do Programa Educativo individual” que na verdade é uma responsabilidade mutua, o que fez com que 80% dos inquiridos assinalassem a quem pertencia a responsabilidade corretamente.

Olhando novamente para o gráfico 12, embora não seja indicada a responsabilidade corretamente por parte dos docentes nos itens “criação de um ambiente mais calmo dentro da sala de aula” (28% função dos PER) e “orientação da atenção do aluno com EA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma” (29% função dos PER) verificamos que apenas 28% e 29%, respetivamente, respondem corretamente, sendo

percentagens muito baixas relativamente à identificação por parte dos professores dos seus papéis e funções.

Tendo em conta o mesmo gráfico podemos verificar que ao analisarmos detalhadamente percebemos que as percentagens de respostas corretas são baixas. No item “compreender o EA e as suas implicações pedagógicas inerentes” os professores que responderam que esta função era da responsabilidade do PEE foi apenas de 5%. No item “garantir que o aluno com EA compreende o que se espera dele” grande parte dos professores respondeu erradamente, sendo que apenas 9% dos docentes admitiu de forma correta que esta função é da responsabilidade dos PER.

Seguidamente, no item “modificar as tarefas para tirar partido das condições do aluno e consolidar as suas forças” acontece o mesmo que nas anteriores em que a resposta errada tem uma percentagem muito superior, sendo que, acertadamente a esta questão responderam apenas 18% dos inquiridos, ou seja, esta função pertence aos PER. No item seguinte, “capacidade de avaliar o aluno com EA no contexto” apenas 10% dos docentes afirmam de forma correta que esta função pertence ao PEE.

Em relação à função de “estratificação gradual das tarefas aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com EA” esta pertence ao PER, no entanto, apenas 7% tem esse conhecimento. No que respeita ao “conhecimento das formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz” apenas 8% dos inquiridos indicaram esta competência, corretamente, como sendo do PEE. O “registo e monitorização dos progressos” é da responsabilidade PER mas apenas 4% dos docentes inquiridos responderam corretamente. Neste último item “avaliação de estratégias de intervenção” somente 2% dos inquiridos identificam o PER como tendo esta responsabilidade.

É de referir que grande parte dos docentes salienta que as responsabilidades dos critérios abaixo indicados na tabela, estariam destinados à responsabilidade dos dois docentes (PER/PEE).

Posto isto, podemos dizer que há um desconhecimento muito grande dos docentes perante as suas funções relativamente ao trabalho com crianças com PEA.

Na tabela seguinte (25) podemos ver os resultados obtidos na categoria relativa às dificuldades dos docentes na inclusão de crianças com PEA. Deste modo, iremos analisar as dificuldades, no que se refere às diferentes dimensões, ou seja, relativamente à formação dos docentes, às dificuldades relativas ao trabalho em inclusão e também às dificuldades na gestão da inclusão.

Análise descritiva da nota global – Dificuldades dos docentes					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dificuldades de formação	100	0	21	7,5	4,23
Dificuldades no trabalho em inclusão global	100	0	12	4,4	2,75
Dificuldades na gestão de inclusão	100	0	15	5,3	3,37

Tabela 25: Análise descritiva da nota global – Dificuldades dos docentes

A tabela 25 em relação às dificuldades de formação verificamos que os docentes na generalidade sentem dificuldades, para esta afirmação apoiamonos na pontuação média das respostas 7,5. Numa escala que varia entre o mínimo de 0 e um máximo de 21 a média de 7,5 é baixa, reveladora de dificuldades.

Seguindo o raciocínio do ponto anterior, analisámos assim, as dificuldades do trabalho em inclusão, que apresenta uma média de 4,4 oscilando nesta variável entre um mínimo 0 e um máximo de 12, concluímos também que os professores referem dificuldades. Por último, continuando o mesmo raciocínio analisámos agora as dificuldades na gestão da inclusão, com uma pontuação a variar entre 0 e 15 constatamos, uma vez mais, uma média de 5,5. Atendendo a esta média, podemos concluir que os professores também sentem dificuldades neste ponto. Estes dados indicam-nos que os professores

assumem sentir dificuldades tanto a nível de formação em relação às PEA, como no trabalho em inclusão e na gestão da inclusão. Atendendo a estes resultados podemos afirmar que os professores assumem dificuldades no que se refere à inclusão de alunos com PEA.

Sendo assim, em relação às dificuldades no que respeita à formação iremos analisar detalhadamente cada um dos itens.

Deste modo, no gráfico 13 no que respeita à formação, os professores, entendem que têm dificuldades, sendo que grande parte dos docentes assinala ter dificuldades “às vezes”.

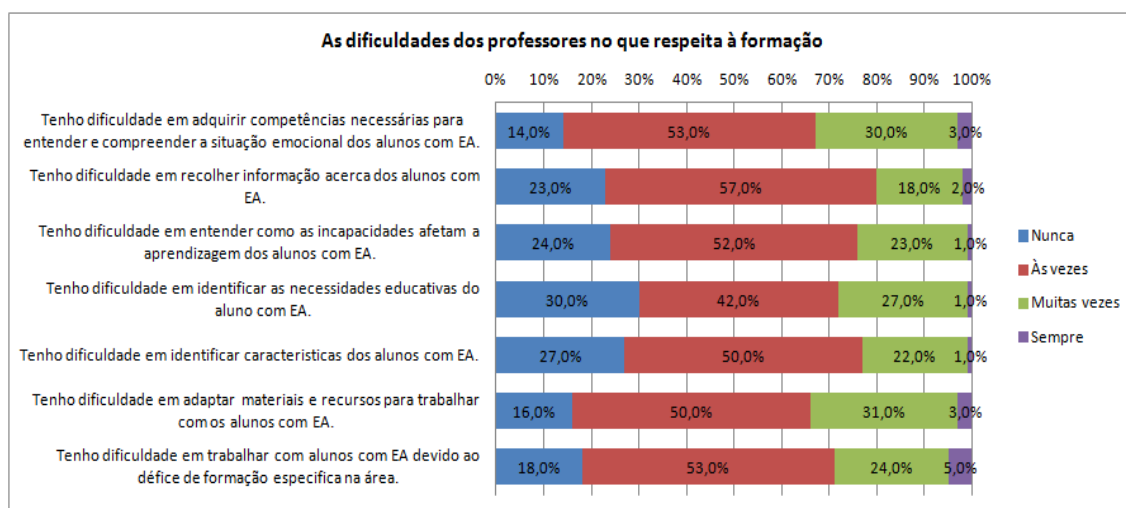


Gráfico 13: As dificuldades dos professores no que respeita à formação

No que respeita aos itens “dificuldades na aquisição de competências”, na “adaptação de materiais” e também no item “tenho dificuldade em trabalhar com alunos com EA devido ao défice de formação específica na área” temos percentagens muito idênticas mais de 80% dos docentes afirmam ter dificuldades nestas matérias, contrapondo com cerca de 14%, 16% e 18% respetivamente, que afirmam nunca ter dificuldades. De seguida, podemos verificar que nos três itens relativos às dificuldades de “recolha de informação”, “a identificação das características” e também “dificuldade em identificar características dos alunos com EA” são itens em que cerca de $\frac{3}{4}$ dos professores admitem sentir dificuldades, contrapondo com cerca de $\frac{1}{4}$ que

afirma nunca ter dificuldades. O item “perceber como as capacidades afetam a aprendizagem” é aquele em que um maior número de docentes afirma nunca ter dificuldade (30%), número considerado baixo atendendo aos 70% dos docentes afirmam sentir dificuldades.

Analisando agora a tabela 26 que identifica as dificuldades dos docentes no que respeita à formação em função das suas habilitações académicas, podemos verificar que, de uma forma geral, os docentes com maior habilitação académica partilham dificuldades idênticas.

As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função das habilitações académicas

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/ Doutoramento %
Tenho dificuldade em adquirir competências necessárias para entender e compreender a situação emocional dos alunos com EA.	Nunca	0%	12,5%	19,2%
	Às vezes	50%	54,2%	50,0%
	Muitas vezes	50%	29,2%	30,8%
	Sempre	0%	4,2%	0%
Tenho dificuldade em recolher informação acerca dos alunos com EA.	Nunca	0%	19,4%	34,6%
	Às vezes	50%	62,5%	42,3%
	Muitas vezes	50%	15,3%	23,1%
	Sempre	0%	2,8%	0%
Tenho dificuldade em entender como as incapacidades afetam a aprendizagem dos alunos com EA.	Nunca	0%	20,8%	34,6%
	Às vezes	50%	54,2%	46,2%
	Muitas vezes	50%	23,6%	19,2%
	Sempre	0%	1,4%	0%
Tenho dificuldade em identificar necessidades educativas dos alunos com EA.	Nunca	0%	31,9%	26,9%
	Às vezes	50%	40,3%	46,2%
	Muitas vezes	50%	26,4%	26,9%
	Sempre	0,0%	1,4%	0%
Tenho dificuldade em identificar características dos alunos com EA	Nunca	0%	23,6%	38,5%
	Às vezes	50%	54,2%	38,5%
	Muitas vezes	50%	20,8%	23,1%
	Sempre	0%	1,4%	0%
Tenho dificuldade em adaptar materiais e recursos para	Nunca	0%	16,7%	15,4%
	Às vezes	50%	47,2%	57,7%

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/ Doutoramento %
trabalhar com os alunos com EA.	Muitas vezes	50%	33,3%	23,1%
	Sempre	0%	2,8%	3,8%
Tenho dificuldades em trabalhar com alunos com EA devido ao défice de formação específica na área.	Nunca	0%	15,3%	26,9%
	Às vezes	50%	52,8%	53,8%
	Muitas vezes	50%	25,0%	19,2%
	Sempre	0%	6,9%	0%

Tabela 26: As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função das habilitações académicas

Com exceção do item “tenho dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com os alunos com EA” em que 3,8% dos inquiridos com grau mestrado ou doutoramento admitem ter “sempre” dificuldades todos os outros itens os professores com o mesmo grau nunca sentem “sempre” dificuldades. No que se refere aos docentes com grau de licenciatura, os valores neste campo “sempre” sobem um pouco, não sendo uma grande diferença. Confirmando a nossa afirmação inicial, em que os docentes que têm grau licenciatura ou superior partilham das mesmas dificuldades, encontramos percentagens de respostas muito semelhantes, nos itens “às vezes” e “muitas vezes”. Para os docentes com mestrado que admitem nunca sentir dificuldades as percentagens variam entre os 15,4% e os 38,5% dos inquiridos. No caso dos licenciados as percentagens são um pouco mais baixas variando entre os 12,5% e os 31,9% dos docentes que afirmam “nunca” sentir dificuldades. Transversal aos dois graus académicos atrás referidos, (licenciatura e mestrado/doutoramento), um elevado número de docentes afirma ter dificuldades nestes itens. Fazendo o teste do qui-quadrado verificamos que não existem diferenças significativas nestes itens.

Fazendo uma análise detalhada à tabela 27 que relaciona as dificuldades ao nível da formação com o tempo de serviço, podemos dizer que não encontramos evidências claras que nos indique que o maior tempo de serviço diminua as dificuldades, nem mesmo o contrário, no entanto, independentemente do tempo de serviço podemos afirmar que existem sempre dificuldades.

As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função do tempo de serviço

		Até 5 anos	6 a 15 anos	16 a 25 anos
		%	%	%
Tenho dificuldade em adquirir competências necessárias para entender e compreender a situação emocional dos alunos com EA.	Nunca	10,5%	18,8%	7,1%
	Às vezes	60,5%	50%	42,9%
	Muitas vezes	26,3%	27,1%	50%
	Sempre	2,6%	4,2%	0%
Tenho dificuldade em recolher informação acerca dos alunos com EA.	Nunca	15,8%	29,2%	21,4%
	Às vezes	57,9%	54,2%	64,3%
	Muitas vezes	26,3%	12,5%	14,3%
	Sempre	0%	4,2%	0%
Tenho dificuldade em entender como as incapacidades afetam a aprendizagem dos alunos com EA.	Nunca	26,3%	29,2%	0%
	Às vezes	50%	50%	64,3%
	Muitas vezes	23,7%	18,8%	35,7%
	Sempre	0%	2,1%	0%
Tenho dificuldade em identificar necessidades educativas dos alunos com EA.	Nunca	39,5%	29,2%	7,1%
	Às vezes	31,6%	47,9%	50%
	Muitas vezes	28,9%	20,8%	42,9%
	Sempre	0%	2,1%	0%
Tenho dificuldade em identificar características dos alunos com EA	Nunca	31,6%	29,2%	7,1%
	Às vezes	47,4%	54,2%	42,9%
	Muitas vezes	21,1%	14,6%	50,0%
	Sempre	0%	2,1%	0%
Tenho dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com os alunos com EA.	Nunca	5,3%	29,2%	0%
	Às vezes	57,9%	41,7%	57,1%
	Muitas vezes	34,2%	25%	42,9%
	Sempre	2,6%	4,2%	0%
Tenho dificuldades em trabalhar com alunos com EA devido ao défice de formação específica na área.	Nunca	10,5%	27,1%	7,1%
	Às vezes	57,9%	47,9%	57,1%
	Muitas vezes	26,3%	18,8%	35,7%
	Sempre	5,3%	6,2%	0%

Tabela 27: As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função do tempo de serviço

Realizando o teste do qui-quadrado encontramos diferenças significativas em dois itens “tenho dificuldade em identificar características dos

alunos com EA” “tenho dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com alunos com EA” em relação às dificuldades de formação ($\chi^2=15,228$; $df=6$; $p=0,03$) ($\chi^2=20,342$; $df=6$; $p=0,00$) em favor dos docentes com 6 a 15 anos de serviço.

Na tabela 28 analisando as dificuldades na formação com os docentes que já trabalharam com alunos com EA, identificamos que existe um padrão, verificamos que os docentes com experiência com alunos com PEA sentem um pouco menos de dificuldades, embora as percentagens de dificuldades sejam em ambos os casos muito elevadas. Os melhores exemplos para esta afirmação, são os itens “tenho dificuldade em recolher informação acerca dos alunos com EA”, “tenho dificuldade em entender como as incapacidades afetam a aprendizagem dos alunos com EA” e “tenho dificuldade em identificar características dos alunos com EA”. No primeiro item verificamos que 79,2% dos docentes que não trabalharam com alunos com PEA afirmam ter dificuldades (“às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”), nos docentes com contacto com estas crianças 75% afirmam ter dificuldades. No segundo item, as percentagens de docentes que afirmam ter dificuldades são de 81,2% de docentes que nunca trabalharam com alunos com PEA, baixando este número para 71,7% nos docentes com experiência com alunos com PEA. No último item por nós indicado as percentagens que afirmam dificuldades é maior no grupo sem experiência, ou seja, os docentes com experiência com crianças com PEA 69,2% dos inquiridos afirmam ter dificuldades, subindo este número para 77,1% nos docentes sem experiência com crianças com PEA.

As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função da experiência com alunos com PEA

		6- Experiência com alunos com PEA	
		Não	Sim
		%	%
Tenho dificuldade em adquirir competências necessárias para atender e compreender a situação emocional dos alunos com EA.	Nunca	12,5%	15,4%
	Às vezes	39,6%	65,4%
	Muitas vezes	41,7%	19,2%
	Sempre	6,2%	0%
Tenho dificuldade em recolher informação acerca dos	Nunca	20,8%	25,0%

		6- Experiência com alunos com PEA	
		Não	Sim
		%	%
alunos com EA.	Às vezes	39,6%	73,1%
	Muitas vezes	35,4%	1,9%
	Sempre	4,2%	0%
Tenho dificuldade em entender como as incapacidades afetam a aprendizagem dos alunos com EA.	Nunca	18,8%	28,8%
	Às vezes	39,6%	63,5%
	Muitas vezes	39,6%	7,7%
	Sempre	2,1%	0%
Tenho dificuldade em identificar necessidades educativas dos alunos com EA.	Nunca	16,7%	42,3%
	Às vezes	35,4%	48,1%
	Muitas vezes	45,8%	9,6%
	Sempre	2,1%	0%
Tenho dificuldade em identificar características dos alunos com EA	Nunca	22,9%	30,8%
	Às vezes	37,5%	61,5%
	Muitas vezes	37,5%	7,7%
	Sempre	2,1%	0%
Tenho dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com os alunos com EA.	Nunca	8,3%	23,1%
	Às vezes	45,8%	53,8%
	Muitas vezes	39,6%	23,1%
	Sempre	6,2%	0%
Tenho dificuldades em trabalhar com alunos com EA devido ao déficit de formação específica na área.	Nunca	10,4%	25,0%
	Às vezes	43,8%	61,5%
	Muitas vezes	37,5%	11,5%
	Sempre	8,3%	1,9%

Tabela 28: As dificuldades dos professores no que respeita à formação em função da experiência com alunos com PEA

Realizando o teste do qui-quadrado verificamos que existem muitas diferenças estatisticamente significativas. No item “tenho dificuldade em adquirir competências necessárias para atender e compreender a situação emocional dos alunos com EA” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=10,721$; $df=3$; $p=0,01$) em favor dos docentes com experiência com alunos com PEA. No item “tenho dificuldade em obter informação acerca dos alunos com EA” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=22,823$; $df=3$; $p=0,00$) em favor dos docentes com experiência com alunos com PEA. No item

“tenho dificuldade como as incapacidades afetam a aprendizagem do aluno com EA” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=15,917$; $df=3$; $p=0,00$) em favor dos docentes com experiência com alunos com PEA. Também o item “tenho dificuldade em identificar necessidades educativas do aluno com EA” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=19,632$; $df=3$; $p=0,00$) em favor dos docentes com experiência com alunos com PEA. No item “tenho dificuldade em identificar as características dos alunos com EA” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=14,618$; $df=3$; $p=0,00$) em favor dos docentes com experiência com alunos com PEA. Por último no item “tenho dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com alunos com EA” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=9,155$; $df=3$; $p=0,02$) em favor dos docentes com experiência com alunos com PEA.

Com esta análise dos dados observamos que os docentes quando têm a possibilidade de trabalhar com alunos com EA, vão adquirindo competências diminuem as dificuldades.

Analisando agora as dificuldades no que se refere ao trabalho do docente em inclusão, utilizamos o mesmo procedimento analisando detalhadamente cada um dos itens.

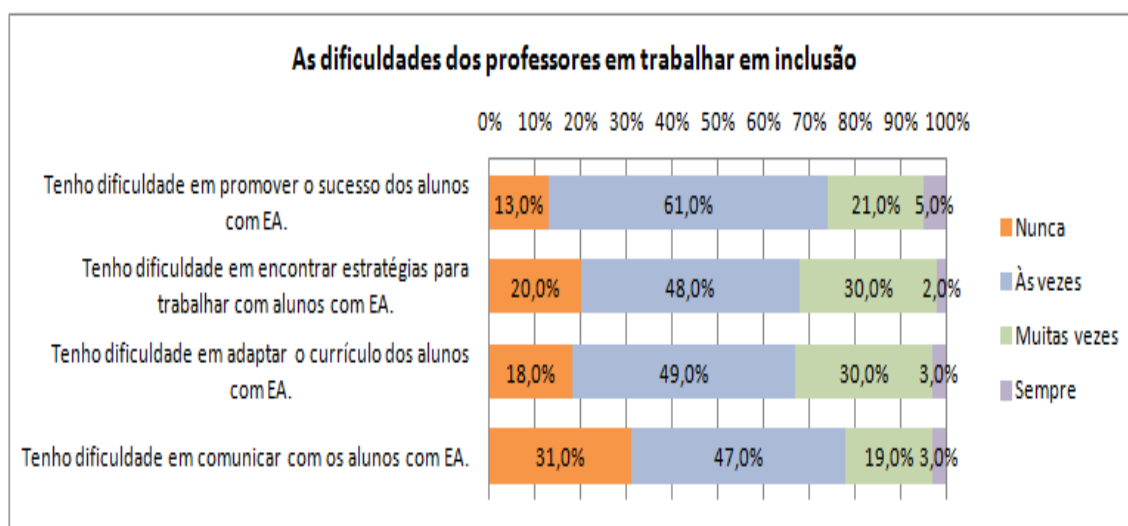


Gráfico 14: As dificuldades dos professores em trabalhar em inclusão

No gráfico 14 constatamos que os docentes sentem dificuldades em trabalhar em inclusão com crianças com EA, embora a maioria variando entre

os 47% e os 61% em todos os itens, afirmem que têm dificuldades somente “às vezes”. Uma parte de 13% a 31% significativa dos inquiridos não revela qualquer tipo de dificuldades contrapondo com um leque de inquiridos que revelam que têm sempre dificuldades. Numa percentagem que varia entre 22% e os 33% dos docentes inquiridos revelam sentir “muitas vezes” e “sempre” dificuldades.

Na tabela 29 verificamos as dificuldades dos docentes em função das suas habilitações académicas. De uma forma geral, verificamos que quanto maior a formação académica menor são as dificuldades. Exemplo desta situação pode ser encontrada no item “tenho dificuldades em encontrar estratégias para trabalhar com alunos com EA”, onde observamos que 100% dos docentes com bacharelato sentem dificuldades, baixando este número para os 81,9% nos docentes com licenciatura, quanto aos docentes com mestrado/doutoramento 73,1% sentem dificuldades.

As dificuldades dos professores em trabalhar em inclusão tendo em conta as habilitações académicas

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/ Doutoramento %
Tenho dificuldade em promover o sucesso dos alunos com EA.	Nunca	0%	12,5%	15,4%
	Às vezes	50%	59,7%	65,4%
	Muitas vezes	50%	20,8%	19,2%
	Sempre	0%	6,9%	0%
Tenho dificuldade em encontrar estratégias para trabalhar com alunos com EA.	Nunca	0%	18,1%	26,9%
	Às vezes	50%	47,2%	50%
	Muitas vezes	50%	31,9%	23,1%
	Sempre	0%	2,8%	0%
Tenho dificuldade em adaptar o currículo dos alunos com EA.	Nunca	0%	18,1%	19,2%
	Às vezes	50%	43,1%	61,5%
	Muitas vezes	50%	34,7%	15,4%
	Sempre	0%	4,2%	3,8%
Tenho dificuldade em comunicar com os alunos com EA.	Nunca	50%	27,8%	38,5%
	Às vezes	0%	50%	42,3%
	Muitas vezes	50%	19,4%	15,4%

	Habilitações Acadêmicas		
	Bacharelato %	Licenciatura %	Mestrado/ Doutoramento %
Sempre	0%	2,8%	3,8%

Tabela 29: As dificuldades dos professores em trabalhar em inclusão tendo em conta as habilitações académicas

Verifica-se em todos os itens que aumentando as habilitações académicas, observamos que uma maior percentagem de docentes “nunca” sente dificuldades relativamente aos docentes com menor grau académico.

Na tabela 30 analisamos a relação entre as dificuldades em trabalhar em inclusão em função da experiência que os docentes tiveram com alunos com EA. Uma vez mais, verificamos que os professores que tiveram experiência com alunos com EA sentem um pouco menos de dificuldades que os outros professores.

Tendo em conta as percentagens de docentes que assinalaram o “às vezes” “muitas vezes” “sempre” como sendo dos docentes que admitem dificuldades podemos observar que no item “tenho dificuldade em promover o sucesso dos alunos com EA” os docentes com experiência e sem experiência sentem em termos de percentagens dificuldades idênticas sendo de 86,5% e 87,5% respetivamente.

As dificuldades dos professores em trabalhar em inclusão em função da experiência com alunos com PEA

		6- Experiência com alunos com PEA	
		Não %	Sim %
Tenho dificuldade em promover o sucesso dos alunos com EA.	Nunca	12,5%	13,5%
	Às vezes	43,8%	76,9%
	Muitas vezes	37,5%	5,8%
	Sempre	6,2%	3,8%
Tenho dificuldade em encontrar estratégias para trabalhar com alunos com EA.	Nunca	14,6%	25,0%
	Às vezes	41,7%	53,8%
	Muitas	41,7%	19,2%

		6- Experiência com alunos com PEA	
		Não	Sim
		%	%
	vezes		
	Sempre	2,1%	1,9%
Tenho dificuldade em adaptar o currículo dos alunos com EA.	Nunca	10,4%	25,0%
	Às vezes	39,6%	55,8%
	Muitas vezes	43,8%	17,3%
	Sempre	6,2%	1,9%
	Sempre	6,2%	1,9%
Tenho dificuldade em comunicar com os alunos com EA.	Nunca	27,1%	34,6%
	Às vezes	39,6%	53,8%
	Muitas vezes	29,2%	9,6%
	Sempre	4,2%	1,9%
	Sempre	4,2%	1,9%

Tabela 30: As dificuldades dos professores em trabalhar em inclusão em função da experiência com alunos com PEA

O item onde verificamos que as dificuldades diminuem em menor percentagem, atendo à experiência com alunos com PEA é o item “tenho dificuldade em adaptar o currículo dos alunos com EA” em que 89,6% dos docentes que afirma ter dificuldades baixando este número para 75% nos docentes com experiência com alunos com esta problemática. Utilizando o teste do qui-quadrado podemos verificar que não existem diferenças significativas. Podemos assim dizer através dos dados observados que, a experiência com alunos com PEA ajuda na diminuição das dificuldades por parte dos docentes, no entanto, os docentes com ou sem experiência revelam muitas dificuldades nesta dimensão.

No gráfico seguinte iremos abordar as dificuldades sob o ponto de vista da gestão da inclusão.

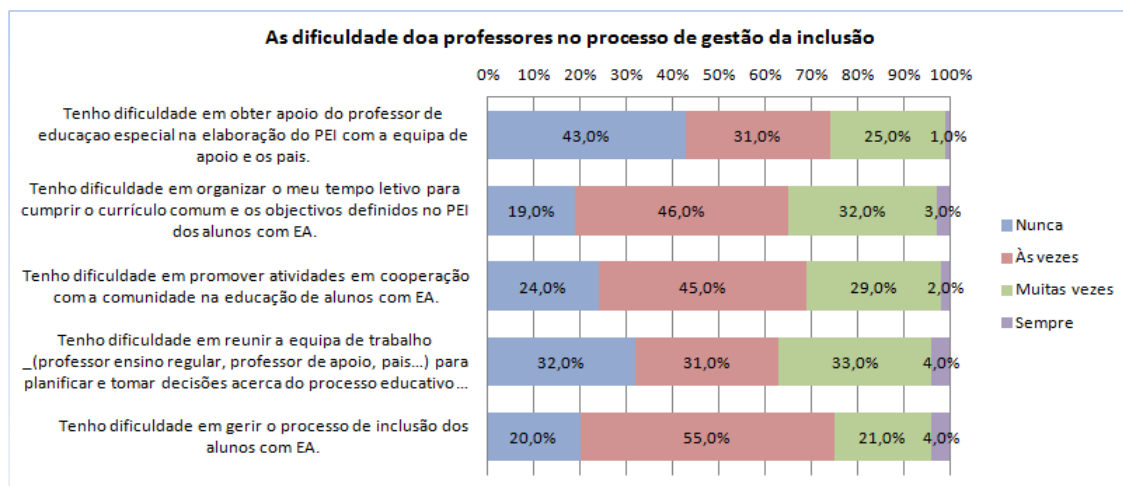


Gráfico 15: As dificuldades dos professores no processo de gestão da inclusão.

Analisando item a item do processo de gestão da inclusão, grande parte dos docentes afirma ter dificuldades, como podemos ver no gráfico 15. No primeiro item “tenho dificuldades em obter o apoio do professor de educação especial na elaboração do PEI com a equipa de apoio e os pais” 43% dos inquiridos afirma “nunca” ter dificuldades, sendo este o item com uma percentagem maior de docentes que não admitem sentir essa dificuldade. Os docentes que assinalam o “às vezes” “muitas vezes” e “sempre” indicam a presença de dificuldades, deste modo, podemos dizer que o item com mais dificuldades indicadas pelos docentes é “tenho dificuldade em organizar o meu tempo letivo para cumprir o currículo comum e os objetivos definidos no PEI para os alunos com EA”. Analisando em termos percentuais entendemos melhor os dados pois 81% dos docentes, afirmam sentir dificuldades contrapondo com 19% que afirmam “nunca” ter dificuldades.

De seguida, iremos analisar a questão do processo de inclusão sob o ponto de vista das habilitações académicas dos inquiridos. Na tabela 31 podemos verificar que, de forma geral, as dificuldades não são em termos percentuais muito diferentes tendo em conta as habilitações académicas.

As dificuldades dos professores no processo de gestão da inclusão em função das habilitações académicas

		Habilitações Académicas		
		Bacharelato N %	Licenciatura N %	Mestrado/ Doutoramento N %
Tenho dificuldade em obter o apoio do professor de educação especial na elaboração do PEI com a equipa de apoio e os pais.	Nunca	0%	40,3%	50%
	Às vezes	50%	30,6%	34,6%
	Muitas vezes	50%	27,8%	15,4%
	Sempre	0%	1,4%	0%
Tenho dificuldade em organizar o meu tempo letivo para cumprir o currículo comum e os objetivos definidos no PEI dos alunos com EA.	Nunca	0%	19,4%	19,2%
	Às vezes	50%	43,1%	53,8%
	Muitas vezes	50%	33,3%	26,9%
	Sempre	0%	4,2%	0%
Tenho dificuldades em promover atividades em cooperação com a comunidade na educação de alunos com EA.	Nunca	0%	25%	23,1%
	Às vezes	0%	44,4%	50,0%
	Muitas vezes	100%	27,8%	26,9%
	Sempre	0%	2,8%	0%
Tenho dificuldade em reunir a equipa de trabalho (professor do ensino regular, professor de apoio, pais) para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com EA.	Nunca	0%	31,9%	34,6%
	Às vezes	0%	30,6%	34,6%
	Muitas vezes	50%	34,7%	26,9%
	Sempre	50%	2,8%	3,8%
Tenho dificuldade em gerir o processo de inclusão dos alunos com EA.	Nunca	0%	20,8%	19,2%
	Às vezes	50%	54,2%	57,7%
	Muitas vezes	50%	19,4%	23,1%
	Sempre	0%	5,6%	0%

Tabela 31: As dificuldades dos professores no processo de gestão da inclusão em função das habilitações académicas

Analisando agora item a item, podemos perceber que os docentes que indicam que “nunca” têm dificuldades ou têm somente “às vezes”, revelam percentagens mais elevadas no caso das habilitações académicas “mestrado/doutoramento”. No entanto, e embora a percentagem seja superior não é uma percentagem com valores muito díspares. Utilizando o teste do qui-quadrado podemos verificar que existe diferenças estatisticamente significativas somente no item “Tenho dificuldade em reunir a equipa de

trabalho (professor do ensino regular, professor de apoio, pais...) para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com EA.” Em relação às habilitações académicas ($\chi^2= 12,811$; $df=6$; $p=0,04$) em favor dos docentes com mestrado.

Analisando agora as dificuldades com o objetivo de verificarmos a média e o desvio de padrão entre duas variáveis, verificamos que na tabela 32, de uma forma geral nas três dimensões as dificuldades tendem a ser menores quanto maior forem as habilitações, pois atendendo às médias reparamos que as mesmas baixam com o aumento da habilitação académica.

Na dimensão dificuldade de formação temos um mínimo 0 e um máximo de 21 sendo que quanto mais elevada a média mais elevada a dificuldade sentida. Na primeira dimensão temos uma média de 10,5 para os docentes com bacharelato, 7,7 para os docentes com licenciatura e de 6,7 para os docentes com grau mestrado / doutoramento.

Na dimensão dificuldades de trabalho em inclusão, temos um mínimo de 0 e máximo de 12 sendo que os docentes com mestrado/doutoramento têm uma média de 3,8 já os docentes com licenciatura a média sobe para os 4,6 subindo para os 5,5 para os docentes com bacharelato.

Análise descritiva das dificuldades dos professores em função do grau académico

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
1. ^a Dimensão: Dificuldades formação	Bacharelato	2	10,5	4,9	7	14
	Licenciatura	72	7,7	4,2	0	21
	Mestrado/ Doutoramento	26	6,7	4,2	0	14
2. ^a Dimensão: Dificuldades trabalho em inclusão	Bacharelato	2	5,5	3,5	3	8
	Licenciatura	72	4,6	2,7	0	12
	Mestrado/ Doutoramento	26	3,8	2,6	0	10

3. ^a Dimensão: Dificuldades gestão de inclusão	Bacharelato	2	9,0	1,4	8	10
	Licenciatura	72	5,3	3,4	0	15
	Mestrado/ Doutoramento	26	4,8	3,1	0	11

Tabela 32: Análise descritiva das dificuldades dos professores em função do grau acadêmico

Na última dimensão, que representa as dificuldades na gestão da inclusão observamos um mínimo de 0 e um máximo de 15 sendo que os docentes com bacharelato têm uma média de 9, com licenciatura a média é de 5,3 e com mestrado/doutoramento a média é de 4,8. No que se refere aos desvio padrão assinalados na tabela 32 podemos afirmar que nas três dimensões o desvio padrão não é muito significativo. Reforçamos assim a ideia, que o aumento das habilitações acadêmicas diminui as dificuldades sentidas pelos docentes no que se refere à inclusão das crianças com PEA. Fazendo a análise das diferenças estatisticamente significativas entre as dificuldades dos professores em função do tempo de serviço com recurso ao teste One Way ANOVA, podemos verificar que não existem diferenças significativas nas dificuldades de formação (0,36), nas dificuldades de trabalho em inclusão (0,42) nem nas dificuldades na gestão da inclusão (0,22).

Seguidamente iremos realizar o mesmo teste na análise das dificuldades dos docentes tendo em conta o tempo de serviço. Com a tabela 33 verificamos que todos os docentes sentem dificuldades, embora como iremos demonstrar os docentes com 6 a 15 anos de serviço sentem ligeiramente menos dificuldades do que os restantes profissionais da educação.

Análise descritiva das dificuldades nas diferentes dimensões tendo em conta o tempo de serviço

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Dificuldades formação	Até 5 anos	38	7,6	4,04	0	14
	6 a 15 anos	48	6,9	4,64	0	21

	16 a 25 anos	14	9,2	2,80	5	14
Dificuldades trabalho em inclusão	Até 5 anos	38	4,6	2,75	0	10
	6 a 15 anos	48	3,9	2,89	0	12
	16 a 25 anos	14	5,5	1,82	3	8
Dificuldades gestão de inclusão	Até 5 anos	38	6	3,36	0	11
	6 a 15 anos	48	4,4	3,54	0	15
	16 a 25 anos	14	6,3	2,02	3	10

Tabela 33: Análise descritiva com as dificuldades nas diferentes dimensões em função do tempo de serviço

Na primeira dimensão (dificuldades no que se refere á formação) temos uma pontuação que varia entre um mínimo de 0 e um máximo de 21 em que quanto menor a média menor a dificuldade verificamos que os docentes com mais tempo de serviço (16 a 25 anos) são os que sentem maiores dificuldades com uma pontuação média de 9,2 num intervalo que varia entre os 5 e os 14. Os docentes que sentem menos dificuldades neste item são os que o tempo de serviço está compreendido entre os 6 e os 15 anos com uma pontuação média de 6,9 num intervalo que varia entre 0 e 21. Estas necessidades podem ser devidas à necessidade sentida pelos docentes de atualização ao nível da formação, ou então, maior consciência das suas dificuldades.

Na segunda dimensão, relativa ás dificuldades do trabalho em inclusão, o mesmo volta acontecer, são novamente os docentes entre os 6 e os 15 anos que menos dificuldades sentem, neste caso 3,9 é a média num intervalo que varia entre 0 e 12. Nos docentes com mais tempo de serviço a média sobe para 5,5 num intervalo com um mínimo de 3 e um máximo de 8, subindo também as dificuldades dos mesmos. Por fim, na última dimensão dificuldades na gestão da inclusão, não sendo esta uma exceção, observamos a mesma realidade. Os docentes com 16 a 25 anos de serviço são os que mais sentem dificuldades, numa escala que varia entre 3 e 10 a pontuação média é 6,3, já a mesma baixa para os 4,4 nos docentes com 6 a 15 anos de serviço, numa pontuação que varia entre 0 e 15. Globalmente, os professores sentem dificuldades através dos resultados verificamos que os docentes com 6 a 15 anos de serviço são os que menos dificuldades sentem.

No sentido de verificarmos se as diferenças encontradas em cada uma das dimensões das dificuldades recorreremos à análise estatística através da

One Way ANOVA (tabela 34). Constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito às dificuldades de gestão da inclusão (0,049).

Análise descritiva das dificuldades nas diferentes dimensões recorrendo ao teste One-Way ANOVA tendo em conta o tempo de serviço

		Soma dos quadrados	df	Sig.
Dificuldades formação	Entre grupos	56,266	2	0,210
Dificuldades trabalho em inclusão	Entre grupos	29,880	2	0,139
Dificuldades de gestão da inclusão	Entre grupos	68,259	2	0,049

Tabela 34: Análise descritiva das dificuldades nas diferentes dimensões recorrendo ao teste One-Way ANOVA tendo em conta o tempo de serviço

Relacionando agora as dificuldades com a experiência que os docentes têm ou não com os alunos com EA, podemos observar na tabela 35 que nas três dimensões, tendo em conta as médias, os docentes que já trabalharam com alunos com EA sentem menos dificuldades do que os restantes.

Na primeira dimensão numa pontuação que varia entre o mínimo de 0 e o máximo de 21 onde quanto menor for a média menores são as dificuldades sentidas, verificamos que no caso dos docentes com experiência com alunos com EA a média é de 5,9 subindo esta para os 9,2 nos docentes sem experiência com alunos com EA, o que evidencia que os docentes sem experiência com alunos com PEA sentem mais dificuldades.

Verificamos também que o máximo no caso dos docentes com contacto com alunos com EA é de apenas 12, facto que evidencia ausência de muitas dificuldades por parte destes docentes.

Análise descritiva das dificuldades nas diferentes dimensões em função da experiência com alunos com PEA

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Dificuldades formação	Não	48	9,2	4,72	0	21
	Sim	52	5,9	2,96	0	12
Dificuldades trabalho	Não	48	5,2	2,86	0	12

em inclusão	Sim	52	3,7	2,45	0	12
Dificuldades gestão de inclusão	Não	48	6,4	3,45	0	15
	Sim	52	4,2	2,96	0	10

Tabela 35: Análise descritiva com as dificuldades nas diferentes dimensões em função da experiência com alunos com EA

Na segunda dimensão, numa escala que varia entre 0 e 12 os docentes sem experiência com alunos com EA têm uma pontuação média de 5,2 descendo ligeiramente este valor para 3,7 no caso dos docentes com experiência com alunos com EA.

Na terceira dimensão numa pontuação que varia entre os 0 e os 15 os docentes com experiência com alunos com EA sentem, uma vez mais, menos dificuldades, tendo uma média de 4,2. No caso dos docentes sem experiência, esse valor aumenta para 6,4. Salientamos mais uma vez, que no caso dos professores com experiência com alunos com EA, temos um máximo de 10 numa escala de 0 a 15 números estes valores indicam-nos a ausência de grandes dificuldades.

No geral podemos afirmar que diferenças nas pontuações em função da experiência. Os docentes que têm experiência com alunos com PEA têm menos dificuldades que os restantes. Sendo que, na tabela 36, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos sendo que as dificuldades em relação à formação são as que se revelam mais significativas (0,00), seguindo-se as dificuldades no trabalho em inclusão (0,01) e por último, as dificuldades na gestão da inclusão (0,03).

Verificação da existência de diferenças em função da experiência com alunos com PEA recorrendo ao teste t-student

		t-student	df	Sig.
Dificuldades na formação	Entre grupos	3,147	43	0,00
Dificuldades no trabalho em inclusão	Entre grupos	2,648	43	0,01
Dificuldades na gestão da inclusão	Entre grupos	2,251	43	0,03

Tabela 36: Verificação da existência de diferenças em função da experiência com alunos com PEA recorrendo ao teste t-student.

Na tabela 37 analisamos as dificuldades dos docentes em função da situação profissional atual dos docentes inquiridos, ou seja, se são professores do ensino regular ou professores de educação especial. Deste modo, a primeira dimensão, observando a tabela 37, verifica-se que os professores do ensino regular numa escala que varia entre 0 e 21 onde um menor número na média significa menor dificuldade temos uma pontuação média de 8,1 enquanto que, para os professores de educação especial é de 3,6. Salientamos também que nos professores de educação especial o valor máximo é de 10, evidenciando assim, menores dificuldades.

Análise descritiva das dificuldades nas diferentes dimensões em função da situação profissional

		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Dificuldades formação	Professor de Ensino Regular	88	8,1	4,13	0	21
	Professor de Educação Especial	12	3,6	2,74	0	10
Dificuldades no trabalho em inclusão	Professor de Ensino Regular	88	4,7	2,70	0	12
	Professor de Educação Especial	12	2,4	2,23	0	8
Dificuldades no processo de gestão da inclusão	Professor de Ensino Regular	88	5,6	3,30	0	15
	Professor de Educação Especial	12	2,6	2,74	0	10

Tabela 37: Análise descritiva com as dificuldades nas diferentes dimensões tendo em conta a situação profissional

Na segunda dimensão, numa escala que varia entre 0 e 12 o valor máximo no caso dos PEE fica-se pelos 8 demonstrando menores dificuldades tendo em conta uma pontuação média de 2,4 o que nos professores de ensino regular é de 4,7.

Na terceira dimensão, temos uma pontuação de 2,6 (professores de educação especial) e 5,6 (professores de ensino regular), numa escala que

varia entre 0 e 15 o valor máximo nos professores de educação especial é de 10 evidenciando assim, uma vez mais, menores dificuldades. Concluindo, os professores de ensino regular são os docentes que apresentam mais dificuldades em relação aos professores de educação especial, o que seria já expectável. Em todas as dimensões podemos dizer, através das médias observadas que os docentes com experiência com alunos com PEA têm menos dificuldades que os docentes sem experiência com alunos com PEA

Realizando o teste t-student para amostras independentes (tabela 38) verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (professores de ensino regular e professores de educação especial), sendo que, os valores são os mesmos em todas as dimensões revelando diferenças altamente significativas (0,00).

Verificação da existência de diferenças em função da situação profissional recorrendo ao teste t-student

		t-student	df	Sig.
Dificuldades de formação	Entre grupos	3,581	98	0,00
Dificuldades no trabalho em inclusão	Entre grupos	2,840	98	0,00
Dificuldades na gestão da inclusão	Entre grupos	3,005	98	0,00

Tabela 38: Verificação da existência de diferenças em função da situação profissional recorrendo ao teste t-student

A última questão desta categoria é aberta possibilitando que os docentes tivessem a oportunidade de mostrar a sua opinião sobre as dificuldades que sentem.

Análise qualitativa de outras dificuldades assinadas pelos inquiridos

Dimensão	Categoria	Respostas	%
Dificuldades	Outras dificuldades	Manter o aluno sentado no lugar.	10%
		Dificuldades em colmatar necessidades físico/motoras do aluno com PEA.	10%
		Conseguir que os professores de ensino regular implementem as estratégias que	10%

Dimensão	Categoria	Respostas	%
		indico.	
		Dificuldade em lidar com as dificuldades destes alunos mais os outros alunos da turma.	10%
		Aceitação do aluno com PEA pelos colegas.	10%
		Ter materiais específicos na escola para esses alunos.	10%
		Nada a acrescentar.	40%

Tabela 39: Análise qualitativa de outras dificuldades assinadas pelos inquiridos

As dificuldades salientadas pelos docentes centram-se nas dificuldades com os próprios alunos e na sua relação com os pares. Deste modo, 10% dos docentes identificam o item “manter o aluno sentado no lugar”, outros 10% identificam o item “dificuldades em colmatar necessidades físico/motoras do aluno com PEA”, outros 10% identificam o item “dificuldade em lidar com as dificuldades destes alunos mais os outros alunos da turma”, outros 10% identificam o item “aceitação do aluno com PEA pelos colegas”. Apontaram também dificuldades relativamente ao relacionamento entre docentes e a escola, sendo que, 10 % consideram o item “conseguir que os professores de ensino regular implementem as estratégias que indico”, e outros 10% consideram que a escola deveria “ter materiais específicos na escola para esses alunos”.

2. Discussão dos resultados

A escola de hoje é muito mais exigente, tendo em conta a inclusão e os valores e princípios que lhe são subjacentes, que a fazem munir-se de esforços para que todos os alunos tenham a possibilidade de atingir o sucesso académico. É um dever da escola que todos os alunos, inclusivamente os alunos com PEA sejam incluídos na escola, não havendo separação mas sim uma concentração de esforços para que a escola inclusiva seja um sucesso. Não podemos esquecer que para que a escola possa garantir a qualidade e satisfação de todos os alunos, todos os intervenientes têm de oferecer o seu contributo para que se possa ultrapassar barreiras. Sabemos que os docentes de ensino regular têm em mãos um papel muito importante no contributo do sucesso da escola inclusiva, no entanto, também é do nosso conhecimento que estes docentes não têm a obrigatoriedade de estudar aprofundadamente as problemáticas que lhe possam estar presentes nas suas salas de aula. A nossa preocupação fica-se exatamente por esse facto, parecendo-nos importante perceber as dificuldades que os docentes do ensino básico possam ter na inclusão de crianças com perturbações do espectro do autismo. Deste modo, pensamos que seria oportuno percebermos em primeiro lugar, o que os professores conheciam quer no que se refere à problemática das perturbações do espectro do autismo, quer os modelos organizativos de resposta das escolas a situações de inclusão destes alunos e também perceber se os docentes conheciam as suas funções ou papéis que lhes estavam destinados. Por último, após percebermos o que os docentes entendem sobre estas temáticas construímos um grupo de itens em que os docentes poderiam identificar as suas dificuldades de acordo com o que entendem sentir. Este facto foi bastante importante pois possibilitou que pudéssemos cruzar os seus conhecimentos com as suas dificuldades através de uma análise cuidada e rigorosa. Posto isto, iremos proceder a uma análise dos dados estatísticos obtidos através do inquérito por questionário com o enquadramento teórico da investigação tendo em consideração as hipóteses por nós formuladas construindo assim, uma reflexão sobre cada uma delas.

Assim, a primeira hipótese formulada é a seguinte: **“Os professores tem dificuldade em identificar as características dos alunos com PEA.”** No que se refere à identificação das características dos alunos com PEA, podemos dizer, através dos dados analisados que existem muitas dificuldades neste âmbito. Concluímos atendendo á média de 31,5 que os docentes têm de forma muito genérica alguns conhecimentos das características das PEA, sendo que este valor não é suficientemente alto quanto seria desejável.

O gráfico 8 apresenta-nos as características que os professores tiveram mais dificuldade em identificar, os itens com menor percentagem correta foram “o aluno com EA tem entendimento limitado no que respeita à compreensão em relação ás intenções dos outros”, “o aluno com EA não procura conforto quando está frustrado”, “o aluno com EA não estabelece contacto ocular” “o aluno com EA tem ausência de imaginação”, “o aluno com EA apresenta preocupações não usuais”, “o aluno com EA interpreta literalmente o que é dito”, “o aluno com EA tem frequentemente problemas de organização”, “o aluno com EA revela concentração pobre”, “o aluno com EA apresenta falha ou atraso na linguagem”. Nestes itens as percentagens rondam os 27% e os 66%, para esta análise consideramos aceitável, as respostas corretas acima dos 70%. Por outro lado podemos também verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos itens “o aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados” em relação às habilitações académicas ($\chi^2=14,549;df=4;p=0,01$). Outra diferença significativa encontra-se no item “o aluno com EA apresenta falha na comunicação com os outros” em relação às habilitações académicas ($\chi^2=8,844;df=4;p=0,06$), e o último item que apresenta diferenças significativas é “o aluno com EA possui dificuldades em compreender as regras de interação social” ($\chi^2=13,179;df=4;p=0,01$) no que se refere às habilitações académicas.

Estas dificuldades dos docentes em identificar corretamente as características, revela falta de conhecimento sobre esta problemática. Esta falta de conhecimento no que se refere às características da criança com PEA, mostra-nos que a formação é importante “pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação

específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam...” Correia (2003b:28)

Fazendo uma abordagem aos dados que nos oferecem uma visão sobre a identificação das características dos alunos com PEA tendo em conta as habilitações académicas, podemos referir a importância da formação pois podemos comprovar através dos dados do questionário, que as percentagens de respostas corretas aumentaram nos docentes com grau académico mais elevado. Como refere Maia (2012:141) “o professor é o mediador, o facilitador da aprendizagem dos alunos, e, para isso, não pode desconhecer o assunto que ensina”, esta afirmação reforça a importância da formação nos docentes para o seu sucesso num contexto diversificado.

Além da formação também a experiência pode ajudar a que os docentes tenham mais facilidade em identificar corretamente as características das PEA. Deste modo, tendo em conta o nosso estudo podemos dizer que os docentes tiveram algumas dificuldades na identificação das características. Podemos verificar que existem diferenças significativas no item “O aluno com EA tem limitações em antecipar o futuro e lidar com acontecimentos passados” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=6,966$; $df=4$; $p=0,03$) em favor dos docentes com experiência. Outra diferença significativa encontra-se no item “O aluno com EA tem padrões de comportamento repetitivos e ritualizados” em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=6,546$; $df=4$; $p=0,03$) em favor dos docentes com experiência. Também o item “o aluno com EA tem dificuldade na imitação social” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=9,328$; $df=2$; $p=0,00$) em favor dos docentes com experiência. O item “o aluno com EA tem ausência de imaginação” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=7,309$; $df=2$; $p=0,02$) em favor dos docentes com experiência. O item “o aluno com EA interpreta literalmente o que é dito” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=7,457$; $df=2$; $p=0,02$) em favor dos docentes com experiência. Também o item “o aluno com EA tem frequentemente problemas de organização” apresenta diferenças

estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=8,715$; $df=2$; $p=0,01$) em favor dos docentes com experiência. O item “o aluno com EA tem revela concentração pobre” apresenta diferenças estatisticamente significativas em relação à experiência com alunos com PEA ($\chi^2=8,160$; $df=2$; $p=0,01$) em favor dos docentes com experiência.

Podemos então concluir que os docentes que trabalham com crianças PEA identificam mais facilmente as características dos alunos com PEA.

Como já tinha sido referido foram colocadas características que não pertenciam a um quadro de PEA e nestas, os resultados foram muito surpreendentes porque maioria dos docentes que percebeu que aquela característica era incorreta pertence a uma percentagem muito baixa demonstrando assim a vulnerabilidade dos docentes no que se refere a esta matéria (tabela 18). O padrão geral manteve-se mesmo com os docentes com maior grau académico, podemos até verificar que em alguns casos a percentagem de respostas corretas nos docentes com licenciatura é mais elevada do que nos docentes com mestrado/doutoramento (tabela 19). É caso disso a questão “o aluno com EA resiste passivamente à realização de tarefas sociais e ocupacionais rotineiras”, em que os docentes com licenciatura obtiveram uma percentagem de 47,2% e os docentes com mestrado/doutoramento obtiveram uma percentagem de 34,6%. Nos restantes itens aconteceu justamente o contrário e os docentes com grau académico superior acertaram identificaram melhor esses itens como incorretos.

Em conclusão podemos dizer que no geral os docentes tiveram dificuldades na identificação destas características como pertencentes a esta problemática. Esta hipótese é assim validada.

Na segunda hipótese procuramos perceber se **“a percepção dos professores relativamente aos modelos organizativos de resposta, é favorável à inclusão da criança com PEA.”** Como já mencionamos na análise do gráfico 9 de forma geral os docentes sentem que as escolas não possuem as condições necessárias para dar resposta aos alunos com PEA. Temos itens em que a maioria dos docentes consideram que a escola não

possui uma organização e gestão adequada devido às percentagens que nos apresentaram. No item “os alunos com EA são apoiados pela educação especial” o qual tem a menor percentagem 34% dos inquiridos, valor este que consideramos muito elevado, pois representa mais de 1/3 dos inquiridos que demonstram através dos dados grandes falhas na organização e gestão da escola indicando-nos descontentamento.

Tendo por base o decreto-lei 3/2008 e tendo em conta os resultados obtidos podemos concluir que existem diversas lacunas e que os critérios definidos no decreto-lei já mencionado não estão a ser considerados nas escolas. Olhando para a organização e gestão da escola os resultados foram surpreendentes, tendo em conta que este decreto refere “devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projetos educativos 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 ” (Capucha 2008:18) No que se refere ao número de alunos por turma, o despacho 5048-B/2013 nos artigos 19.º n.º4 e 20.º n.º5 referem que,

“as turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo o programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nesta situação”

isto acontece quer no primeiro ciclo como nos segundo e terceiro ciclo. No item questionado acerca desta matéria “há uma redução do número de alunos por turma, onde hajam alunos com EA.” 46% dos docentes consideram que não se tem isto em conta nas escolas. Olhando agora para o critério de elegibilidade podemos dizer que neste item “o decreto-lei 3/2008 é utilizado como critério de elegibilidade para os alunos com EA” podemos dizer que apenas 38% dos docentes referem a opção “sempre” o que nos parece uma percentagem muito baixa. No item “o projeto educativo da escola contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA” demonstra que na realidade existem grandes falhas nas adequações no que se refere ao projeto educativo pois 56% dos

docentes entende que ainda não se contemplam princípios de apoio à inclusão no projeto educativo.

Esta análise evidencia a percepção dos docentes face à organização e gestão da escola mostrando que se encontra muito aquém do que seria desejado.

Quanto aos recursos humanos existentes na escola no que se refere ao atendimento dos alunos com PEA, o cenário de negativismo dos docentes aumenta. Através do gráfico 10 podemos perceber de forma notória o descontentamento dos docentes para com a falta de recursos humanos principalmente a falta de recursos humanos especializados e também a falta de ações de formação para esclarecimento dos docentes. No entanto, o decreto 3/2008 art.º 25 n.º 6 d) assegura “os apoios necessários ao nível da terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais”.

A percepção dos docentes relativamente à organização dos espaços físicos e materiais não se revela muito diferente do já apresentado nas outras áreas. Através do gráfico 11 podemos perceber muito rapidamente que os docentes revelam uma ideia muito negativa relativamente a esta área.

O item que se revela ser o item a ter mais em consideração pelos docentes refere-se “na sala a mesa de trabalho do aluno com EA está o mais próximo possível da área de trabalho do professor” com 40% dos docentes a admitirem que têm em consideração este item “muitas vezes” e “sempre”. Correia refere exatamente que a colocação do aluno deverá ser “onde o professor está mais tempo a ensinar” (Correia 2003b:51). O item em que os docentes são menos cuidadosos é “na escola os materiais estão identificados e organizados de acordo com o nível de compreensão do aluno com EA” em que apenas 24% dos docentes admitem preocupar-se com este critério “muitas vezes” e “sempre”, na opinião de Siegel (2008) as salas devem permitir um ambiente com baixa estimulação, com as áreas isentas de decorações.

No geral, como podemos perceber através da tabela 24, os dados demonstram que existem falhas ou lacunas, no que se refere às várias dimensões abordadas pois todos os docentes, quer sejam professores do

ensino regular ou professores de educação especial partilham da mesma opinião negativa no que se refere a estas dimensões.

Na opinião dos docentes estes alunos deveriam ter mais apoios da escola, mais apoio especializado no que se refere aos recursos humanos e também mencionam a falta de organização dos espaços físicos e materiais.

Encontramo-nos, portanto, perante uma divergência entre as informações descritas nos documentos que regulam as práticas educativas e aquilo que, de acordo com as respostas fornecidas pelos professores inquiridos, é realizado diariamente no quotidiano escolar.

Deste modo, verificamos que a nossa hipótese está muito longe de ser verdadeira.

A terceira hipótese diz que **“Os professores têm dificuldades em identificar de forma adequada as funções a nível organizacional correspondentes ao professor de ensino regular e ao professor da educação especial.”** Esta dimensão revelou que os docentes desconhecem as competências que lhes são atribuídas facto que podemos verificar que através do gráfico 12. Neste gráfico, podemos ver que os docentes apresentaram uma percentagem um pouco elevada apenas num dos itens “construção do plano educativo individual (PEI)” de 80% de docentes que identificaram corretamente a quem pertencia esta função. No decreto-lei 3/2008 esta função está bem explícita quando diz que o “PEI é elaborado, conjuntamente e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ...pelo docente de educação especial” (Capucha 2008:27)

Todos os outros itens apresentam percentagens muito baixas em relação ao que seria esperado, mostrando que na verdade a maioria dos docentes desconhece quais as suas funções enquanto professores de ensino regular ou professores de educação especial. O item em que houve mais docentes que tiveram essa dificuldade refere-se à “avaliação de estratégias de intervenção” em que apenas 2% dos docentes refere que essa tarefa compete ao professor de ensino regular (gráfico 12). O que nos diz Correia (2003b:52), é que professor de ensino regular deve “contemplar uma variedade de

estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam”.

Os itens “a criação de um ambiente mais calmo dentro da sala de aula”, e “orientação da atenção do aluno com EA a nível individual, em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma” foi referido corretamente por 24% e 29% dos docentes respetivamente. Estas percentagens apresentadas são, na realidade, ainda bastante baixas, no entanto, foram os itens com maior percentagem seguidamente ao item “construção do PEI”. Na opinião de Cumine (2006:50) “é papel do professor da turma ... criação de um ambiente de trabalho calmo... orientação da atenção da criança a nível individual, em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma”.

É importante que na realidade os docentes saibam quais as suas funções para uma boa organização do trabalho dos próprios docentes. Para que a equipa funcione adequadamente é necessário que todos estejam devidamente esclarecidos no que se refere a esta matéria.

Esta hipótese será validada.

A quarta hipótese **“As dificuldades sentidas pelos professores centram-se na falta de formação específica para lidar com a inclusão da criança com PEA.”** Através dos dados recolhidos, no geral como podemos ver no gráfico 13, os docentes revelam sentir grandes dificuldades no que se refere à formação, as percentagens de docentes que admitem ter dificuldades neste campo, rondam as percentagens entre 70% e os 86%. Podemos considerar que são números elevados tendo em conta que as percentagens de docentes que não sentem estas dificuldades variam entre os 14% e os 30%. Um estudo que vai de encontro a esta conclusão é de Santos (2008) em que aponta ainda como dificuldade falta de informação sobre como aprendem os alunos com NEE e se aprendem, falta de formação sobre as patologias e o que fazer com elas, desconhecimento de metodologias diferenciadas.

Sendo a formação um dos parâmetros essenciais ao sucesso da inclusão é importante que esta contemple os aspetos fundamentais para que se possa dar resposta à diversidade. Isto vai de encontro à nossa teoria em

que realçamos sob o ponto de vista de vários autores a importância da formação. Para reforçar esta ideia temos a opinião de Marchesi (2001:103) que refere que “a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.” Morgado (2004) vai ainda mais longe, atribuindo a responsabilidade às escolas de formação de professores sugerindo assim que se dê especial importância aos conteúdos de formação e também às problemáticas de ensino diferenciado.

No item “tenho dificuldade em adquirir competências necessárias para entender e compreender a situação emocional dos alunos com EA” podemos verificar que foi o item em que mais docentes (86%) seguindo-se o item “tenho dificuldade em adaptar materiais e recursos para trabalhar com alunos com EA” em que 84% dos docentes referem dificuldades, o mesmo vai de encontro ao estudo de Santos (2008) em que conclui que os docentes têm dificuldade e desconhecimento das metodologias diferenciadas.

Pensando nas dificuldades dos docentes tendo em conta a variável, grau das habilitações académicas podemos dizer, através da tabela 26 que os docentes com um grau superior têm menos dificuldades que os outros. Isto vai de encontro com o que diz Morgado (2004:45) de que “a formação inicial não parece suficiente eficaz”, no entanto, as percentagens não atingem valores tão díspares como seria de esperar.

Podemos assim dizer, que no geral, os docentes admitem sentir dificuldades nos itens que se referem às dificuldades em adquirir formação específica. Sendo assim, a hipótese é validada.

A quinta hipótese **“Os professores têm dificuldade em planificar atividades de grande grupo para que a criança com PEA se sinta incluída.”** Com a análise que nos foi possível realizar consideramos, através dos dados recolhidos, que os docentes admitem ter dificuldades nesta área,

uma vez que, os dados que obtivemos (gráfico 14) revelam que uma grande percentagem entre 69% e 87% revela ter dificuldades.

Tendo em conta estas percentagens podemos dizer que os docentes têm dificuldades na diferenciação pedagógica e não a sabem colocar em prática o que prejudica o aluno, era necessário por parte do professor um conhecimento profundo dos seus alunos e das suas necessidades. (Tomlinson 2008)

Utilizando a variável experiência com crianças com PEA tendo em conta o trabalho do docente num ambiente inclusivo podemos verificar através dos dados recolhidos (tabela 30) que a experiência ajuda a diminuir as dificuldades dos docentes neste campo de investigação. No entanto, em todos os itens questionados relativos a esta matéria, as percentagens de docentes com experiência que não têm dificuldades não se revela muito superior aos docentes que não têm experiência situando-se entre os 13,5% e os 34,6%. Podendo assim concluir, que a experiência com alunos com EA ajuda a diminuir algumas das dificuldades mas não de uma forma muito expressiva. Olhando para as dificuldades no trabalho em inclusão tendo em conta as habilitações académicas (tabela 29) podemos dizer que tal como tem vindo acontecer, os valores não são muito relevantes, estas demonstram que quanto maior o grau académico menores são as dificuldades, podendo assim dizer, que a formação é muito importante para atender crianças com PEA. Sendo assim, esta hipótese é validada.

A sexta e última hipótese refere que **“Os professores têm dificuldades em gerir o processo de inclusão dos alunos com PEA.”** A maioria dos docentes afirma que têm dificuldades nessa área.

Tendo em conta o gráfico 15 podemos verificar que no item “tenho dificuldade em organizar o meu tempo letivo para cumprir o currículo comum e os seus objetivos definidos no PEI dos alunos com EA” foi assinalado como o item em que mais docentes afirmaram ter dificuldades atingindo uma percentagem de 81% dos inquiridos. Na generalidade podemos dizer que em todos os itens os docentes que admitem sentir dificuldades atingem

percentagens que variam entre os 57% e os 81% o que nos apresenta grandes dificuldades neste campo de análise.

No item “tenho dificuldade em obter apoio do professor de educação especial na elaboração do PEI com a equipa de apoio e os pais” é o item em que mais docentes afirmam não ter “nunca” dificuldades 43% e como já referimos o decreto-lei 3/2008 refere que essa função é “conjunta e obrigatoriamente” de todos os intervenientes, professor de ensino regular, professor de educação especial e pais e sempre que solicitado “os serviços técnico-pedagógicos de apoio ao aluno”. (Capucha 2008:27)

Ao analisarmos os mesmos itens relacionados com as habilitações académicas verificamos que as percentagens relativas às dificuldades, diminuem de acordo com o aumento das habilitações académicas (tabela 29) podemos verificar que existe diferenças estatisticamente significativas somente no item “Tenho dificuldade em reunir a equipa de trabalho (professor do ensino regular, professor de apoio, pais...) para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com EA.” Em relação às habilitações académicas ($\chi^2 = 12,811$; $df=6$; $p=0,04$) em favor dos docentes com mestrado. O mesmo acontece quando relacionamos com os professores que já tiveram experiência com alunos com PEA (tabela 35). No entanto, as percentagens não diferem em grande escala, como seria de prever. Tendo em conta as percentagens que obtivemos na recolha informação sobre este estudo, podemos considerar que os docentes admitem sentir grandes dificuldades.

Deste modo, a nossa hipótese é validada.

III – CONCLUSÃO

Através desta investigação pretendíamos perceber quais as dificuldades dos professores do ensino básico na inclusão de crianças com PEA. Pretendíamos perceber através da opinião dos docentes do ensino básico as dificuldades com que se deparam quando têm nas suas salas crianças com esta problemática. Posto isto, construímos um questionário para o efeito, o qual contemplaria diferentes categorias como a identificação das características das PEA, perceber se os docentes conheciam e sabiam identificar tais características. Achamos pertinente perceber também como se organiza a escola do ponto de vista dos docentes e conhecer os apoios especializados ou não especializados que estes têm para os quais os alunos poderão ser elegíveis e perceber também os recursos que as escolas têm para oferecer a estes alunos, quer recursos humanos quer físicos e materiais disponíveis. As funções do professor de educação especial e o professor de ensino regular também foram alvo de investigação da nossa parte e com esta categoria queríamos também perceber o conhecimento que os professores têm sobre as suas funções. Por último, e mais direcionado ao nosso estudo são colocados um conjunto de itens que se referem às dificuldades no que respeita à formação, ao trabalho em inclusão e dificuldades no que se refere ao processo de gestão da inclusão, de modo a percebermos, onde se inserem mais as dificuldades dos docentes.

Os contributos desta tese (h1), mostra que os docentes apenas identificam bem uma das 20 características das PEA “o aluno com EA tem interesses muito específicos” (93%). O que por nós foi entendido como falta de conhecimento dos docentes no que se refere às características desta problemática.

Verificamos também que segundo os professores inquiridos (h2), as escolas não possuem condições necessárias em relação aos modelos organizativos de resposta de forma incluir alunos com PEA. São exemplo disso os itens “o projeto educativo da escola contempla princípios que apoiam a inclusão dos alunos com EA” (56%) “na escola existe um regulamento interno que contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com EA” (56%) “na

escola o aluno com EA é apoiado por outros profissionais” (54%) “na escola o aluno com EA é apoiado pelo professor de apoio” (51%), estes itens correspondem a valores muito altos tendo em conta que revelam carência na organização e gestão da escola. Com estes resultados, entendemos que na perspetiva dos professores as escolas não têm em consideração os critérios necessários à inclusão

Relativamente à identificação das funções a nível organizacional correspondentes ao professor de ensino regular e ao professor de educação especial (h3), podemos verificar que não têm conhecimento sobre as suas funções/papéis, apenas uma função é identificada corretamente por um número satisfatório de docentes (80%). Todas as outras funções apresentam resultados muito aquém do desejado ficando abaixo dos 29%. Este resultado indica-nos que os docentes não sabem identificar as suas funções.

No que se refere às dificuldades sentidas pelos professores em relação à formação específica para lidar com crianças com PEA (h4), podemos verificar que os docentes admitem sentir dificuldades neste campo. Verificamos que as percentagens são muito idênticas sendo que 2/3 dos docentes afirmam ter dificuldades contrapondo com 1/3 que afirma não ter dificuldades. Deste modo, concluímos que os docentes admitem sentir muitas dificuldades no que respeita à formação específica.

Verificamos que no que se refere às dificuldades dos professores em planificar atividades de grande grupo para que a criança com PEA se sinta incluída (h5), podemos dizer que a maioria dos docentes sente dificuldades em trabalhar em inclusão. Uma percentagem grande de professores admite sentir dificuldades em trabalhar em inclusão, sendo que os números se apresentam entre 69% e os 87%. Estes valores demonstram que os docentes admitem sentir dificuldades no trabalho em inclusão, pois somente um percentagem entre 13% e 31% admitem nunca ter dificuldades.

Relativamente às dificuldades dos docentes em gerir o processo de inclusão (h6), os professores admitem sentir dificuldades, uma vez que a maioria dos docentes em todos os itens afirma ter dificuldades, sendo que o item “tenho dificuldade em reunir a equipa de trabalho (professor de ensino

regular, professor de apoio, pais...) para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com EA” é aquele em que maior número de inquiridos afirma não ter dificuldades 43% um número ainda muito aquém do que seria expectável. Estes resultados indicam que os professores sentem dificuldades.

Refletindo um pouco sobre a primeira categoria do nosso estudo, identificação das características dos alunos com PEA, podemos dizer que os docentes, no geral, não identificam corretamente as características destas crianças. Parece-nos um parecer de extrema importância, uma vez que, a prática pedagógica não pode ser benéfica na sua totalidade se não houver este conhecimento por parte dos docentes. No que se refere aos recursos disponíveis na escola, podemos referir que também nesta área os docentes não concordam com diversas situações mostrando através das questões que foram feitas o seu descontentamento. Foram visíveis as dificuldades apontadas no que se refere aos recursos disponibilizados pela escola e também a falha de recursos humanos de apoio a estas crianças. As percentagens deixam-nos concluir que nesta matéria ainda muito há a fazer pelas entidades competentes.

No que se refere aos docentes, podemos concluir que estes têm bastantes dificuldades na identificação das características da criança com PEA como já tínhamos referido, mas também em perceber quais as funções que lhes competem (PER e PEE). Neste campo podemos dizer que foi bastante generalizado os erros cometidos pelos docentes quando lhes pedíamos para identificarem a quem pertencia determinada função. Na grande maioria dos casos os docentes colocavam que as funções pertenciam quer ao PER quer ao PEE, com isto, podemos dizer que esta conclusão nos leva a refletir sobre a prática pedagógica e necessidade de intervenção, é importante que estes repensem os seus papéis para que possa haver sucesso na inclusão.

Quanto às dificuldades dos docentes, estes admitem ter dificuldades na generalidade das situações propostas. Repensando um pouco podemos perceber que na verdade os docentes tiveram bastantes dificuldades quer na identificação das características dos alunos com PEA, quer na identificação das

suas próprias funções o que nos leva a pensar que existem grandes lacunas referentes a esta realidade. Podemos refletir através dos dados, que na realidade os docentes têm bastantes dificuldades em matéria de inclusão, neste caso com PEA pois quando lhes é pedido para identificarem as suas dificuldades os dados revelam percentagens elevadas demonstrando que os docentes referem sentir essas dificuldades. Santos (2008) refere no seu estudo que as questões que mais preocupam os professores, nomeadamente dificuldade na gestão da sala de aula, dificuldades em perceber que têm que ser os professores da sala a trabalhar com todos os alunos, dificuldade em lidar com a diversidade, falta de informação sobre como aprendem os alunos com NEE e se aprendem, faltam de formação sobre as patologias e o que fazer com elas, desconhecimento de metodologias diferenciadas, dificuldade em cooperar com os colegas. Com isto, podemos concluir, que o nosso estudo vai de encontro ao estudo de Santos (2008).

Ao longo da realização deste estudo deparamo-nos com algumas limitações. A grande limitação prende-se com o facto de ainda haver poucos estudos direccionados para as dificuldades dos docentes na inclusão de alunos com NEE em escolas e turmas heterogéneas. Uma outra limitação refere-se à disponibilidade dos docentes no preenchimento do instrumento de investigação (inquérito), sendo necessário, várias vezes, lembrar o pedido de colaboração. Outra das limitações do estudo deve-se ao facto de este ter sido realizado com uma amostra de conveniência, não sendo possível generalizar os factos. No entanto, esta investigação foi bastante enriquecedora permitindo alargar os nossos conhecimentos acerca das PEA mas também da inclusão e dos aspetos que lhe são inerentes.

Para a conclusão desta investigação podemos referir que esta nos permitiu proferir algumas considerações acerca da problemática em estudo. Na opinião de alguns docentes inquiridos esta investigação contribui para a tomada de consciência de problemas que antes ignoravam permitindo uma reflexão do corpo docente das escolas de modo a avaliar estratégias, procedimentos, oportunidades e formas de atuação para com os alunos. Por

outro lado contribui para o conhecimento das realidades dos docentes no seu trabalho com estas crianças, salientando as suas dificuldades.

Em suma, podemos concluir, que era importante haver mais formação e informação para os docentes sobre a inclusão dos alunos com PEA. Por outro lado, era importante que as escolas fossem mais sensibilizadas às questões da inclusão, sabendo que grande parte do tempo das crianças é passado na escola, recaí sobre esta uma maior responsabilidade em assegurar uma educação de qualidade para os seus alunos, sendo que os profissionais da educação têm também que se munir de capacidades que lhes facilite o seu trabalho com alunos com PEA. É fundamental que a escola dê respostas a estas crianças e que estude as lacunas no ensino trabalhando em virtude de criar condições para que a inclusão destes alunos seja um sucesso e mais importante ainda para que a criança tenha, ela própria, sucesso.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C. (2004). Formação de Professores para a(s) diferença(s). *Saber (e) Educar n.º 9*, 33-46.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- APA. (2002). *DSM-IV-TR - Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais, american psychiatric association*. Climepsi.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com NEE - Subsídios para o sistema de educação*. Concelho Nacional de Educação.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues, *Prespectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto editora.
- Camisão, I. (2004). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Universidade do Minho.
- Capucha, L. (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. DGIDC.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial - uma abordagem sobre o autismo*. Editorial novembro.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003 a). *Educação Especial e inclusão*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003 b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger - Guia prático para educadores*. Porto Editora.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto Editora.
- Gauderer, C. (1997). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento - guia prático para pais e profissionais*. Editora Revinter.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- González, J. (2002). *Educação e diversidade bases didáticas e organizativas*. Artmed.
- González, M. d. (2003). *Educação inclusiva: uma escola para todos: in Correia Educação especial e inclusão*. Porto Editora.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, *Educação e diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Porto: Porto Editora.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo - estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Ministerio da educação - Instituto de inovação educacional.
- Kauffman, J. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilibrios.
- kirk, S., & Gallagher, J. (2002). *Educação da criança excepcional*. S. Paulo: Martins Fontes.

- Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares a educação especial nos estados unidos: do passado ao presente Correia. In L. M. Correia, *Educação especial e inclusão*. Porto Editora.
- Leite, C. (2001). *Projetos curriculares de escola e turma : conceber, gerir e avaliar*. ASA.
- Leite, C. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico - problemas oportunidades e desabaços* .
- Leite, C. (2003). *A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha*.
- Maia, H. (2012). Formação docente em contextos de mudança. In M. A. Cavalcante. Edufal.
- Mantoan, M. T. (1993). *Integração x Inclusão: Escola (de Qualidade) para Todos* . LEPED/UNICAP.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues, *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). porto: Porto Editora.
- Marques, E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo - ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mello, A. M. (2005). *Autismo: Guia prático*. S. Paulo: AMA.
- Mendes, M. L. (1999). *Forúm escola diversidade e currículo* . Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor- Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Nielson, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula - Um guia para professores*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação / diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio*, 178-187.
- Papalia, D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill.
- Pereira, F., & Capucha, L. (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- Pereira, M. C. (2005). *Autismo - Família e a escola face ao autismo*. Gailivro.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão - da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias mal feitas sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo : perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada - Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação -ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-156.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando prespectivas e conceitos. *Revista Lusofona de Educação*, 63-83.

- Santos, M. P. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. ISPA.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo - compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.
- Silva, A. (2011). A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial.... *Profforma n.º3*, 1-4.
- Silva, M. O. (2004). Refletir para (re) construir práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 51-60.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores*. Artmed.
- Tilstone, C., Florian, L., & Richard, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Horizontes Pedagógicos.
- Tomlinson, A. C. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais : equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.

Legislação específica

- Lei nº 49/1986 de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 – Define os apoios especializados.
- Decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto de 2001 - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Despacho 5048-B/2013 de 12 de abril – Define um conjunto de normas relacionadas com as matrículas.

Sites Eletrónicos

- American Psychiatric Association, acedido a 17 de fevereiro de. 2014
<http://www.psych.org/practice/dsm>