

Trabalho em Parceria:

Professor de Ensino Regular/Professor de Educação Especial

RESUMO

A realização deste trabalho de investigação permitiu-nos perceber qual é a percepção dos professores no que diz respeito à ajuda prestada pelos professores de educação especial aos professores de ensino regular na construção de estratégias que influenciem positivamente os alunos com síndrome de Asperger. Para contextualizar o nosso tema realizamos uma reflexão teórica sobre a educação especial e a inclusão, salientando a importância desta, apresentamos as principais características e limitações da síndrome de Asperger bem como a sua origem e analisamos a importância da colaboração entre os professores que tem sido citada como uma resolução para os problemas da educação, através da qual se poderá concretizar a melhoria do ensino e da aprendizagem. No decorrer do nosso estudo foram inquiridos através de um questionário 100 professores do ensino básico e secundário, sendo 50 professores do ensino regular e 50 professores de educação especial. O tratamento dos dados realizado através do programa SPSS permitiu-nos verificar que os professores inquiridos possuem pouco conhecimento das características da síndrome de Asperger, ao nível dos modelos organizativos de resposta pensam que existem falhas na organização e gestão, recursos humanos e organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger e no que diz respeito à colaboração entre o professor de educação especial e o professor ensino regular os inquiridos são da opinião que esta se faz de uma forma satisfatória. Salientamos que, por parte dos professores de educação especial em comparação com os professores de ensino regular, existe maior conhecimento das características da síndrome de Asperger, um pouco mais de confiança na resposta dada pelos modelos organizativos de escola no atendimento às crianças com síndrome de Asperger, conhecimento das funções dos professores e maior confiança na existência de colaboração entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular.

Palavra-chave: Educação Especial, Inclusão, Diferenciação Pedagógica e Diferenciação Curricular, Síndrome de Asperger, Colaboração

ABSTRACT

Writing this research dissertation allowed us to understand what the perception that teachers have regarding the help given by special needs teachers to regular teaching professionals in order to develop strategies that positively influence the students affected by the Asperger's syndrome is. To contextualize our topic, we reflect on special education and inclusion, highlighting the importance of this last one, presenting the main characteristics and limitations of the Asperger's syndrome as well as its origin and also analyzed the importance of collaboration between teachers that has been cited as a solution for the educational problems, through which we will be able to improve teaching and learning. Throughout our study, 100 teachers from Middle and Upper School (Years 1 to 12) were inquired through a questionnaire. From these, 50 were from the special needs teaching and the other half were teachers of the regular national curriculum. SPSS was used to analyze the data, allowing us to verify that the inquired teachers possess little knowledge on Asperger's syndrome's characteristics. In the other hand, regarding the organizational models of acting towards the problem, they believe there are action gaps in organization and management, human resources and logistical aspects (space and resources) when intervening with the students affected by Asperger's syndrome. Concerning the interaction and cooperation between both the regular teachers and the special needs teachers, the opinion is that these are done satisfactorily. We highlight that the special education teachers, when comparing to the regular teachers, have a bigger knowledge of the syndrome's characteristics. Also, there is a little more confidence on the organizational models regarding the school action towards this condition and on the function descriptions of the staff and a higher confidence on the cooperation process between the special education teacher and the regular education one.

Keywords: Special Needs Education, Inclusion, Pedagogical and Curricular Differentiation, Asperger's Syndrome, Collaboration

AGRADECIMENTOS

À Doutora Maria Isabel Cunha, orientadora do presente estudo, agradeço a disponibilidade, o constante incentivo e influência que teve no meu trabalho de investigação, tornando-o aliciante e motivador para o meu percurso académico e profissional.

À Inês e Marlene, que desde o primeiro momento me incentivaram e fizeram acreditar que seria possível concluir o meu estudo, agradeço a disponibilidade, a paciência e o carinho que as suas palavras e gestos transmitiram.

À Ana que sempre me ajudou, ouviu e entendeu...

Ao Zé Pedro... que me ouviu, incentivou e participou...

Às minhas colegas e amigas de escola... pelo tempo e incentivo diário!

Um agradecimento especial...

Aos meus pais pela disponibilidade, paciência, compreensão e incentivo para me empenhar e apostar na minha formação.

Ao meu marido pelo carinho, paciência e partilha das minhas angústias e alegrias.

Ao meu filho pela compreensão, carinho e sorriso que sempre manifestou apesar da minha ausência em muitos momentos da sua vida.

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

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
I. ESCOLA ESPECIAL E INCLUSÃO	15
1. Educação Especial em Portugal.....	15
2. Legislação atual.....	20
3. Inclusão/Escola inclusiva	21
4. Diferenciação pedagógica e diferenciação curricular	23
4.1. Currículo	23
4.2. Diferenciação curricular	24
4.3. Diferenciação pedagógica/diferenciação curricular	25
II. SÍNDROME DE ASPERGER.....	27
1. Autismo e Síndrome de Asperger.....	27
2. Limitações da Síndrome de Asperger	30
2.1 Interação social	30
2.2. Comunicação em contextos sociais.....	32
2.3. Imaginação social e flexibilidade de pensamento	36
2.4. A motricidade	40
3. A cognição.....	41
III. COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES.....	45
1. Introdução	45
2. Culturas escolares	46
2.1. Formas de cultura docentes.....	46
2.1.1. Cultura de separação – Individualismo.....	48
2.1.2. Cultura de conexão.....	50
2.1.2.1. A balcanização	50
2.1.2.2. A Colaboração confortável	51
2.1.2.3. Colegialidade artificial	52
2.2. Cultura de integração – Cultura totalmente colaborativa	54
3. Colaboração entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial.....	57
3.1. Competências do professor de ensino regular	59

3.1.1. Papel do professor de ensino regular que trabalha com crianças com a síndrome de Asperger	60
3.4. Competências do professor de educação especial.....	60
3.4.1. Papel do professor de educação especial que trabalha com crianças com a síndrome de Asperger.....	62
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	63
I. METODOLOGIA.....	64
1. Introdução.....	64
1.1. Objetivos.....	65
1.2 Hipóteses.....	66
1.3 Amostra	66
1.2. Instrumentos	71
1.3. Procedimentos.....	80
II – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS.....	82
RESULTADOS	82
1. Descrição dos resultados.....	82
2. Discussão dos resultados	112
III – CONCLUSÃO	123
BIBLIOGRAFIA.....	128

Índice de figuras

Figura 1. Formas de culturas docentes (adaptado de Fullan & Hargreaves, 2001)	48
---	----

Índice de quadros

Quadro 1- Construção do inquérito por questionário	72
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Género dos Inquiridos.....	67
Gráfico 2 - Idade dos Inquiridos.....	68
Gráfico 3 - Formação Académica dos Inquiridos	68
Gráfico 4 - Formação Especializada dos Inquiridos	69
Gráfico 5 - Tipo de formação especializada	69
Gráfico 6 - Tempo de Serviço	70
Gráfico 7- Contacto com alunos com síndrome de Asperger	70
Gráfico 8 - Situação Profissional Atual	71
Gráfico 9 - Identificação das características específicas das crianças com SA 83	
Gráfico 10 - Itens que não identificam as características específicas das crianças com SA.....	84
Gráfico 11 - Perceção dos professores quanto à organização e gestão da escola no atendimento aos alunos com SA.....	94
Gráfico 12 - Perceção dos professores quanto aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com a SA.....	97
Gráfico 13 - Perceção dos professores quanto à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com a SA	99
Gráfico 14 - Perceção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular .	102
Gráfico 15- Perceção dos professores no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial.....	108

Índice de tabelas

Tabela 1 - Análise categorial da Parte II	75
Tabela 2 - Análise categorial da Parte III	765
Tabela 3 - Análise categorial da Parte IV	76
Tabela 4 - Análise categorial da Parte V (clareza dos itens)	77
Tabela 5 - Análise categorial da Parte V (pertinência dos itens)	77
Tabela 6 - Análise categorial da Parte V (questões que podem suscitar diferentes interpretações)	77
Tabela 7 - Análise categorial da Parte V (o que mudaria no inquérito)	78
Tabela 8 - Análise categorial da Parte V (dificuldades no preenchimento)	78
Tabela 9 - Análise categorial da Parte V (vantagens no preenchimento)	79
Tabela 10 - Análise categorial da Parte V (desvantagens no preenchimento)	79
Tabela 11 - Análise descritiva categoria II e dimensão I	83
Tabela 12 - Identificação das características específicas da SA em função do tipo de formação especializada	85
Tabela 13 - Itens que não identificam as características específicas da SA em função do tipo de formação especializada	86
Tabela 14 - Identificação das características específicas da SA em função do contacto dos inquiridos com alunos com SA	87
Tabela 15 - Itens que não identificam as características específicas da SA em função do contacto com alunos com síndrome de Asperger	88
Tabela 16 - Identificação das características específicas da SA em função da situação profissional atual ..	89
Tabela 17 - Itens que não identificam as características específicas da SA em função da situação profissional atual	91
Tabela 18 - Análise descritiva categoria III e dimensão I, II e III	92
Tabela 19 - Análise descritiva categoria III em função da situação profissional atual	93
Tabela 20 - Verificação da existência de diferenças significativas em função da situação atual com recursos ao teste t-Student	93

Tabela 21 – Percepção dos professores no que diz respeito à organização e gestão da escola no atendimento aos alunos com SA em função da situação profissional atual.....	95
Tabela 22 - Percepção dos professores no que diz respeito aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com SA em função da situação profissional atual	987
Tabela 23 - Percepção dos professores no que diz respeito à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com SA em função da situação profissional atual	100
Tabela 24 - Percepção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular .	101
Tabela 25 - Percepção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular em função do tipo de formação especializada.....	103
Tabela 26 – Análise descritiva categoria IV dimensão I em função da situação profissional atual.....	105
Tabela 27 – Percepção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular em função da situação profissional atual	107
Tabela 28 - Conhecimento no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial em função da situação profissional atual.....	11009
Tabela 29 - Conhecimento no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial em função da situação profissional atual.....	1110

Lista de abreviaturas

DSM – IV - TR – Manual de Diagnóstico e Estatística IV

DSM – V – Manual de Diagnóstico e Estatística V

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente

PEE – Professor de Educação Especial

PEI – Plano Educativo Individual

PER – Professor de Ensino Regular

SA – Síndrome de Asperger

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e tem como objetivo principal perceber se os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento das crianças com síndrome de Asperger.

Anteriormente ao conceito de inclusão pretendia-se colocar os alunos em classes organizadas segundo as prováveis competências e problemáticas dos mesmos, ou seja em turmas ditas homogêneas.

Nos dias que decorrem, o sistema educativo português defende a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, pedindo-se à comunidade educativa a capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, alcancem o sucesso escolar, tendo como legislação atual em vigor o Decreto-Lei nº 3/2008. Este decreto tem como princípio a qualidade de ensino direcionada para o sucesso de todos os alunos e a inclusão é a palavra de ordem. De acordo com este documento terá que haver uma adequação do processo ensino/aprendizagem que prevê uma diferenciação e flexibilização do currículo impondo mudanças na escola de caráter organizativo e de funcionamento, desta forma a intervenção dos professores terá de assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada.

O trabalho em equipa tal como afirma Zabalza (2000) é fundamental para o sucesso da diferenciação pedagógica e conseqüentemente para o sucesso da inclusão, desta forma, a colaboração entre os professores tem sido referida como a solução para os problemas da educação, encontrando-se relacionada com a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Dar resposta às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais dentro da escola inclusiva fez com que surgisse a necessidade de proceder a mudanças quanto às funções e responsabilidades de cada membro da equipa

de trabalho. No entanto Correia (2003b) afirma que “no caso da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com o dos pais, para que todos eles em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar.” (pág.13).

O professor de educação especial para além das competências, das qualidades e saberes específicos que terá que possuir quando trabalha com crianças com necessidades educativas especiais também será a pessoa indicada para fazer entender a síndrome de Asperger na sala de aula do ensino regular. Segundo Cumine (2006) “o professor de educação especial pode não ter todas as respostas, mas é capaz de sugerir um conjunto de estratégias e abordagens a utilizar pelo professor de turma” (pág.52).

Com o objetivo de refletirmos sobre toda esta temática iremos realizar na parte I o enquadramento teórico do nosso estudo. Assim, no capítulo I iremos efetuar uma revisão da literatura com o objetivo de perceber e salientar a forma como é percecionada a importância da educação especial e inclusão. A preocupação com a escola inclusiva é, hoje em dia, um facto que existe na nossa sociedade e no nosso sistema educativo, surgindo principalmente após a realização em 1944 na cidade de Salamanca de uma Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais. Para que exista uma inclusão efetiva será necessário que as escolas respondam às necessidades educativas de todos os alunos, nomeadamente nas salas de aula, diferenciando o currículo, as estratégias de ensino e a estrutura de organização da escola, tal como afirma Roldão (2003) “o currículo é a arena política onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos” (pag.18).

No capítulo II iremos abordar o espectro do autismo e apresentar as principais características e limitações da síndrome de Asperger bem como a sua origem. Embora seja uma problemática que se encontra dentro do espectro autista, as crianças com síndrome de Asperger apresentam particularidades muito próprias como referem Borges & Shinohara (2007) “as principais características que distinguem a Síndrome de Asperger e o Autismo são as habilidades normais (ou próximas à normalidade) da inteligência e da linguagem” (pág.46).

No último capítulo da parte I iremos refletir sobre a importância da colaboração entre os professores que tem sido apresentada como a solução e o recurso para os problemas da educação, visto esta estar ligada à melhoria do ensino e da aprendizagem, esta ideia está patente quando Hargreaves (1998) afirma que “o princípio da colaboração [...] tanto na educação como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar” (pág.277) e segundo Lima (2002) a colaboração é um meio através do qual os alunos adquirem uma aprendizagem mais rica e significativa.

Na parte II iremos realizar a componente empírica do nosso estudo na qual se irá descrever no capítulo I a metodologia mostrando com mais detalhe os objetivos norteadores do desenvolvimento do estudo, a construção das hipóteses, a delimitação da nossa amostra, os instrumentos selecionados e os procedimentos metodológicos aos quais recorreremos. No capítulo II faremos o tratamento estatístico através do SPSS 22, a descrição e análise dos resultados obtidos e de seguida iremos proceder à discussão dos resultados que irão confirmar ou não as hipóteses construídas. O capítulo III finaliza o nosso estudo através da conclusão na qual se procurará explicar de uma forma resumida as relações mais pertinentes que se procurou extrair desta investigação que pretendemos que não seja conclusiva, mas sim o início de novas pesquisas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I. ESCOLA ESPECIAL E INCLUSÃO

1. Educação Especial em Portugal

Qualquer sociedade, mesmo a tribo mais primordial, é formada por membros diferentes se considerarmos a componente média maioritária. Segundo Worfensberger (1972) e Nirje, (1976) cit Serra (2002) a consideração de um sujeito como diferente ou deficiente é na sua maioria uma construção social, se partirmos da ideia de que os conceitos de norma e normalidade são instituídos por um grupo de sujeitos, que embora diferentes entre si, evidenciam semelhanças superiores às diferenças no contexto social em que vivem, atuam e funcionam. A normalidade ou anormalidade, sendo de origem social, altera de acordo com distintos contextos sociais e históricos, estes são conceitos condicionados cuja sede se encontra fora do sujeito, isto é, no grupo que percebe a deficiência ou desvio como tal. Provavelmente, não foi a “diferença” que gerou o desvio, mas sim a valorização negativa da diferença.

A segregação a que muitos alunos foram submetidos desde o início da educação especial até aos anos sessenta, não é o reflexo da sua deficiência, mas da valorização negativa conferida pelos contextos sociais e educativos. A educação no contexto escolar das crianças com necessidades educativas especiais sofreu no século passado transformações consideráveis. Iniciada por uma filosofia de segregação, passando pela integração até chegar a uma filosofia marcadamente inclusiva, as decisões políticas referentes à educação foram implementando alterações à forma como recebiam estas crianças.

Um dos grandes desafios que se coloca à comunidade educativa constitui a habilidade de conseguir que, a maioria dos alunos, independentemente das suas diferenças, consigam ter sucesso na sua aprendizagem. Os conceitos anteriores à inclusão ambicionavam a colocação dos alunos em classes ditas homogéneas, ou seja, estruturadas segundo as prováveis competências e problemáticas dos alunos, hoje em dia a maioria dos países procura estratégias que facilitem a aprendizagem a grupos de alunos em que a inevitável multiplicidade é considerada como uma condição de

enriquecimento e um impulsionador de desenvolvimento. Como em vários países da Europa, a área de Educação Especial tem tido em Portugal modificações aceleradas e profundas que têm transformado esta área. Refletir a educação de alunos com deficiência, estritamente no quadro de princípios educacionais é um acontecimento recente.

A biografia da educação especial mostra-nos que ao longo da história, a ignorância, o medo, o abandono e a superstição impediram que a criança com deficiência se desenvolvesse. Se retrocedermos aos primórdios da educação especial corroboramos que as atitudes predominantes em cada período da história retratam um maior ou menor entendimento das crianças com necessidades educativas especiais.

Em Portugal, na cidade de Lisboa, foi criado em 1941 um curso para professores de educação especial, sendo assim dado um incentivo considerável à educação dos alunos com deficiência. Criaram-se em algumas escolas “classes especiais” que recebiam alunos com diferentes tipos de deficiência e dificuldades. Nas décadas de 50 e 60 foram aparecendo associações que também procuraram atender a diferentes tipos de dificuldades e no ano de 1969 iniciaram-se algumas experiências pedagógicas de integração nomeadamente com alunos cegos em escolas de Lisboa.

As transformações políticas e sociais da revolução democrática de 25 de abril de 1974 influenciaram a educação em geral e a educação especial em particular. A partir desse ano, com base nas experiências pedagógicas de integração referidas anteriormente, desenvolveu-se um trabalho mais abrangente de integração de alunos com deficiências nas escolas regulares. Em paralelo, com esta política de integração, foram criadas cerca de 100 cooperativas de ensino que tiveram origem numa colaboração entre pais e técnicos que procuraram proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização.

A década de 70 foi bastante importante na afirmação da educação integrada no sistema de ensino devido às profundas mudanças políticas e sociais e às influências de movimentos internacionais representadas em dois documentos: “Education for Handicapped Children Act”, de 1975 nos Estados Unidos da América e o “Warnock Report” publicado em 1978 no Reino Unido.

Foi neste último relatório que se introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que representou um contraponto às categorizações existentes até então, que eram sobretudo do foro médico, e será este documento que irá influenciar decididamente a educação especial. De acordo com Wedell (1983), o Warnock Report assume que a tarefa essencial da educação especial é a de reconhecer as necessidades educativas das crianças, e assim sendo, a expressão Necessidades Educativas Especiais não deseja que se elimine o conceito de deficiência. Ainda segundo Wedell (1983), citado por Bairrão (1995) o conceito de Necessidades Educativas Especiais “refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou a realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica” (pág.310).

As leis portuguesas passaram a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. Estes princípios encontram-se representados no texto da Constituição da República - Lei Fundamental Portuguesa - publicada em 1976 que consagra nos artigos 73º e 74º o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades, garantido pelo Estado a todos os cidadãos. No que diz respeito aos deficientes, o artº 71 da Constituição estabelece:

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

2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.

3. O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência.”

A 31 de dezembro de 1979, o Decreto-Lei nº 538/79, veio garantir o ensino obrigatório às crianças portadoras de deficiência e o estado deveria diligenciar e alargar o Ensino Básico Especial, no entanto, a 7 de setembro de 1984 surge o Decreto-Lei nº301/84 que confirma a escolaridade obrigatória, mas se uma criança tivesse uma incapacidade grave poderia ser dispensada.

Nos anos noventa, com o Decreto-Lei nº 35/90 a escola tornou-se obrigatória sem exceções. O regime educativo especial nas escolas de ensino

regular, foi definido e regulamentado pelo Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Este decreto preencheu uma lacuna legislativa que era sentida no foro da educação especial, passando as escolas a possuir um suporte legal de forma a organizarem o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, proclamou o direito a uma educação gratuita para estes alunos e estabeleceu a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individuais (PEI) e de programas educativos cujo objetivo seria o de responder às necessidades educativas destes alunos. Apesar de no supracitado decreto-lei não surgir uma definição precisa do conceito de NEE, podemos considerar que no “pensamento” do mesmo esta definição estará presente tal como refere Bairrão e seus colaboradores (1998) citado em “Actas do Encontro Internacional de Educação Especial” (2005)

“a designação de alunos com necessidades educativas especiais refere-se aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no seu processo ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem” (pág.10).

Com a publicação deste decreto-lei foi regularizada a integração das crianças portadoras de deficiências no ensino regular, optando-se por medidas mais integradoras e menos restritivas. Encontra-se implícito nesta legislação que a escola deve estar preparada para prover respostas apropriadas à problemática do aluno mediante as suas características.

Em 1994 realizou-se uma conferência sobre as crianças com necessidades educativas especiais da qual surgiu a Declaração de Salamanca. A partir dos ideais defendidos nesta declaração passou-se do conceito de integração para o conceito de inclusão. Assim, surge progressivamente a necessidade da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das diferenças ou dificuldades que possuem “as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais 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” (Declaração de Salamanca, 1994:viii alínea2).

Segundo Correia (2003) o conceito de inclusão passa pela integração do aluno com necessidades educativas especiais em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares e ultrapassa o conceito de integração, visto que não pretende posicionar o aluno com necessidades educativas especiais numa curva normal, mas assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é positiva e permite o desenvolvimento de grupos mais ricos e mais profícuos. O modelo de Escola Inclusiva dirigiu um novo conceito de escola, na qual se promove a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, quer moderadas quer severas, nas classes regulares. A escola passa a ser compreendida como um espaço privilegiado para iniciar e promover a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, baseando a sua intervenção em documentos legais.

Tendo presente a emergência das escolas inclusivas e a necessidade de aplicação das medidas do regime de educação especial entra em vigor a 1 de julho de 1997 o Despacho Conjunto nº 105/97. Este documento cria uma política educativa mais inclusiva, concebendo equipas de coordenação local para colaborar com as escolas e professores de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas. As equipas referidas eram designadas de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos e procuraram encontrar soluções integradas para as escolas de uma determinada área, organizando recursos e a articulação do trabalho dos professores de educação especial. Neste despacho sai fortalecida a necessidade da diferenciação ao nível do currículo através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada aluno. Este documento aponta para um sistema educativo que englobe a educação regular e a educação especial, procurando um atendimento a todos os alunos que apresentassem dificuldades. Cria-se assim o Professor de Apoio Educativo para a globalidade dos alunos com NEE. Bairrão (1998) refere a importância deste despacho

“no papel e responsabilidade que atribui à escola na educação de todos os alunos, na forma de conceber a educação dos alunos com necessidades educativas especiais face aos alunos em geral, no reconhecimento de que as medidas de apoio se situam ao nível do processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos e na organização integrada e interativa “dentro da escola” dos diferentes apoios educativos” (págs.60,61)

No entanto, neste novo modelo de apoios educativos desvaloriza-se a dimensão interdisciplinar e a articulação com os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) não é referida neste novo diploma.

No âmbito da reforma curricular, em 18 de janeiro de 2001 entrou em vigor o Decreto-Lei nº6/2001, no qual foi apresentado o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP) e em 31 de janeiro de 2006 com o Decreto-Lei nº20/2006 criou-se o grupo de Educação Especial, que se destinava exclusivamente aos alunos com NEECP.

2. Legislação atual

Atualmente encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro que tem como princípio a qualidade de ensino direcionada para o sucesso de todos os alunos e sendo a inclusão a palavra de ordem. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. O mesmo normativo refere que o sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

De acordo com este documento a adequação do processo ensino/aprendizagem tem como objetivo promover o acesso ao currículo, a participação na sociedade e a autonomia das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente. A adequação anteriormente referida presume uma diferenciação e flexibilização do currículo, e assim sendo, impõe mudanças na escola de caráter organizativo e de funcionamento de forma a encontrar e a desenvolver as respostas educativas mais adequadas a todos os alunos.

A intervenção dos docentes terá de assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada, assim, será exequível a todos os profissionais encontrar estratégias de ensino que se adequem a qualquer aluno. Um dos objetivos deste decreto-lei, tal como consta

do preâmbulo é promover apoios especializados que respondam às necessidades educativas especiais dos alunos que possuem limitações significativas num ou vários domínios da sua vida.

A escola atual tem de estar preparada para aceitar a diferença

“escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem” (ponto 1 do Art. 2º do Decreto-Lei nº3/2008).

O principal objetivo do ensino inclusivo é “servir adequadamente a todos os alunos” Stainback (1999:30). As crianças com NEE necessitam de instrumentos, técnicas e apoios especializados e estes apoios devem ser centrais e não periféricos à educação regular. Segundo Skrtic (1994) cit Stainback (1999) “a inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que excepção” (pág.31). A inclusão deverá ser alargada a um maior número de escolas tendo em mente que o primordial objetivo é facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos. Ainda de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008 um dos objetivos da educação especial é

“a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de oportunidade de igualdades, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego das crianças com necessidades educativas especiais” (artº1, ponto 2)

Esta nova concetualização de educação especial faz com que se repense a escola como sendo aberta à diversidade e um local com condições que possibilitam o desenvolvimento de todos os alunos independentemente das suas particularidades.

3. Inclusão/Escola inclusiva

Falar hoje em dia de escola inclusiva é falar de um novo modelo no que diz respeito à educação, de uma nova geração de escola onde está presente a igualdade de oportunidades, a integridade educativa, a diversidade de culturas

e os valores da cultura de cooperação. Este modelo não apareceu descontextualizado, mas como uma necessidade e exigência por parte da sociedade que impôs o direito a todos os cidadãos à educação, à escolaridade obrigatória e ao sucesso na escola. A noção de inclusão está coligada com a noção de escola inclusiva e segundo Porter cit Jesus e Martins, (2000) é

“um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (pág.12).

O sistema educativo atual apela a uma escola inclusiva centralizada numa pedagogia de inclusão e qualidade que procura responder às necessidades de cada criança num grupo em que todos têm o direito às mesmas oportunidades, desta forma “nenhum aluno deveria precisar ser aprovado em um teste ou esperar resultados de pesquisa favoráveis para viver e aprender como membros regulares da vida escolar e comunitária. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico – não é algo que alguém tenha de conquistar” Stainback (1999:27). Tal como está referido na Declaração de Salamanca (1994) “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (pág:ix alínea 2). Nesta mesma linha de pensamento, Stainback (1999) afirma que “uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares” (pág.11) permitindo desta forma a inserção dos alunos em termos físicos, sociais e académicos.

O princípio da inclusão apela para que a escola veja a criança como um todo e não como uma criança na qual se testemunha apenas o seu desempenho escolar. Este princípio deve respeitar o desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional proporcionando-lhe uma educação apropriada e orientada de forma a maximizar e a tirar partido do seu potencial pois, “a criança com necessidades educativas especiais real não se alimenta de sonhos, mas, sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” Correia (2003:8).

Correia (1997) também afirma que só ficaremos perante uma inclusão com sucesso quando existir na escola uma planificação e programação eficazes para as crianças com necessidades educativas especiais; uma preparação adequada do professor do ensino regular, do professor de educação especial e de todos os técnicos envolvidos no processo; um conjunto de práticas e serviços de apoio necessários ao bom atendimento da criança com necessidades educativas especiais; um pacote legislativo que tenha em atenção todos os aspetos da inclusão da criança com necessidades educativas especiais nas escolas regulares; bom entendimento e cooperação entre a Escola, a Família e a Comunidade. Numa escola inclusiva, o aluno, mesmo com necessidades educativas especiais severas, deve ser inserido no ensino regular e receber, sempre que possível, todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Assim sendo, e se observarmos os pressupostos vigentes, podemos verificar que o desenvolvimento e projetos educativos das escolas dependem de toda a comunidade educativa e para que a inclusão tenha sucesso será necessário um trabalho cooperativo de forma a diferenciar o currículo, as estratégias de ensino e a estrutura de organização da escola.

4. Diferenciação pedagógica e diferenciação curricular

4.1. Currículo

Ao longo de muitos anos em Portugal a filosofia curricular defendia um currículo igual para todos os alunos independentemente das particularidades e aptidões de cada aluno, mas, este currículo totalmente uniforme tem vindo a passar por transformações no sistema educativo português. Ao longo da literatura analisada sobre o conceito de “currículo” verificamos que este é polissémico, tal como afirma Machado e Gonçalves (1991) “a diversidade de sentidos que se atribuem ao termo currículo depende, entre outras razões, dos critérios e perspectivas de classificações utilizados” (pág.62).

Para Roldão (2003) o currículo deve ser visto como algo construído pela sociedade, mas que se encontra em permanente desconstrução, negociação e reconstrução. Em 1999 a autora considerava que o currículo escolar deve entender-se como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (pág.47). Desta forma, podemos considerar o currículo como algo aberto e flexível, que pode ser construído, organizado e reorganizado de acordo com o contexto, características e necessidades de uma dada altura de tempo e de contexto.

A transformação da nossa sociedade implica repensar o currículo como necessariamente diferenciado, visto que, numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a alunos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente.

Apesar de não existir uma definição única de currículo, este deverá atender às características e necessidades de cada aluno permitindo a igualdade de oportunidades e desta forma tornar a escola mais inclusiva. Roldão (2003) salienta que “o currículo é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respectiva institucionalização em estruturas organizativas” (pág.18).

4.2. Diferenciação curricular

Para que as formas de diferenciação curricular não sejam discriminatórias procura-se, hoje em dia, que a diversidade seja vista como uma norma, pois esta diversidade é uma realidade para a qual se têm que encontrar habilidades e resoluções adequadas.

Para Roldão (1999) “garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos” (pág.39). Para Visser (1993), citado por Niza (1996) cit Correia (2003) diferenciação será “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de

grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem” (pág.79).

Neste sentido, estamos perante uma mudança quer na representação, quer na prática do docente, designadamente ao nível da relação do professor com o currículo que constitui a essência daquilo com que trabalha. O sucesso da aprendizagem dos alunos depende da eficácia do ensino, desta forma, os professores procuram promover de forma diferenciada o seu progresso no contexto heterogéneo da sala de aula. No entanto, é essencial que o professor tenha consciência de que a diferenciação curricular deve possuir como base do seu trabalho o currículo comum, pois este integra o conjunto de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias. Desta forma e segundo Roldão cit Sousa (2010) refere que a diferenciação curricular é

“como um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não só deve abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência. Se a diferenciação curricular é necessária à promoção da equidade e a equidade se concretiza pelo acesso de todos às aprendizagens essenciais, então a diferenciação curricular deve incidir prioritariamente sobre o currículo nuclear” (pág.17).

4.3. Diferenciação pedagógica/diferenciação curricular

A filosofia de inclusão exige uma reestruturação escolar de forma que o modelo de ensino e aprendizagem respeite as capacidades, interesses, características e necessidades de cada aluno, baseada na diferenciação pedagógica.

Neste ponto é importante esclarecer que os conceitos de diversificação e diferenciação não são iguais pois diversificar é variar as atividades na sala de aula quando surge a necessidade de “variar o estímulo, quer de aspectos concretos da matéria ou da fase do processo da matéria em que a turma se encontra” e diferenciar surge da necessidade de “adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprender...) e às suas necessidades específicas. [...] Variar não é, pois, forçosamente sinónimo de diferenciação e diferenciar não exige necessariamente a variação” Correia (1997:128)

Um dos objetivos primários das escolas deverá ser gerir a diversidade promovendo a igualdade de oportunidades de sucesso a todos os alunos. Para que esse objetivo seja alcançado o professor pode apresentar diferentes níveis de dificuldade na mesma atividade de forma a induzir diferentes competências e/ou diferentes saberes ou mesmo propor distintas atividades para os alunos, surgindo assim a diferenciação pedagógica.

Segundo Sousa (2010) a diferenciação pedagógica é “uma forma de diferenciação curricular [...] desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino visando a consecução de determinados objetivos cuja selecção não se questiona” (pág.21) e o docente adote uma postura ativa na escolha dos conteúdos e na gestão do currículo. Será o professor o responsável da gestão do processo de desenvolvimento curricular, visto ser ele o intermediário entre a proposta do currículo, a sua concretização e as aprendizagens visadas. Sobre o professor incide a grande responsabilidade de procurar melhorar substancialmente o ensino e a função formativa da escola. Zabalza (2000) afirma que precisamos de

“pensar em escolas cujos professores, se reúnam para traçar as linhas de trabalho formativo que vão desenvolver, para criar a sua interpretação própria do Programa Oficial que adequa os seus conteúdos e exigências às características dos alunos, da situação social e da própria instituição para priorizar as zonas de trabalho preferenciais num determinado ano letivo” (pág.278).

O trabalho em equipa, referido na citação anterior, é fundamental para o sucesso da diferenciação pedagógica e conseqüentemente para o sucesso da inclusão. A inclusão de aluno com a síndrome de Asperger no meio escolar necessita, muitas vezes, de apoios diferenciados e adaptados à sua forma particular de pensar e de aprender.

II. SÍNDROME DE ASPERGER

1. Autismo e Síndrome de Asperger

A palavra Autismo, expressa uma forma de estar de um determinado sujeito que se encontra segundo Marques (2000) “fechado em si próprio, ou seja, um estado ou condição em que alguém aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (pág.25).

O termo Autismo foi introduzido por Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço, em 1911, embora à data, o clínico tenha querido referir-se não a um qualquer grupo diferente de patologia, mas a um conjunto de comportamentos básicos de esquizofrenia. Foi Leo Kanner, médico austríaco, que em 1943 publicou num artigo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, uma descrição sobre o comportamento de crianças que no seu entender eram diferentes dos que tinham sido destacados até aí pela literatura científica internacional. O autor tinha observado comportamentos ritualistas, de dificuldades no desenvolvimento da linguagem e um contacto visual bastante limitado. Esse conjunto de comportamentos diferentes veio desde então até aos dias de hoje a ser conhecido com síndrome de Kanner ou perturbações autistas. Kanner (1943) cit Pereira (2005) refere que “mesmo uma revisão rápida de dados faz, com que inevitavelmente apareça um número de características essenciais comuns. Estas características formam uma “síndrome” única e rara, apesar de, provavelmente, ser mais frequente do que é visível na escassez dos casos observados” (pág.11). Kanner destacou três características que considerou fundamentais: a incapacidade revelada no relacionamento vulgar com os outros e nas situações, a dificuldade na comunicação e o desejo obsessivo pela conservação do mesmo estado das coisas.

Quase na mesma altura, em 1944, Hans Asperger publica um artigo com o título “Die Autistischen Pshychopathen im Kindesalter” no qual apresenta descrições detalhadas sobre crianças com comportamentos semelhantes aos que Kanner (1943) havia referido. Esta situação é interessante pois, embora Kanner (1943) trabalhasse em Baltimore e Asperger (1944) em Viena, ambos

escolheram como Autismo o nome com que quiseram designar a perturbação. No entanto, Kanner (1943) e Asperger (1944) não fizeram a descrição do mesmo tipo de crianças. A definição de autismo de Asperger (1944), sob a designação de “psicopatia autística” é mais ampla do que a que foi apresentada por Kanner (1943) e tende a reservar-se às pessoas com “autismo de inteligência quasi-normal e “muito verbais”” (Pereira, 2005:19). O termo AUTISMO resulta da palavra grega “Autos” que significa “próprio”, “foi esta característica que Kanner e Asperger quiseram destacar, ou seja, a de um ensimesmamento que o indivíduo manifesta, sendo difícil de se verificar uma “entrega” à troca e participação social.” (Pereira, 2005:19).

Lorna Wing, em 1981, foi a primeira pessoa a usar o termo Síndrome de Asperger (SA) na publicação de um artigo “Asperger’s Syndrome: a clinical account” num jornal médico. A autora reconheceu que algumas crianças apresentam, numa fase inicial, as características clássicas do autismo, desenvolvendo mais tarde aptidões ao nível da fluência do discurso e da socialização. Os seus progressos colocam estas crianças fora do âmbito do autismo clássico (de acordo com os critérios fundamentados no trabalho de Kanner (1943), mas continuam a revelar problemas consideráveis ao nível da comunicação e das competências sociais mais sofisticadas, assemelhando-se à descrição feita inicialmente por Hans Asperger (1944).

O Autismo é uma Perturbação do Desenvolvimento Global da Criança, caracterizada pela presença simultânea de uma tríade de perturbações (tríade de Lorna Wing). A tríade de perturbações no autismo manifesta-se em três domínios: social, linguagem e comunicação, pensamento e comportamento. No domínio social o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal; a criança com autismo pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais. No que diz respeito ao domínio da linguagem e 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. Quanto ao pensamento e comportamento demonstram rigidez do pensamento e do comportamento e

fraca imaginação social em que revelam comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo.

Apesar desta analogia de dificuldades, estas exprimem-se em cada criança de forma diferente, tornando-se indispensável uma análise cuidada para identificar as suas necessidades individuais, assim como áreas fortes. A forma e a intensidade com que cada uma destas áreas de dificuldade se manifesta, resultam numa imensa variabilidade dentro do diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo. Identificar esta variabilidade de combinações é basilar para compreender as pessoas com autismo e as diferentes necessidades individuais. Não obstante estes indivíduos exteriorizarem um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existem duas pessoas afetadas da mesma forma e por isso podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo.

Presentemente existe o DSM-V, publicado a 18 de maio de 2013, o qual revela algumas mudanças na definição do autismo relativamente ao DSM anterior. A principal mudança encontra-se na eliminação das diferentes categorias, existindo apenas uma denominação: Transtornos do Espectro Autista, visto que, é relativamente fácil reconhecer que uma pessoa pertence ao grupo de transtorno global, mas nem sempre, é exequível determinar se o quadro é compatível com autismo, Asperger, etc.

Embora atualmente exista o DSM-V, o meu enquadramento teórico encontra-se baseado no DSM-IV-TR 2002, visto que, o transtorno estudado “Síndrome de Asperger” (SA) se encontra fundamentado no DSM referido anteriormente. No DSM-IV-TR 2002 existem cinco variantes do Espectro do Autismo ou Perturbações Globais do Desenvolvimento. Estas Perturbações do Espectro do Autismo englobam a Perturbação Autista, a Perturbação de Asperger, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento, sem outra especificação (autismo atípico).

O diagnóstico da síndrome de Asperger continua a ser executado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação

referidos anteriormente. Ambos os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento e baseiam-se na tríade de características mencionadas anteriormente.

Os avanços científicos têm demonstrado que apesar de se encontrarem no espectro autista, as crianças com a síndrome de Asperger apresentam particularidades muito próprias e, como tal, exibem uma entidade clínica distinta. São detentoras de habilidades comunicativas mais desenvolvidas, em virtude da sua melhor aptidão ao nível da linguagem que os indivíduos diagnosticados com Autismo e têm uma inteligência média ou acima da média o que faz com que muitas vezes tenham resultados escolares acima dos seus pares, “as principais características que distinguem a Síndrome de Asperger e o Autismo são as habilidades normais (ou próximas à normalidade) da inteligência e da linguagem.” (Borges & Shinohara, 2007:46).

2. Limitações da Síndrome de Asperger

A síndrome de Asperger caracteriza-se por limitações ténues nas três áreas de desenvolvimento. Em alguns casos também se encontram problemas adicionais ligados à motricidade. Os traços característicos incluem: interação social, comunicação em contextos sociais, imaginação social e flexibilidade de pensamento e fraca coordenação motora.

2.1 Interação social

“A natureza destas crianças revela-se mais claramente no seu comportamento para com outras pessoas. Na verdade, o seu comportamento no grupo social é o sinal mais claro da sua perturbação” (Hans Asperger, 1944)

De uma maneira geral, a sociedade avalia as pessoas pelo aspeto e pela forma de agir e comportar. A criança com a síndrome de Asperger não tem características físicas que a diferenciam das outras crianças, o que a distingue é a forma pouco vulgar como se comporta em sociedade e pela dificuldade de comunicação.

Nas suas descrições iniciais, Hans Asperger (1944) faz referência ao facto da criança não procurar as outras e poder entrar em pânico sendo coagida a participar num grupo. A criança com a síndrome de Asperger gosta de estar sozinha, não parece ter motivação para brincar com crianças da sua idade, nem sabe o que fazer para sentir afinidade com os seus pares, no entanto pode trabalhar bem em interações de um para um, fazendo uso da sua capacidade intelectual para processar estímulos sociais e a comunicação não-verbal e usando a memória de situações sociais parecidas para determinar o que dizer e fazer.

Attwood (2003) cit Attwood (2010a) refere que “a criança com síndrome de Asperger tem, geralmente, um conceito de amizade que é imaturo e que está, pelo menos, dois anos atrás do conceito de crianças com a mesma idade” (pág.76) e Bauminger e Kasari (2000) cit Attwood (2010a) afirmam que “normalmente, a criança com síndrome de Asperger tem poucos amigos, brinca com outras crianças menos vezes e durante menos tempo do que os seus pares” (pág.76). Estas crianças são mais individualistas do que egoístas, algumas escolhem ser observadoras ou preferem brincar com crianças ou mais novas ou mais velhas. Quando se envolvem em brincadeiras com outras crianças, poderão tentar impor a sua vontade, permitem o contacto social, desde que as outras crianças alinhem no jogo escolhido por ela e joguem de acordo com as suas regras. A criança pequena com síndrome de Asperger pode ser descrita como desajeitada socialmente, em que as outras crianças consideram que não é divertido brincar ela pois não segue as normas habituais da amizade, tais como a partilha, a reciprocidade e a cooperação. Segundo Church et all (2000) cit Attwood (2010a) a criança com síndrome de Asperger pode estar na periferia do recreio, isolada socialmente por sua opção, ou estar ativa no meio das outras crianças à procura da inclusão, mas entendida pelos seus pares como intrusa e irritante, sendo este comportamento muitas vezes narrado pelos professores como “pateta, imaturo, rude e não cooperante” (Attwood, 2010a:78).

Na fase em que a criança se encontra motivada para fazer amigos, a criança com síndrome de Asperger pode querer que a inclusão social seja bem sucedida e ter um amigo com quem brincar. Nesta altura, pode ter consciência

da sua diferença relativamente aos seus colegas, dando origem a estratégias de adaptação e compensação tal como a depressão, a fuga para a imaginação, a negação, a arrogância ou a imitação. O seu otimismo inicial sobre a amizade pode ficar uma paranoia, em especial se não é capaz de distinguir entre os atos acidentais e os deliberados.

Também revela dificuldades com tarefas da Teoria da Mente, isto é concetualizar os pensamentos, sentimentos, conhecimentos e crenças dos outros. As outras crianças conseguem identificar a partir das circunstâncias e muitas vezes do carácter das outras pessoas se o comentário ou a atitude teve boa ou má intenção e isto nem sempre está ao alcance da criança com SA. Desta forma, “as crianças com síndrome de Asperger trabalham na escola duas vezes mais do que os colegas, porque estão a aprender tanto o currículo académico como o social” (Attwood, 2010a:101).

Hans Asperger (1944) considerava que “as crianças normais adquirem os hábitos sociais necessários sem ter consciência disso; aprendem instintivamente. São estas relações instintivas que estão afectadas nas crianças autistas. A adaptação social tem de avançar através da inteligência” (Hans Asperger, 1944 cit Attwood, 2010a:118).

2.2. Comunicação em contextos sociais

“Todos eles têm uma coisa em comum: a linguagem não parece natural”
(Hans Asperger, 1944)

Hans Asperger (1944) relatou um perfil pouco comum de capacidades de linguagem que envolve problemas com a capacidade de conversação, o fluxo do discurso e o desenvolvimento precoce ou tardio da linguagem. Descreveu também a tendência de algumas crianças para falar como os adultos, com um vocabulário avançado e o recurso a frases bastantes complexas. Segundo Asperger (1994) cit Attwood (2010a) “escutando atentamente, podemos, invariavelmente, captar este tipo de anormalidades na linguagem dos indivíduos autistas e o seu reconhecimento é, portanto, de particular importância para o diagnóstico” (pág.259).

Apesar da aquisição da fonologia e sintaxe seguir padrões idênticos aos das outras crianças, as diferenças verificam-se essencialmente em áreas específicas da pragmática, da semântica (nomeadamente não reconhecem a polissemia) e da prosódia. Hans Asperger (1944) descreveu um perfil de capacidades linguísticas e um dos critérios de diagnóstico de Gillberg & Gillberg (1989) cit Attwood (2010) é o discurso pouco vulgar e os critérios de linguagem que compreendem em, pelo menos, três dos que são a seguir referidos: atraso no desenvolvimento; linguagem superficialmente expressiva e perfeita; discurso formal e pomposo; alterações de prosódia e características vocais peculiares e alterações na compreensão, incluindo interpretações literais.

Os critérios de diagnóstico de Peter Szatmari (1989) e colegas cit Attwood (2010) reconhecem igualmente características estranhas do discurso e requerem pelo menos duas das seguintes: anormalidades na inflexão; falar demasiado; falar pouco; falta de coesão na conversação; uso idiossincrático de palavras e padrões repetitivos de discurso. Estes critérios de diagnóstico integram as descrições iniciais de Hans Asperger (1944) e as características da linguagem identificadas pelos clínicos ao conduzirem uma avaliação diagnóstica. Os critérios da Associação Americana de Psiquiatria e da Organização Mundial de Saúde fazem menção às competências linguísticas, mas afirmam não existir em termos clínicos um atraso significativo na linguagem. Esta afirmação poderá fazer pensar que não há nada de invulgar nas competências linguísticas, no entanto, ao obter 5 anos, a criança com síndrome de Asperger não demonstra um atraso geral na linguagem, mas “estudos recentes, a experiência clínica e as descrições dos pais revelam que a criança ou o adulto são invulgares no que diz respeito a aspectos específicos e subtis da linguagem” Attwood, (2010b:260)

Segundo Attwood (2010) o texto que auxilia os critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR (2002) faz referência ao modo como a linguagem pode ser anormal no que diz respeito à preocupação do indivíduo com certos tópicos, verbosidade e impossibilidade de valorizar e utilizar regras convencionais da conversação e ainda o caso da criança poder ter um vocabulário típico de um adulto, “infelizmente estas características não estão incluídas nos critérios do

diagnóstico do DSM. Na minha opinião, capacidades invulgares da linguagem são uma característica essencial da síndrome de Asperger e deveriam ser incluídas em futuras revisões dos critérios do DSM” (Attwood 2010b:260).

Ao escutamos uma criança com síndrome de Asperger a falar podemos ficar impressionados com a forma como faz uso de frases complexas e de amplo vocabulário com termos técnicos. No entanto, a sensação global da conversa é que existe um contraste com a sua capacidade linguística e os erros particulares na capacidade de desenvolver uma conversa natural e pode não seguir as regras convencionais sobre como começar, manter e terminar uma conversa e começar uma conversa com um comentário irrisório para a situação, ou quebrando os códigos da conduta social ou cultural. Assim, a criança precisa de aprender a arte de conversar, nomeadamente, as convencionais declarações ou comentários de abertura e a adequação ao contexto. Quando um diálogo se torna estranho, possivelmente porque a outra pessoa não foi suficientemente clara ou não sabemos a resposta à questão, a reação natural é procurar esclarecimento. Uma criança com a síndrome de Asperger que tenha dúvidas em relação ao que dizer, irá manifestar alguma relutância em responder, ou porque não sabe a resposta ou porque não tem autoconfiança suficiente para dizer que não sabe ou não tem a certeza. Nestas situações a criança precisa de aprender a explicar a sua dúvida, a pedir uma explicação, e se não tiver a certeza do que deve dizer, deve ser ensinada sem se sentir frustrada.

Devido ao atraso nas capacidades da Teoria da Mente o diálogo pode ser um “campo de minas” social em que o parceiro da conversa se sinta ofendido pelos comentários, críticas e juízos de valor feitos pela criança com síndrome de Asperger. No entanto, a sua intenção não é de ofensa, mas tem tendência para dizer o que pensa e, infelizmente, com maior consideração pelos factos e pela verdade do que pelos sentimentos de alguém.

A criança com síndrome de Asperger tem tendência para interpretar, de forma literal, o que os outros dizem, ficando bastante confusa com expressões idiomáticas, ironia, figuras de estilo, comentário indiretos e sarcasmo. A criança não está a ser intencionalmente preguiçosa, obtusa ou desafiadora, mas está a responder ao significado literal e não ao implícito. É necessário que os pais,

professores e familiares possuam consciência da tendência que a criança tem para interpretações literais e parem para pensar em formas de impedir que as suas instruções ou comentários sejam mal interpretados, esta pode sentir-se constrangida quando o professor graceja, usa duplos sentidos e trocadilhos. Sempre que exista uma interpretação literal é importante explicar a intenção escondida ou todo o seu significado.

Ao longo de uma conversa, mudamos de entoação e de volume, de ritmo para dar ênfase às ideias mais importantes, ou seja para assinalar o sentimento associado. Quando ouvimos o discurso de uma criança com síndrome de Asperger apercebemo-nos de aspetos invulgares de tom, tónica e ritmo. O tom monocórdico pode ser de tal ordem, que o discurso torna-se, ou monótono, ou exageradamente definido e tenso em cada sílaba. Pode também haver problemas com o volume, que por norma é elevado, e há, algumas vezes, “uma tónica nasal ou aguda que foi descrita pela primeira vez por Hans Asperger e confirmada por estudos subsequentes de prosódia” (Shriberg et al, 2001, cit Attwood, 2010a:280).

A prosódia da criança é, por norma, diferente da das outras crianças do seu meio social. Se em geral, se espera que uma criança adote a forma de falar do seu grupo de escola, a probabilidade que a criança com síndrome de Asperger o faça é muito pequena. A criança ou adulto pode também revelar dificuldades em entender a pertinência da mudança de tom, inflexão ou ênfase em algumas palavras ao escutar o discurso de outra pessoa. Estas pistas subtis são indispensáveis para reconhecer as diferentes intenções, pensamentos e emoções.

“O discurso de crianças e adultos com síndrome de Asperger pode ser considerado pedante, demasiado formal e pretensioso” (Ghaziuddin e Gerstein, 1996 cit Attwood, 2010a:281) em que as características envolvem dar demasiada informação, realce nas regras e detalhes menos importantes, propensão para corrigir erros nas afirmações das outras pessoas e uso de estruturas fráscas demasiado formais. A pessoa com síndrome de Asperger é caracterizada frequentemente como sendo pedante, um comentário que não é utilizado como um elogio. Por vezes, a escolha feita pela criança quer das palavras, quer das expressões podem ser mais adequadas para um adulto do

que para uma criança. O estilo da linguagem da criança absorve e imita o que escuta e prefere a interação com os adultos “podem ser os adultos, em detrimento das crianças, a influência mais importante no desenvolvimento de padrões de discurso da criança em idade escolar com síndrome de Asperger” (Attwood, 2010a:282) e quando fica ansiosa, pode tornar-se cada vez mais pedante e por vezes bombardeia os pais com perguntas, à procura de alguma segurança sobre quando irá decorrer determinado acontecimento e para evitar incertezas e reduzir a ansiedade, os pais podem tornar-se tão pedantes quanto a criança.

2.3. Imaginação social e flexibilidade de pensamento

“Outra criança com autismo tinha interesses tecnológicos especializados e um conhecimento incrível sobre maquinaria complexa. Adquiriu este conhecimento através do constante questionar, que era impossível rejeitar, e também, em grande parte, devido às suas próprias observações.” Hans Asperger, 1944

Uma das características que diferencia um hobby de um interesse especial com importância clínica é a anormalidade da intensidade ou da origem do interesse. Segundo Piven et al., 1996 cit Attwood (2010b)

“as duas características da SA que ainda não foram adequadamente definidas na literatura são a tendência para o fascínio por um assunto em especial, que domina o tempo e as conversas da pessoa, e a tendência para a imposição de rotinas que têm de ser escrupulosamente repetida contudo, temos provas clínicas da influência significativa que estas características têm no seu bem-estar da família e da permanência destas características ao longo da vida das pessoas com SA”(pág.101).

A grande maioria do conhecimento associado ao interesse é autodirigido e autodidata. A escolha do interesse é motivada por algo que atrai ou é importante para a criança com a síndrome de Asperger e não porque a atividade ou o interesse está na moda. A atividade ou o interesse é diversas vezes uma atividade solitária e intuitiva, seguida com grande paixão e, muitas vezes, não partilhada pelos membros da família ou pares. A criança desenvolve um conhecimento enciclopédico, lê sedentamente a informação e coloca questões contínuas sobre o objeto do seu interesse. Uma das características análogas é o deslumbramento por estatísticas, pela ordem e

pela simetria. O interesse pode ser apresentado através da arte, com fascínio pela perspectiva, pelo pormenor e pela arquitetura.

As crianças também podem interessar-se por determinadas personagens e gostar de as representar através da personificação das mesmas e segundo Attwood (2010b)

“electricistas, polícias, pedreiros e banheiros são algumas das personificações favoritas, para as quais é necessária uma imaginação apreciável, criatividade e uma aprendizagem ávida sobre o estilo de vida da profissão de cada um [...] Os interesses são intensos, embora breves [...]. O quarto e a casa acabam por ficar cheios de material relativo a cada um dos interesses, do qual nunca se conseguem desfazer” (pág.103).

Os critérios do diagnóstico relatam uma determinada característica que pode estar relacionada com os interesses especiais ou, pelo contrário, ser independente deles: as crianças com síndrome de Asperger têm tendência para gerar rotinas que os pais têm de acompanhar pois uma mudança, nem que seja só parcial pode causar elevados níveis de angústia ou ansiedade. Os critérios de Gillbert (1989) são critérios de diagnóstico relevantes para os interesses e as rotinas (cit Attwood, 2010). O segundo critério consiste na presença de interesses limitados, manifestando-se em, pelo menos, um dos seguintes indicadores: exclusão de outras atividades; adesão repetitiva e predominância da memorização, em detrimento do significado. O terceiro critério refere comportamentos rotineiros, os quais podem ser impostos sobre o próprio, relativamente a aspetos da vida diária e sobre os outros. Os critérios de Peter Szatmari et al (1989) (cit Attwood, 2010) não mencionam estes dois aspetos e a experiência clínica sugere que só uma pequena parte das pessoas com síndrome de Asperger revela estas características, no entanto, estão incluídos nos critérios da Associação Americana de Psiquiatria e da Organização Mundial de Saúde. Os critérios alternativos de diagnóstico variam quanto à definição da natureza destas características e determinados especialistas questionam a sua inclusão como critério de diagnóstico.

A essência dos interesses especiais é a acumulação de objetos ou de informação. Esta acumulação é diferente de uma doença compulsiva, visto que a pessoa aprecia o seu interesse e não tenta resistir. Estes interesses poderão ter como explicação para a sua ocorrência como uma forma de facilitar o diálogo pois se não se é bom conversador ou se existe falta de segurança

quanto a um assunto, (o que poderá deixar as pessoas sem palavras, especialmente se esse assunto exige competência e empatias sociais), a conversa pode ser conduzida com uma confortável segurança e fluência se o tema for o interesse especial. As palavras fluem com facilidade, em consequência de um conhecimento e prática profundos e desta forma conseguem manifestar inteligência lançando-se num monólogo que abranja termos técnicos, por norma desconhecidos do interlocutor. Poderão ser também uma forma de instituir a ordem e a estabilidade, visto que as crianças com síndrome de Asperger revelam dificuldades em estabelecer e em lidar com mudanças e expectativas do dia a dia e os interesses tendem a envolver ordem; os computadores são apelativos pois não é necessário falar e conviver com eles, são lógicos, consistentes e não têm mudanças de humor e poderá ser também uma forma de descontração em que as buscas solitárias e repetitivas podem representar uma forma de evitar a tensão associada ao contacto social e encontrar segurança na rotina.

As crianças gostam de agradar aos professores, pais ou amigos, de serem competitivas, cooperativas e de imitar as atividades de outras crianças. Nas crianças com síndrome de Asperger este gosto é reduzido, sendo a ausência de motivação para qualquer atividade referida pelos pais ou professores, um dos problemas mais comuns com que estas crianças se deparam. Contudo, o seu interesse poderá ser aplicado de uma forma construtiva pois é muito elevado o nível de motivação e atenção quando se envolvem no seu interesse especial sendo uma estratégia envolver numa atividade para a qual a criança não esteja motivada. As crianças também poderão merecer o ingresso ao seu foco de interesse através de esforços que se desenvolverem nesse sentido e do cumprimento de regras, podendo os professores e pais utilizá-lo para encorajar o contacto social ou explorar uma área vocacional.

Muitas destas crianças desenvolvem um enorme interesse por programas televisivos e séries relacionadas com comboios, pois estas são fascinadas pela ordem, previsibilidade, estabilidade e simetria. A série "Thomas and Friends" possui uma particularidade que são as caras, em grande destaque, na frente dos motores dos comboios. Se a criança sente dificuldades

em decifrar de que forma as alterações na posição da boca e dos olhos transmitem emoções, então o enredo da história e os movimentos das caras são um modelo sobre expressão de emoções. A música que acompanha o programa também é muito apreciada pelo ritmo simples e repetitivo, assim “Thomas and Friends” poderá tornar-se cativante e se tiverem acesso à leitura através de publicidade ou livros sobre a série em questão, então a sua motivação será praticamente garantida.

Algumas crianças com síndrome de Asperger revelam-se talentosas artistas e podem cooperar com outra que seja extraordinária a escrever histórias tornando-se um o escritor e o outro o ilustrador tal como refere Attwood (2010b) “os professores e as outras crianças tornar-se-ão ainda mais tolerantes para com o excêntrico comportamento social da criança, quando lhes reconhecerem uma área de realização” (pág.111). O foco de interesse especial também pode ser uma fonte de descontração e de prazer, imprescindível quando existe dificuldade em lidar com os aspetos sociais da vida diária. A dedicação a um interesse é como uma terapia.

No que diz respeito à rotina, esta é aparentemente estabelecida para tornar a vida previsível, visto que, a novidade e a incerteza são intoleráveis. A rotina torna-se numa forma de reduzir a ansiedade e a angústia causadas pelas alterações. As provas clínicas dizem que a rotina fica mais dominante e elaborada, quando a criança passou por alterações recentes nas pessoas com quem convive, na rotina diária, nas expectativas ou quando revela sinais de ansiedade. A ansiedade pode surgir da apreensão e insegurança quanto à forma de se relacionar socialmente e face à eventualidade de errar, bem como por não conhecer possíveis alterações de rotina ou expectativas. O desenvolvimento de uma rotina ou de um ritual é uma resposta comum à ansiedade, tal como, quando dizemos “faz figas” ou não passamos por baixo de escadas. Assim a conceção de rotinas é uma consequência secundária da síndrome de Asperger usada para dar estabilidade e reduzir a ansiedade.

2.4. A motricidade

“O desajeitamento ficou particularmente bem demonstrado durante as aulas de EF. Ele nunca foi capaz de dançar ao ritmo do grupo. Os seus movimentos nunca foram desenvolvidos natural e espontaneamente – e, por consequência, agradavelmente – com a adequada coordenação do sistema motor” Hans Asperger, 1944

Da mesma forma que muitas crianças com síndrome de Asperger têm uma forma diferente de pensar, podem ter também uma forma diferente de se movimentar. Segundo Manjiviona e Prior (1995) cit Attwood, (2010) algumas aprenderam a andar alguns meses mais tarde do que seria de esperar, este é um dos primeiros indícios de descoordenação motora. Na primeira infância, as crianças podem ter capacidades limitadas para jogar à bola, dificuldades em aprender a atar os cordões dos sapatos e ter uma forma estranha de andar e de correr. Quando a criança vai para o 1º ciclo, o professor poderá ficar preocupado com a má caligrafia e a falta de aptidão para desportos escolares.

A falta de coordenação não é uma particularidade exclusiva da síndrome de Asperger e encontra-se associada a várias alterações do desenvolvimento. No entanto, segundo a investigação de Ehlers e Gillberg (1993), Szatmari et al (1990) e Gillberg & Gillberg (1989) cit Attwood (2010), sugere que entre 50 a 90 por cento das crianças têm problemas de coordenação motora. Assim Gillberg & Gillberg (1989) incluíram a descoordenação motora num dos seus seis critérios de diagnóstico. Os critérios de Peter Szatmari et al (1990) e da Associação Americana de Psiquiatria cit Attwood (2010) não se referem diretamente a coordenação motora, mas a Associação Americana de Psiquiatria possui uma lista de características associadas à síndrome de Asperger que abrange a descoordenação motora na fase pré-escolar e o atraso no desenvolvimento de aspetos fundamentais da motricidade. Embora exista alguma falta de anuência no que se refere às questões de motricidade enquanto critério de diagnóstico, não se questiona que estes aspetos podem ter uma consequência bastante significativa na vida das crianças.

Foram feitos alguns estudos sobre coordenação motora em crianças com síndrome de Asperger e os resultados sugerem que o défice de coordenação altera capacidades relacionadas com a motricidade fina e grossa.

Seguidamente estão indicadas duas áreas onde esta descoordenação é bastante visível: locomoção quer na marcha, quer na corrida com movimentos desajeitados e o andar de algumas crianças não é acompanhada pelo movimento dos braços que lhe está associado. Esta característica pode ficar bastante perceptível e originar a resistência em participar em desportos que envolvam corrida e na educação física na escola, normalmente associada ao sarcasmo das outras crianças. A capacidade para nadar aparenta ser menos afetada e desta forma pode ser encorajada com a intenção de possibilitar à criança a experiência positiva de uma competência e o apreço pela qualidade do seu movimento. Na caligrafia é provável que o professor tenha de fazer um esforço extra para interpretar e corrigir os sarrabiscos que não são possíveis decifrar e esta possui consciência da má qualidade da sua caligrafia e poderá resistir às atividades que impliquem bastante escrita. Estas crianças mostram, frequentemente elevadas aptidões no uso de computadores e de teclados, e assim deverá ser permitido autorização para digitar os trabalhos e os testes, “para grande alívio dos milhões de crianças com SA, a importância da capacidade para escrever à mão já é substancialmente menor no mundo dos computadores e da sociedade da informação” Attwood (2010b:119).

3. A cognição

“Quando se trata de pensamento lógico, quando o assunto vai ao encontro do seu interesse especial, eles lideram, surpreendem os seus professores com respostas inteligentes; quando se trata de uma forma de aprendizagem de memorização, mais ou menos mecânica, que exige uma aprendizagem concentrada (cópia, ortografia, métodos aritméticos), estas crianças «inteligentes» falham de uma forma grave e estão frequentemente muito perto de não passar nos exames.”
Hans Asperger (1938)

Crianças e adultos com síndrome de Asperger possuem um perfil fora do vulgar de capacidades cognitivas (a cognição inclui o pensamento, a aprendizagem, a memória e a imaginação). Algumas destas crianças mais jovens começam a escola com capacidades académicas superiores ao seu nível de escolaridade. Esta precoce literacia e numeracia podem ter sido aprendidas singularmente numa idade mais jovem ao presenciar programas educativos na televisão, através da instrução de programas informáticos

educativos ou pela sedenta consulta de livros e pela leitura relacionada com o interesse especial. Mostram evidências de que conseguem «decifrar o código» da leitura, da ortografia ou da numeracia com bastante facilidade; de facto, estes temas podem tornar-se o seu interesse especial e pelo contrário, algumas crianças possuem um atraso considerável nestas capacidades académicas e uma avaliação precoce das capacidades cognitivas sugere problemas específicos de aprendizagem.

Segundo Baron-Cohen (2003) cit Attwood, (2010) na escola, os professores apercebem-se com rapidez de que a criança tem um estilo de aprender diferente, com talento para compreender o mundo lógico e físico, apercebendo-se dos detalhes e recordando e organizando factos de uma forma sistemática. No entanto, a criança pode distrair-se com facilidade, sobretudo na sala de aula e quando precisa de resolver problemas a sua forma de pensar parece ter um único sentido e medo do fracasso. Conforme se avança nos níveis de escolaridade, os professores reconhecem problemas com as capacidades organizacionais, principalmente no que diz respeito aos trabalhos de casa e às composições. Também se apercebem que a criança parece não se guiar pelos conselhos dados, nem aprender com os erros. Os relatórios da escola descrevem muitas vezes um perfil de desempenho académico irregular, com áreas de excelência e áreas que precisam de apoio.

É muito importante que pais e professores saibam como esta pensa e como aprende, de forma a melhorar as suas capacidades cognitivas e o seu desempenho académico. Isto é muito importante, uma vez que uma criança habitualmente tem duas razões para frequentar a escola: aprender e socializar. Se a criança com síndrome de Asperger não tem êxito na socialização, então o sucesso académico torna-se o objetivo para ir à escola e para o progresso da autoestima. Existem estratégias de sala de aula para incentivar o desenvolvimento cognitivo, “a experiência indica que as crianças com síndrome de Asperger parecem fazer os maiores avanços nas suas capacidades cognitivas e académicas numa sala de aula bem sossegada e bem estruturada” Attwood (2010a:314).

Assim terá que existir consciência no que diz respeito à sobrecarga perceptiva e ao stress subsequente, bem como uma reflexão sobre o local onde

está sentada a criança, de modo a diminuir as distrações e as interrupções e a ver e ouvir nitidamente o professor. Pode existir necessidade de engenharia social de forma a pôr a criança junto a pares benevolentes que a orientem quando o professor estiver ocupado. As alterações nas rotinas deverão ser mínimas e deverá existir um calendário das atividades visível e uma preparação para as mudanças. O professor terá de monitorizar os progressos da criança regularmente para assegurar que ela está no “bom caminho” e sabe o que fazer a seguir.

Quando as crianças possuem um QI dentro da média, a comunidade escolar tende a concluir que essas crianças não são elegíveis para a educação especial. No entanto, muitas crianças com síndrome de Asperger têm um QI dentro da média, mas um perfil muito irregular de capacidades cognitivas. Embora tenham um QI dentro ou mesmo acima da média têm uma forma de pensar e de aprender diferente e algumas crianças têm problemas específicos não detetáveis pelos testes de inteligência não estandardizados. O professor de ensino regular pode precisar de um auxílio para estimular o desenvolvimento cognitivo e académico da criança que não tem défice intelectual, mas tem um perfil não convencional de capacidades cognitivas. O acesso a um professor de educação especial na escola pode fornecer indicações e orientações adicionais ou mesmo individuais para a preparação e realização de tarefas.

Para Heacox (2006) quando existem na sala de aula alunos com necessidades educativas especiais os professores de ensino regular logram em comunicar com regularidade com especialistas de outros domínios que trabalhem na escola, como os professores de educação especial. Deve haver uma colaboração e envolvimento de ambos os profissionais em todo o processo de planificação, implementação e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. Desta forma poderão estudar os pontos fortes, capacidades, necessidades e questões relacionadas com a educação especial; refletir sobre as perceções relativamente às preferências dos alunos; discutir a melhor forma de gestão das atividades, os ajustamentos a implementar relacionados com questões comportamentais; reconhecer projetos que permitem ao aluno trabalhar em distintas modalidades e ter em

consideração modificações específicas que podem ser feitas. Para o professor de educação especial, trabalhar com o professor de ensino regular sobre as questões levantadas pela diferenciação também traz benefícios pois pode desenvolver várias ideias sobre como tornar as atividades da sala de aula mais adequadas às preferências de aprendizagem, aos pontos fortes e aos interesses dos alunos.

Segundo Lima (2002) na diferenciação do currículo escolar, as práticas colaborativas entre os docentes podem ter um papel determinante. O poder dessas práticas existe, em larga medida, pela possibilidade dos docentes construir e desenvolverem o currículo para os seus alunos de modo contextualmente sensível e pedagogicamente consequente. A colaboração não encontra fundamentação por ela própria, ela é um meio para que os alunos adquiram uma aprendizagem mais rica e significativa.

III. COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES

1. Introdução

Para que haja a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem uma solução frequentemente usada é a construção da cultura profissional docente, dentro de pequenos grupos de professores. Desta forma poderão trabalhar em conjunto, fornecer apoio recíproco, oferecer feedback construtivo, desenvolver objetivos comuns e criar metas que apresentem desafios a respeito daquilo que pode ser sensatamente concretizado.

A colaboração tem sido apresentada como a solução para os problemas da educação, encontrando-se ligada à melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem. A investigação sugere que a colaboração é basilar para o desenvolvimento dos professores, e conseqüentemente, para a melhoria da escola Rosenholtz (1989); Mortimore et all (1994), cit Alves e Flores (org) (2010) afirmam que os alunos trabalham mais e melhor em escolas nas quais os professores trabalham juntos em torno de problemas comuns e planeiam a sua prática profissional em conjunto (Rosenholtz (1991) cit Lima (2002).

Esta surge em diferentes planos (discurso político, investigação e prática) e como uma das dimensões cruciais para o desenvolvimento do trabalho das escolas e professores, como refere Hargreaves (1998)

“o princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. [...] tanto na educação, como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar” (pág.277)

Desta forma Lima (2002) refere que no ensino “nunca se defendeu a colaboração profissional de uma forma tão veemente, entendida como o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (pág.7).

Apesar do uso recorrente do termo colaboração, o seu significado nem sempre é claro. Vários autores têm referido que existe uma ambiguidade e

complexidade do conceito de colaboração, nomeadamente quando este surge associado a outros termos. Hargreaves (1998) afirma que na prática, aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade “pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino de pares (peer coaching), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, para referir apenas algumas” (pág.211) Também para Little (1990) cit Alves e Flores (2010) a colaboração entre os docentes patenteia distintas formas que vão desde a orientação e consulta até à tomada de decisões partilhadas.

2. Culturas escolares

Hoje em dia, as culturas profissionais dos professores ocupam um lugar central. Na análise destas culturas, Lima (2002) considera que definir a cultura como padrões de significado e ação acarreta conceder um lugar de relevo às questões de interação e de interdependência, afirmando que as culturas dos professores devem ser vistas “não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas” (pág.20).

Hargreaves (1998) reconhece que existem diferentes tipos de cultura que influenciam o trabalho dos professores e que se quisermos entender o que o professor faz e porque o faz, devemos compreender a comunidade de ensino e a cultura do trabalho da qual ele faz parte. Atualmente, um dos grandes desafios que se coloca aos professores, como destaca Lima (2007) “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os “seus” alunos, mas também na interacção alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (págs.151,152).

2.1. Formas de cultura docentes

Hargreaves (1998) apresenta quatro formas gerais de culturas escolares, segundo o tipo de relação que os professores criam entre si:

individualismo – os professores trabalham isolados uns dos outros; balcanização – os professores estão separados uns dos outros em diferentes subgrupos ou departamentos disciplinares, que têm, determinadas vezes, de trabalhar em conjunto, sendo, no entanto indiferentes uns dos outros; colegialidade artificial – colaboração imposta e regulamentada em torno de normas que logram envolver medidas de obrigatoriedade de ensino em equipa, ou de planificação colaborativa, mas surge da imposição dos normativos em vigor e a colaboração – os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais enquanto comunidade profissional.

As formas de colaboração e de colegialidade, que se expressam numa tomada de deliberações partilhadas e na concretização de consultas entre colegas, são fatores de progresso que os estudos identificam como estando relacionados com resultados escolares positivos. O seu contributo para a implementação das reformas curriculares constitui um fator decisivo.

Nas situações em que as reformas curriculares são realizadas nas próprias escolas, a justificação da colaboração e colegialidade e o seu contributo não cria qualquer dilema. A criação de relações produtivas e de apoio entre os professores é um pré-requisito para o desenvolvimento curricular. Muitas iniciativas de desenvolvimento curricular podem fracassar devido à incapacidade para se construir e manter as relações de colaboração e colegialidade que são essenciais ao seu sucesso. Hargreaves (1998) considera que a colaboração e a colegialidade artificial são formas proeminentes, mas muito diferentes de culturas docentes «colaborativas» ou colegiais que se encontram no trabalho dos professores.

A colegialidade artificial caracteriza-se por uma cultura profissional de colaboração entre os professores imposta administrativamente, o trabalho em conjunto é uma obrigação, não são relações espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento dos professores. Assim a colaboração não é produtiva gastando-se as energias e os esforços dos professores e anulando os seus desejos de colaborarem e se desenvolverem em interação. No entanto, esta forma de cultura escolar pode ser um percurso de culturas individualistas ou balcanizadas para formas mais genuínas de colaboração (ver Figura 1).

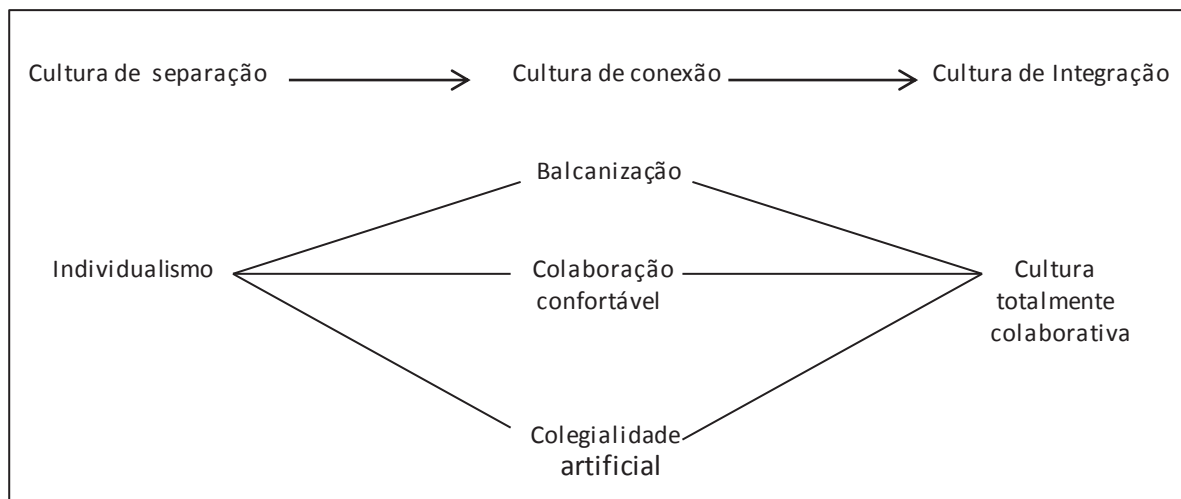


Figura 1. Formas de culturas docentes (adaptado de Fullan & Hargreaves, 2001)

Tendo em conta a organização representada na figura anterior iremos dividir as culturas docentes em três grupos: cultura de separação, cultura de conexão e cultura de integração.

2.1.1. Cultura de separação – Individualismo

Para Fullan & Hargreaves (2001) o individualismo é uma das facetas da cultura docente e a situação mais comum nas escolas. O estado de isolamento profissional, o trabalho solitário é o estado mais comum para um professor e nada tem de colegial.

Neto (2004) menciona que o que existe na maioria das nossas escolas são “professores padronizados atuando sempre numa base individual [...] o que induz uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula, debaixo da orientação de um só professor por unidade de tempo/disciplina; horários escolares estabelecidos com rigor” (pág.122). Segundo o mesmo autor, apoiado em literatura existente denuncia o “privatismo docente” que é o responsável por o fecho do docente aos seus pares e isto é “visível não só na recusa em colaborar com os outros, mas também em partilhar documentos e materiais pedagógicos e na indisponibilidade para a planificação e preparação colectiva de aulas, o que se traduz no exercício doméstico destas tarefas” (pág.123)

Quando referimos o individualismo, falamos não de uma coisa única, mas de um fenómeno social e cultural com muitos significados, mas nem todos eles negativos. Segundo Hargreaves (1998) num estudo realizado sobre o tempo de preparação de aulas, foram identificados três fatores gerais do individualismo com a tipologia proposta por Flinders (1988): o individualismo constrangido, o estratégico e o eletivo. O individualismo constrangido acontece quando os professores trabalham a sós devido a “constrangimentos administrativos ou de outro tipo que apresentam barreiras ou desencorajam significativamente a possibilidade de procederem de outro modo” (pág.193); o individualismo estratégico acontece quando os professores criam padrões de trabalho individualistas motivados pelas contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho. A entrega à profissão, os objetivos do trabalho, as crescentes pressões e expectativas que se relacionam com modificações do programa “introduzidas devido ao número crescente de alunos com necessidades educativas especiais que são colocados em salas de aula normais” Hargreaves (1998:193) são condições que fazem com que os professores se centralizem nas suas salas de aula, guiando-se por modelos de exigência demasiado elevados e programas de trabalho ilimitados que, são determinados por si, ou estabelecidos para si por outros e o individualismo eletivo que se refere a uma opção de trabalho a sós, por uma questão de princípio e de forma preferida de agir profissionalmente, “por vezes até em circunstâncias em que o trabalho em colaboração com os colegas é encorajado e existem oportunidades para que seja realizado” Hargreaves (1998:194)

Fullan e Hargreaves (2001) chamam à atenção para a diferença que existe entre individualismo “padrões habituais do trabalho a sós” (pág.81) e individualidade “a expressão dos desacordos, a oportunidade de disfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal” (pág.81). Esta é a solução para a renovação pessoal que edifica a renovação coletiva. Para Hargreaves (1998) as culturas dinâmicas dos professores deveriam conseguir ultrapassar as limitações do individualismo e abraçar o potencial criativo da individualidade do ensino.

Embora fisicamente, os professores se encontrem sozinhos dentro das suas salas de aula, psicologicamente nunca o estão. O que fazem, no que diz

respeito às estratégias usadas na sala de aula sofrem influência das perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou já trabalharam. Assim sendo, as culturas docentes, as suas relações com os colegas são uns dos aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho, fornecendo um contexto essencial para a forma como ensina. Hargreaves (1998) também corrobora desta opinião afirmando que “o que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior” (pág.186).

2.1.2. Cultura de conexão

2.1.2.1. A balcanização

Segundo Hargreaves (1998) os tipos de colaboração que dividem, “separam os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola” (pág.240) chamam-se culturas balcanizadas.

Nas culturas balcanizadas, embora os professores se agrupem de uma forma mais próxima com os seus colegas, fazem-no só em determinados grupos. Muitas vezes estes grupos competem entre si, “lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas” Fullan & Hargreaves (2001:95)

De acordo com Hargreaves (1998) afirma que as culturas balcanizadas possuem permeabilidade baixa, ou seja, os subgrupos estão isolados uns dos outros, existindo fronteiras claras entre si e os professores pertencem predominantemente, se não exclusivamente, a um só grupo; permanência elevada *em que* os subgrupos permanecem estáveis ao longo do tempo, bem como a participação dos elementos, “os professores passam a ver-se a si próprios, não como docentes em geral, mas especificamente como professores elementares, de Química, ou de Educação Especial” (pág.240); identificação pessoal em que na área da educação, a educação universitária e a preparação profissional dos professores é um fator para a formação e permanência destes grupos. Esta identificação pessoal enfraquece a capacidade de empatia e a

colaboração com outros grupos e a compleição política refere que as subculturas de professores são repositórios de interesses próprios onde “as dinâmicas de poder e interesse próprio [...] existentes no seio destas culturas determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade” (pág.240).

Num mundo que evolui rapidamente as estruturas balcanizadas estão mal equipadas para interligar os recursos humanos que são necessários à criação de uma aprendizagem flexível dos alunos, o crescimento profissional contínuo dos professores e a capacidade de resposta às mudanças das necessidades da comunidade. Para Hargreaves (1998) “o desenvolvimento curricular ao nível do estabelecimento de ensino, a mudança curricular ao nível da escola e o empenhamento das escolas em missões e visões educativas” (pág.266) são as formas que a escola deve usar para que se concretize a colaboração.

2.1.2.2. A Colaboração confortável

A segunda forma de colaboração – “a colaboração confortável” – não se estende à sala de aula, ou seja, a observação mútua do trabalho não se faz mesmo quando os docentes trabalham durante o tempo de preparação das aulas. Esta forma de colaboração limita na medida em que os professores podem questionar os colegas sobre a sua prática e aconselhá-los a esse respeito “as questões mais difíceis sobre o seu trabalho e a forma de o melhorar são mantidas fora da agenda” Fullan & Hargreaves (2001:100). A colaboração confortável pode cingir-se por atividades como o aconselhamento, a troca de “dicas”, a partilha de materiais, de natureza mais imediata e específica, “tal colaboração não vai para além de determinadas unidades de trabalho ou de certas matérias disciplinares, não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina” Fullan & Hargreaves (2001:100). Mas segundo Levine e Eubanks (1989), cit Fullan & Hargreaves (2001), a investigação sobre a gestão autónoma das escolas aponta para que este tipo de colaboração melhore o ensino dentro da sala de aula.

2.1.2.3. Colegialidade artificial

As culturas colaborativas não se desenvolvem rapidamente, e também são imprevisíveis nas suas consequências, o que faz com que sejam pouco aprazíveis para os administradores que procuram expedientes de implementação direta e “o currículo que será desenvolvido, a aprendizagem que será estimulada, as finalidades que serão formuladas, nada pode ser previsto com segurança” (Fullan & Hargreaves 2001:102,103) o que poderá ser perturbador (pela imprevisibilidade oferecida) para os administradores. Esta imprevisibilidade poderá fazer com que os administradores se aproximem das formas de colegialidade que possam controlar. Esta forma de colaboração não é espontânea, mas é, imposta administrativamente, encontramos assim, perante o que Hargreaves (1998:219,220) chama de “colegialidade artificial”. Para este autor a colegialidade artificial pode ser “regulada administrativamente”, ou seja, não parte da iniciativa dos professores, sendo uma imposição administrativa; “compulsiva”, em que o trabalho em conjunto torna-se uma obrigação; “orientada para a implementação”, os professores são obrigados a trabalhar em conjunto, de forma a cumprirem ordens superiores; “fixa no tempo e no espaço” em que o trabalho em conjunto acontece nas alturas e nos locais determinados pela instituição e “previsível”, em que é concebida para que produza resultados com um grau de previsibilidade muito elevados. Constitui, segundo o autor, uma substituição da colaboração que é gerada pelos professores, por formas de colaboração geradas pelos administradores.

A colegialidade artificial tem possibilidades negativas e positivas. Salientando as positivas, esta pode ser útil como o início na preparação de relações colaborativas mais duradouras entre os professores e desta forma eles estão em contacto. As culturas colaborativas não aparecem por si próprias, algum artificialismo será necessário para a sua criação. Fullan & Hargreaves (2001) reforçam a ideia anteriormente transmitida, afirmando que se, esta forma de colaboração for utilizada de uma forma facilitadora, não controladora, “pode constituir um ponto de partida, um primeiro passo

necessário, tendo em vista construir culturas colaborativas com objectivos e profundidade” (pág.109)

Segundo Alves & Flores (2010), Willians, Prestage e Bedward (2001) preferem utilizar o termo colaboração estrutural em vez de colegialidade artificial como é exposta por Hargreaves (1998). As autoras cit Alves & Flores (2010) justificam a escolha do termo afirmando que “o termo colaboração estrutural sugere uma forma de trabalho mais positiva e produtiva do que a terminologia de Hargreaves” (pág.58) e apontam para “atividade colaborativa que resulta de procedimentos organizacionais, quer directamente relacionadas com as exigências do novo regime obrigatório, quer de decisões conscientes a nível de escola sobre formas de trabalho” (pág.58). As investigadoras fazem a distinção entre colaboração estrutural e colaboração espontânea para separar duas formas distintas de trabalho de colaboração entre os professores, fortificando a perspetiva de Day (2001), segundo a qual as culturas que ficam aquém da autêntica colaboração podem oferecer oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que reproduzem a melhoria significativa para desenvolver uma colaboração autêntica. Segundo Alves & Flores (2010), Willians, Prestage e Bedward (2001) reconhecem que, embora estes mecanismos estruturais estejam aquém da colaboração genuína e espontânea, têm um impacto importante na prática de algumas escolas e professores, sendo uma etapa da trajetória que vai desde o individualismo, passando pela colaboração estrutural até à colaboração designada de espontânea.

Uma cultura colaborativa pode não denunciar uma democracia, esta pode ser uma norma administrativa imposta pelo diretor do estabelecimento de ensino. Andy Hargreaves (1998) relata as relações de trabalho neste tipo de cultura como não sendo “espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis” (pág.219).

Segundo Day (2001), Liberman (1992), reconhece que as culturas mudam com o tempo. A forma como elas se vão alterando depende do surgimento de novas relações, do desenvolvimento das relações existentes, dos desafios do meio exterior e da influência do diretor da escola. No entanto, a colegialidade artificial pode representar uma fase na jornada da cultura individual para a cultura balcanizada, com destino a culturas imbuídas de

colegialidade e colaboração. Apesar das suas limitações as culturas de colegialidade artificial podem funcionar como uma ligação com vista a culturas mais colaborativas, pois proporcionam oportunidades acrescidas de desenvolvimento.

2.2. Cultura de integração – Cultura totalmente colaborativa

A globalização, mobilidade, avanços científicos e tecnológicos, provisoriedade do conhecimento, mudança sistemática e contínua são traços indissipáveis da contemporaneidade. A evolução da sociedade, particularmente nestas últimas décadas, trouxe mudanças relevantes em diferentes campos, entre eles o campo educacional. Qualquer processo de mudança traz consigo múltiplas exigências, novos desafios e dificuldades aos professores. A complexidade, a exigência e a responsabilidade do professor têm sido crescentes, o que leva a uma tomada de decisões cada vez mais difícil, “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida (anterior ao exercício da profissão e durante a qual se adquirem novos conhecimentos que sustentam a prática) é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional” Alarcão (2013:50).

Face à necessidade de uma mudança, muitos autores defendem a cultura colaborativa como forma privilegiada para essa mudança, como é referido por Jesus (2000) cit Jesus, Campos, Alaiz e Alves (2000)

“o trabalho em equipa entre professores, no sentido da resolução de problemas comuns e do fornecimento de apoio mútuo, pode ser a estratégia mais relevante para a superação do mal-estar docente, para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade de ensino”(pág.4).

Jesus (2000:8) afirma que este trabalho em equipa entre professores também será facilitado se também ao nível das relações informais existir um bom clima relacional.

Segundo Hargreaves (1998:216) as relações de trabalho em colaboração dos professores com os colegas tendem a ser “espontâneas”, partem da iniciativa dos próprios professores e evoluem da própria comunidade docente; “voluntárias” pois resultam da consciência que os professores têm do seu valor, a qual deriva da experiência e através da qual os professores

acreditam que trabalhar em conjunto é agradável e produtivo; “orientadas para o desenvolvimento” nas quais os professores trabalham em conjunto para desenvolver as suas próprias iniciativas ou trabalhar em iniciativas que têm o apoio e são solicitadas externamente, mas nas quais os professores estão empenhados e “difundidas no tempo e espaço” nas quais o trabalho em conjunto nem sempre é uma atividade calendarizada, ou seja, as reuniões marcadas e as sessões de planificação podem fazer parte das culturas de colaboração, mas grande parte do trabalho em conjunto compreende encontros informais que são breves mas frequentes.

Roldão (2007) afirma que o trabalho colaborativo é um método de trabalho articulado pensado em conjunto que possibilita alcançar melhor os resultados visados, tendo como base o enriquecimento obtido através da interação dinâmica de diferentes saberes específicos e de diversos processos cognitivos em colaboração. Envolve conceber como estratégia a finalidade que conduz as tarefas de ensino e organizar todos os dispositivos dentro do grupo que possibilitem obter com mais sucesso as aprendizagens que se desejam, estimular as diferentes capacidades de todos os intervenientes e aumentar o conhecimento construído por cada um através da inclusão de elementos que resultaram da interação com todos os outros. Segundo o mesmo autor, e apoiando-se no campo da psicologia, podemos considerar que o trabalho colaborativo possui requisitos para ser mais produtivo “na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão” Roldão (2007:26) e por outro lado, a partilha dos pensamentos, o debate de dados e ideias e a procura da unanimidade e superação dos conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes, “incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias” Roldão (2007:26).

Na mesma linha de pensamento Vygotsky (1989), Paulo Freire (1979), Lave & Wenger (1991) cit Alarcão (2013) referem que a aprendizagem abrange uma dimensão social na medida em que aprendemos na interação com os outros, no cruzamento e na combinação do nosso conhecimento e da nossa experiência pessoal com o conhecimento e a experiência com os outros. A

autora refere que é nestas circunstâncias que as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, visto que surgem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber que surge da experiência, da igualdade na assunção de responsabilidades sobre os percursos da ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento, esperando-se a mudança de práticas e desenvolvimento.

Paolucci-Whicomb e Nevin cit Correia (2008) consideram que a colaboração é um processo interativo no qual através dos diferentes intervenientes com diferentes experiências encontram resoluções para os problemas recíprocos. O sistema de colaboração parece ser mais bem sucedido quando os intervenientes dividem a mesma agenda, as “pessoas-chave” estão presentes, os papéis de cada um estão bem definidos e é confirmada uma programação tendo por base uma planificação partilhada.

Cook e Friend (1993) citados por Friend e Bursuk (1996) e referidos em Correia (2008:26) partilham da opinião de que existe um conjunto de características que esclarecem os pressupostos da colaboração na escola que devem ser tidas em conta para que se produza um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Para os referidos autores “a colaboração é voluntária”, devendo ser uma escolha pessoal; “é baseada na igualdade relacional” em que os professores têm que acreditar que as suas contribuições têm valores idênticos; “requer partilha de objetivos comuns”; “implica partilha de responsabilidades”, pois mesmo havendo divisão de tarefas, para que um determinado objetivo seja atingido, as decisões fundamentais e decisivas devem ser partilhadas; “requer partilha de responsabilidades nos resultados finais”, esta característica complementa a anterior, ou seja, independentemente dos resultados serem positivos ou negativos, os professores devem assumir, em conjunto, os resultados das suas decisões; “requer partilha de recursos”, os professores devem partilhar recursos (tempo, experiência, conhecimentos, espaços e equipamentos); “requer confiança e respeito mútuos”, esta apoia-se em valores de partilha, de confiança e respeito entre todos os intervenientes.

A formação de equipas de colaboração, a existência de tempo para trabalho em equipa, o reconhecimento de que os professores conseguem

resolver problemas e desenvolver investigações são aspetos fundamentais para que o processo de colaboração seja eficaz.

3. Colaboração entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial

Dar resposta às necessidades dos alunos com NEE dentro de uma escola inclusiva fez com que surgisse a necessidade de proceder a alterações quanto aos papéis/funções e responsabilidades dos membros das equipas de trabalho. Quando os alunos são separados e colocados em dois sistemas educativos de ensino (regular e especial) a clara demarcação dos papéis funciona claramente. Podemos neste sistema de ensino constatar que o papel dos professores de ensino regular envolve a educação dos alunos que não precisam de quaisquer serviços de educação especial e o papel do professor de educação especial envolve a educação dos alunos que necessitam dos serviços de educação especial. Mas quando os alunos são alvo de um processo de inclusão, passando a existir um só sistema de ensino, a eficácia referida anteriormente deixa de se registar.

À medida que os alunos com e sem NEE realizam uma aprendizagem conjunta nas classes regulares, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de redefinir os papéis e responsabilidades dos intervenientes nas equipas de trabalho, de forma a fortalecer a partilha de responsabilidades ao dar resposta às necessidades de todos os alunos. Correia (2003) refere que numa filosofia inclusiva, o papel do professor de ensino regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial para que em colaboração desenvolvam estratégias que promovam o sucesso escolar.

A filosofia de inclusão encoraja os professores a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são atributos essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em colaboração, absolutamente necessário ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Segundo Minke, Bear, Deemer e Griffin (1996) cit Correia (2003) os professores de ensino

regular e os professores de educação especial que trabalham em colaboração, ou seja, em classes inclusivas, apresentam maiores níveis de eficiência e competência do que os colegas que ensinam em classes tradicionais.

Lipsky e Gardner (1996) cit Correia (2003b) consideram que “em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma colaborativa” (pág.25). Os alunos com NEE necessitam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados, no qual os professores de ensino regular devem relacionar-se e colaborar sempre com os professores de educação especial e com outros profissionais da educação.

Bauwers, Hourcade e Friend (1989) cit Sileo (2005) foram os primeiros a descrever a colaboração entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial afirmando que “professores de ensino regular e professores de educação especial estão presentes, enquanto co-ensino na sala de aula em geral, mantendo assim a responsabilidade conjunta pela sala de aula específica.”

Bauwers e Hourcade (1995) cit Todin (2005) descreveram uma abordagem do ensino colaborativo “co-teaching” como uma

“reestruturação dos procedimentos de ensino, em que dois ou mais educadores que possuem diferentes conjuntos de competências, trabalham de uma forma co-ativa e coordenada, para ensinar em conjunto academicamente e comportamentalmente grupos heterogêneos de alunos em ambientes educacionais integrados, ou seja no ensino regular” (pág.785).

Mendes (2011) afirma que o ensino colaborativo é um modelo de prestação de serviço no qual o professor de ensino regular e o professor de educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os conhecimentos de um grupo heterogêneo de alunos. Este surgiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, turmas especiais ou escolas especiais, como uma forma de apoiar a escolarização de estudantes com NEE no ensino regular. Assim, em vez dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para turmas especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até à turma de ensino regular, na qual o aluno está inserido, para colaborar com o professor do ensino regular.

3.1. Competências do professor de ensino regular

É o professor do ensino regular quem tem a seu cargo o aluno com necessidades educativas especiais numa aula inclusiva. Assim sendo, deve ser orientado pela família, pelo professor de educação especial e pelo diretor executivo. É importante saber trabalhar em equipa e elaborar adaptações curriculares, tendo como objetivo a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais e tentar ao mesmo tempo, proporcionar-lhe todos os apoios de que precisa para que permaneça na sua aula.

De acordo com Kronberg (2003) as competências dos Professores de Ensino Regular são: i) colaborar com os técnicos de educação especial de forma a traçarem e implementarem instruções/atividades para todos os alunos, nomeadamente para os alunos com NEE; ii) funcionar como professor-base de todos os alunos; iii) serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos se sintam incluídos e produtivos; iv) tomar conhecimento das áreas fortes e necessidades dos alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula; v) prestar informações, de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras da sala de aula e as expectativas dos alunos; vi) 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; vii) promover relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

De acordo com o DL nº 3/2008 artº10, o PEI é elaborado pelo docente responsável pelo grupo ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou o ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação.

3.1.1. Papel do professor de ensino regular que trabalha com crianças com a síndrome de Asperger

O papel do professor da turma é central para a educação da criança com a criança com síndrome de Asperger. Para além das competências, referidas no ponto anterior e que dizem respeito ao professor de ensino regular, há outras competências que o professor deve adotar quando trabalha com crianças com a síndrome de Asperger.

De acordo com Cumine, Leach e Stevenson (2006) as áreas específicas sobre as quais o professor da turma se deve debruçar são: i) criar um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula; ii) garantir que a estrutura da sala de aula está perfeitamente definida; iii) garantir que o aluno com SA compreende o que se espera dela; iv) modificar as tarefas para tirar partido das condições do aluno e consolidar as suas forças; v) estratificar gradualmente as tarefas, aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com SA; vi) orientar a atenção do aluno com SA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma; vii) registo e monitorização dos progressos; viii) avaliar de estratégias de intervenção.

3.4. Competências do professor de educação especial

Tal como a filosofia inclusiva, a educação especial necessita de ter profissionais competentes, com qualidades e saberes específicos, para oferecer aos seus alunos um atendimento o mais individualizado e eficaz possível. Segundo Correia (2003b) os serviços de educação especial “são serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial” (pág.28). Os serviços educacionais especializados consubstanciam-se, na escola, através do professor de educação especial que deve prestar um apoio muito mais indireto (consultadoria a professores e pais, cooperação no ensino...) do que apoio direto, quando é necessário responder com eficiência às necessidades dos alunos com NEE.

Para Sanches (1995)

“o professor de educação especial vai surgir como um dos principais recursos dos professores de ensino regular, em termos de consultor, agente de formação, dinamizador e gestor dos meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção desenhados para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, integrados nas escolas de ensino regular” (pág.19).

Correia (2003) assegura que, fazendo parte de uma equipa, o professor de educação especial deve saber: i) modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem de criança com NEE; ii) propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala e fora dela; iii) alterar as avaliações para que o aluno possa a vir a mostrar o que aprendeu; iv) estar ao corrente de outros aspetos de ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.

Quanto ao desempenho das suas funções com professores, alunos e outros profissionais, o professor de educação especial, segundo Correia (2003) deve: i) colaborar com o professor de turma; ii) efetuar trabalho de consultadoria (a professores, pais, outros profissionais de educação; iii) efetuar planificações em conjunto com professores de turma; iv) trabalhar diretamente com o aluno de NEE (na sala de aula ou sala de apoio, a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).

Segundo Kronberg (2003) os professores de educação especial ao fazerem parte de uma equipa que implementou o processo de inclusão têm como responsabilidade habituarem-se com os currículos e rotinas próprias de uma turma de ensino regular; colaborarem com os professores de ensino regular na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinados a todos os alunos e em particular aos alunos com NEE; nas classes de ensino regular, estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com NEE; promoverem, entre os alunos, a compreensão do que é a inclusão, bem como fornecerem informações que digam respeito ao trabalho e à comunicação com alunos com NEE; responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objetivos definidos para os alunos com NEE, identificar adaptações curriculares e instrucionais, delinear planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e

com os familiares e concederem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros da equipa.

3.4.1. Papel do professor de educação especial que trabalha com crianças com a síndrome de Asperger

Para além das competências, referidas anteriormente, que dizem respeito ao professor de educação especial, há funções que o professor deve adotar quando trabalha com crianças com a síndrome de Asperger. O professor de educação especial é a pessoa indicada para fazer compreender a Síndrome de Asperger na sala de aula do ensino regular. Parte da sua atuação reside em aumentar a confiança de todos os intervenientes da educação da criança com síndrome de Asperger, incluindo os pais e a própria criança. Segundo Cumine, Leach e Stevenson (2006) o professor de educação especial compreende o SA e as suas implicações pedagógicas inerentes; consegue “ver” o mundo do ponto de vista da criança com SA e explicar essa visão a terceiros; compreende a perspetiva do professor da turma e os fatores que podem constrangê-lo; é capaz de avaliar o aluno com SA no contexto; conhece as formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz; revela uma atitude positiva e aberta, e a capacidade para permanecer calmo e é capaz de estimular boas relações com os pais, os funcionários da escola e outros profissionais.

O professor de educação especial não tem todas as respostas, mas é capaz de sugerir um conjunto de estratégias e abordagens para serem utilizadas pelo professor de ensino regular. No entanto,

“também é importante recordar que não há duas crianças com síndrome de Asperger exactamente com o mesmo perfil de capacidades, experiências e personalidades. As práticas de ensino utilizadas com sucesso com uma ou duas crianças com síndrome de Asperger podem não ser adequadas para outras crianças que venham a fazer parte da turma; às vezes é necessário desenvolver novas estratégias para cada criança.” Attwood (2010:317).

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

I. METODOLOGIA

1. Introdução

A metodologia do nosso trabalho de investigação é o instrumento através do qual os nossos objetivos traçados são atingidos. Desta forma podemos dizer que a metodologia é um meio e não um fim em si mesma.

Tendo em consideração os alunos com síndrome de Asperger e as repercussões desta problemática na escolaridade, procuramos através deste estudo saber a perceção dos professores no que respeita à colaboração prestada pelo do professor de educação especial ao professor de ensino regular na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento de alunos com síndrome de Asperger. Perante os objetivos e finalidades do nosso estudo optamos por utilizar uma metodologia quantitativa cuja técnica elegida foi o inquérito por questionário que, segundo Quivy & Campenhoudt (2003),

“consiste 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”(pág.188).

A eleição da técnica foi importante para que conseguíssemos recolher a informação de uma forma rápida e simples. Os dados recolhidos foram tratados quantitativamente permitindo comparar as respostas de diferentes categorias.

Desta forma foi essencial realizar com rigor a construção do inquérito tipo Likert que contempla questões de carácter fechado, mas também questões de carácter aberto que nos irão elucidar acerca da qualidade do nosso instrumento. Desta forma, este capítulo organiza-se em cinco tópicos. O primeiro corresponde aos objetivos que procuramos alcançar durante a pesquisa, bem como, na pergunta de partida a partir da qual nos orientamos ao longo da nossa investigação. O segundo tópico encontra-se na formulação das respostas provisórias à pergunta de partida (hipóteses) que foram verificadas ao longo da investigação. O terceiro tópico centra-se nas particularidades da

amostra que limitamos e se traduz numa amostragem por conveniência. O quarto tópico encontra-se relacionado com o método quantitativo e as técnicas selecionadas para a realização da nossa investigação. O quinto e último tópico refere-se aos procedimentos realizados para a recolha dos questionários e subsequente tratamento dos dados.

1.1. Objetivos

A síndrome de Asperger aparece como uma problemática que poderá ter consequências no percurso escolar das crianças podendo originar insucesso escolar. É possível que os alunos com SA, através da cooperação entre o professor de ensino regular e de educação especial na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento tenham como consequência um maior sucesso escolar.

A 25 de janeiro de 1990, com o Decreto-Lei nº 35/90 ficou garantido o ensino obrigatório a todas as crianças portadoras de deficiência, no entanto só com o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto é que o regime educativo especial nas escolas de ensino regular foi definido e regulamentado. Nesta legislação está implícito que a escola deve estar preparada para dar respostas apropriadas à problemática do aluno mediante as suas características. Atualmente vigora o Decreto-Lei nº3/2008 tendo como um dos objetivos, tal como se encontra referido no Preâmbulo, promover apoios especializados que respondam às necessidades educativas especiais que possuem limitações significativas num ou vários domínios da sua vida.

Assim, o objetivo da nossa investigação é perceber que tipo de colaboração existe entre os professores dentro da escola, mais especificamente a colaboração existente entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular. Desta forma, e tendo como apoio a revisão da literatura e reflexões acerca desta problemática estabelecemos como questão de partida: Em que medida os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento das crianças com síndrome de Asperger?

1.2 Hipóteses

Nesta nova etapa que se segue à formulação do problema e com o intuito de que a investigação continue tendo em conta a ordem e o rigor segue-se a formulação das hipóteses. A construção das hipóteses, colocadas como respostas provisórias à questão de partida, irão orientar a organização dos procedimentos metodológicos, necessários à realização da pesquisa e fazer compreender facilmente os factos. As hipóteses são provisórias pois poderão ser confirmadas ou impugnadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa tal como Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam, as hipóteses apresentam-se como “proposição provisória, uma pressuposição que, deve ser verificada” (pág.136).

Hipótese 1 – “os professores identificam corretamente as características da síndrome de Asperger.”

Hipótese 2 - “a perceção dos professores relativamente aos modelos organizativos de resposta é favorável à inclusão da criança com SA”

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 ensino especial.”

Hipótese 4 – “os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial na construção de estratégias que influenciem positivamente as crianças com síndrome de Asperger.”

1.3 Amostra

A noção de amostra é “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida e Freire, 2003:103).

Para a execução do estudo, foi utilizada uma “amostra de conveniência” constituída por professores de ensino regular e professores de educação especial que lecionam em escolas portuguesas. Este padrão de amostra tem a vantagem de ser a baixo custo e possibilita-nos a escolha de indivíduos que se encontrem facilmente disponíveis. A amostra de estudo é constituída por 50

professores de ensino regular e 50 professores de educação especial que exercem funções em escolas portuguesas.

Ao selecionarmos a dimensão de análise «dados pessoais e profissionais» pretendemos delimitar, alguns critérios que permitissem, delinear o perfil dos elementos da amostra. Assim, optamos pelos indicadores de género, idade, habilitações académicas, formação especializada, tempo de serviço, contacto com alunos com síndrome de Asperger e situação profissional atual. Estes indicadores, ao consentirem definir um perfil, permitem apurar em que medida contribuem para a interpretação do objeto de estudo.

De acordo com o objetivo pretendido iremos proceder a uma caracterização de uma forma mais particular da amostra que restringimos para a nossa investigação, atendendo aos resultados dos inquiridos por questionário colocados.

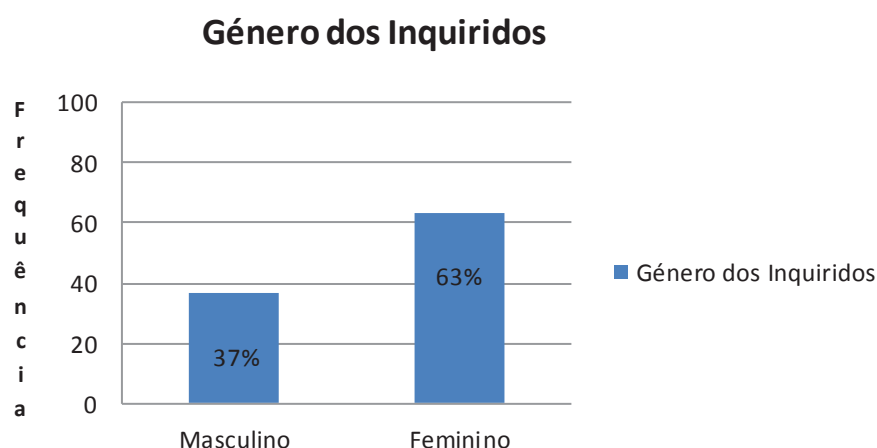


Gráfico 1 – Género dos Inquiridos

Relativamente ao grupo da amostra, conforme gráfico 1 verificamos que 63% dos sujeitos que foram inquiridos são do sexo feminino e 37% são do sexo masculino. Este resultado confirma a predominância do sexo feminino nos estabelecimentos de ensino.



Gráfico 2 - Idade dos Inquiridos

Através do gráfico 2 observamos que a maioria (42%) se encontra na faixa etária dos 36 a 45 anos, seguindo-se 37% com idade compreendida entre os 26 a 35 anos, 17% situa-se entre 46 a 54 anos e uma minoria entre 1% e 3% encontra-se nas faixas etárias de > 54 e <=25.

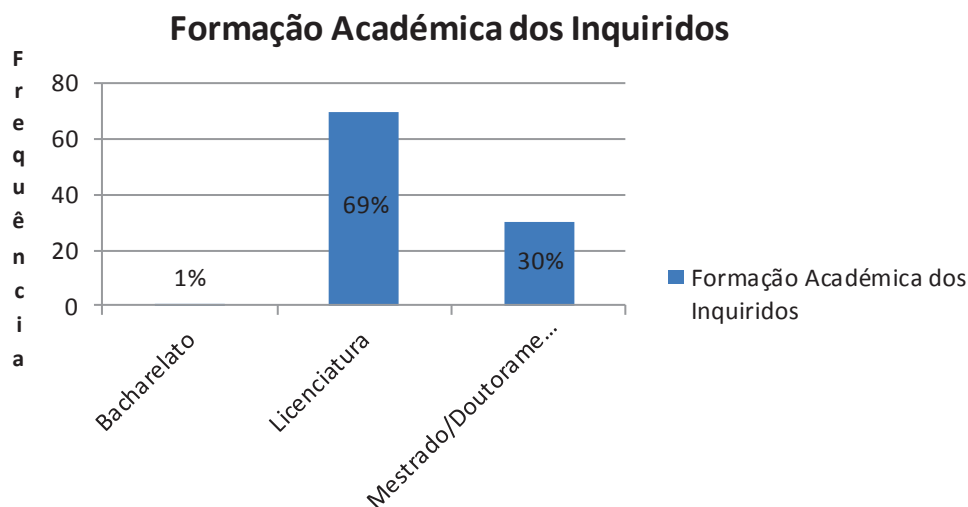


Gráfico 3 - Formação Académica dos Inquiridos

Observando o gráfico 3 constatamos que a maioria dos professores (69%) tem licenciatura, 30% tem mestrado/doutoramento e apenas 1% possui bacharelato.

Formação Especializada dos Inquiridos

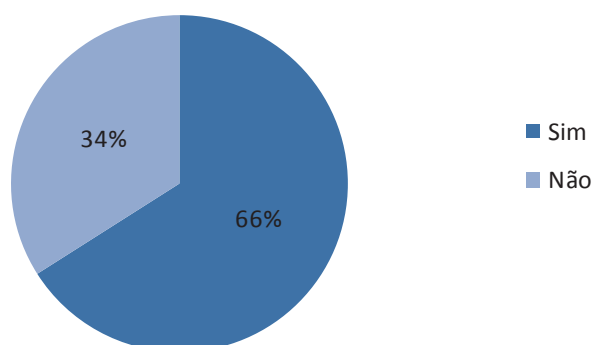


Gráfico 4 - Formação Especializada dos Inquiridos

De acordo com o gráfico 4 podemos inferir que a maioria dos docentes (66%) possui formação especializada e 34% dos inquiridos não possui qualquer especialização.

Tipo de formação especializada

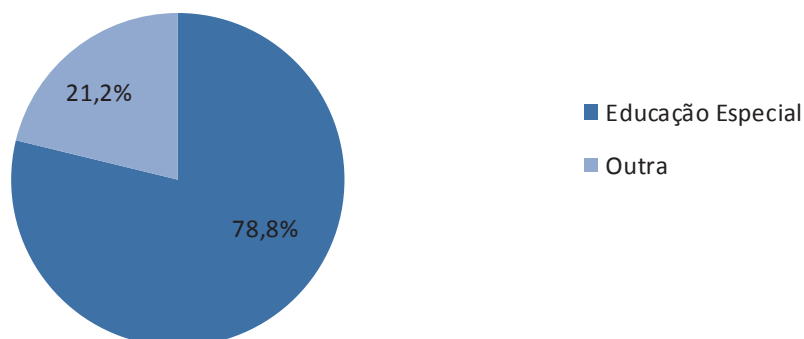


Gráfico 5 - Tipo de formação especializada

No que diz respeito ao tipo de formação especializada podemos verificar através do gráfico 5 que 78,8% dos inquiridos que possuem formação especializada, esta formação é na área de educação especial e os restantes 21,2% a sua formação especializada encontra-se em áreas diferentes da referida anteriormente.

Tempo de serviço

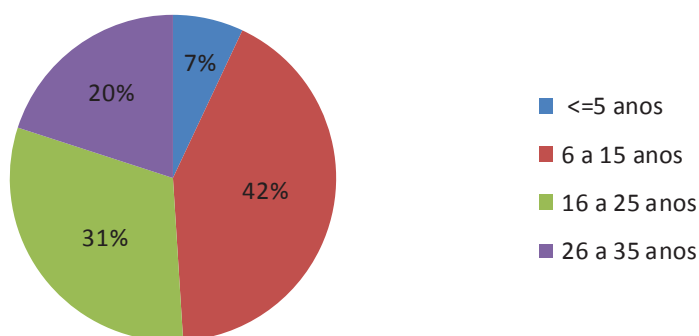


Gráfico 6 - Tempo de Serviço

Através do gráfico 6 podemos observar que a maioria dos inquiridos (42%) têm entre 6 a 15 anos de serviço, seguindo-se 31% que possuem entre 16 a 25 anos de serviço, 20% que se encontram entre os 26 a 35 anos de serviço e 7% possuem 5 ou menos anos de serviço.

Contacto com Alunos com síndrome de Asperger

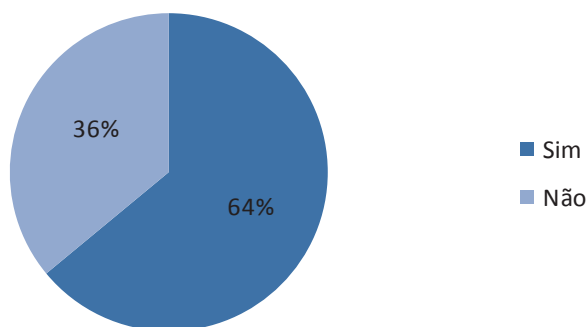


Gráfico 7- Contacto com alunos com síndrome de Asperger

Observando o gráfico 7 podemos verificar que a maioria dos inquiridos (64%) referiu que já teve contacto com alunos com a síndrome de Asperger e os restantes 36% referiu que não.

Situação Profissional Atual

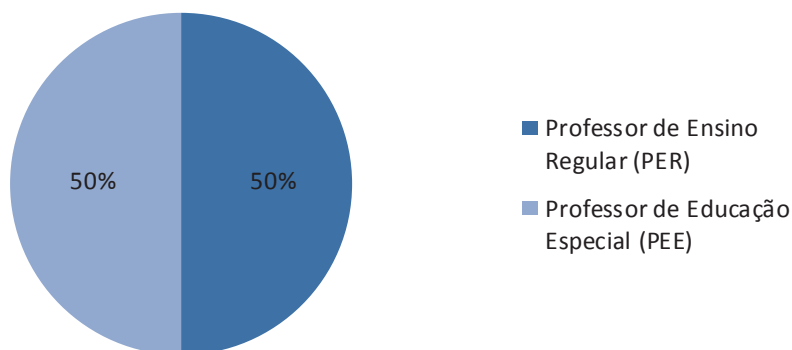


Gráfico 8 - Situação Profissional Atual

De acordo com gráfico 8 podemos inferir que os docentes inquiridos se distribuem de uma forma equivalente (50%) por professores cuja situação profissional atual é professor de ensino regular (PER) ou professor de educação especial (PEE).

1.2. Instrumentos

Após a escolha da amostra é essencial escolher o instrumento apropriado a utilizar na recolha da informação pretendida, tal como afirma Fortin (1999) “os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos. Cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor lhe convém ao objectivo do estudo, às questões colocadas ou às hipóteses formuladas” (pág.240). Pensamos que o inquérito por questionário será o mais adequado para a aquisição dos resultados que pretendemos conseguir e este possibilita que os inquiridos respondam de uma forma anónima, livre e rápida tal como assegura Bell (1998) “se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (pág.27).

O inquérito por questionário que elaboramos é constituído por cinco categorias. Cada uma das primeiras quatro categorias apresenta questões de carácter fechado e aberto e a última categoria apresenta apenas questões de carácter aberto. As quatro primeiras categorias irão permitir os inquiridos

posicionarem-se em intervalos, sendo que estes intervalos se encontram nas escalas de Likert.

A categoria I refere-se aos elementos que caracterizam a amostra. Na categoria II pretendemos verificar quais as características das crianças com a síndrome de Asperger que os professores pensam serem caracterizantes desta problemática. Na categoria III procuramos entender se a escola possui uma organização, gestão, recursos humanos e organização de espaços e recursos materiais para atender as crianças com a síndrome de Asperger. Na categoria IV procuramos perceber se os professores de ensino regular e educação especial trabalham em colaboração, bem como, se estão cientes dos papéis de cada um. Na V e última categoria procuramos saber a opinião dos inquiridos sobre vários aspetos do inquérito.

O próximo quadro (quadro 1) apresenta-nos o modelo de análise implícito na elaboração do inquérito por questionário.

Quadro 1- Construção do inquérito por questionário

Categorias	Dimensões	Ítems
I	1–Características dos participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade • Habilitações Académicas • Formação Especializada • Tempo de Serviço • Contacto com alunos com a síndrome de Asperger • Situação Profissional Atual
II	1-Identificação das características dos alunos com a Síndrome de Asperger.	<ul style="list-style-type: none"> • Tendência para o isolamento. • Possui dificuldades em compreender as regras de interação social. • Tem entendimento limitado no que respeita à compreensão em relação às intenções dos outros. • Tem dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola. • Pode ter reações de raiva e rompantes temperamentais. • Revela muitas vezes comportamentos de má educação. • Está sempre a exigir atenção. • Preocupa-se demasiado em agradar. • Critica irracionalmente e desdenha a autoridade. • Tem dificuldade em compreender a linguagem complexa e em compreender a intenção das expressões/palavras com significados múltiplos. • Pode ter uma linguagem aparentemente perfeita, mas com tendência para ser formal e parecer pedante. • Tem uma voz sem expressão (monocórdica). • Tem muitas vezes um interesse totalmente absorvente. • Pode insistir no seguimento de certas rotinas.

Categorias	Dimensões	Itens
III		<ul style="list-style-type: none"> • Tem frequentemente problemas de organização – não consegue orientar-se nem reunir o material de que precisa. • Revela uma inteligência média e frequentemente acima da média. • Tem boa evocação da informação factual. • Pode ter bom desempenho em computações matemáticas, mas tem dificuldade na resolução de problemas e conceitos abstratos. • Tem excelente memória visual. • Revela uma concentração pobre. • Revela uma fraca coordenação motora.
	<p>1-Perceção dos professores quanto à organização e gestão da escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto educativo contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com SA. • Regulamento interno contempla princípios que apoiam a inclusão de alunos com SA. • Plano de Trabalho de Turma contempla princípios que apoiam a inclusão. • Existe apoio de educação especial • Redução do número de alunos por turma • Serviços de apoio educativo e os serviços de educação especial complementam-se no apoio. • Existe apoio do professor do ensino regular. • Existe apoio do professor de apoio. • Existe apoio do professor de educação especial. • Existe apoio por parte de outros profissionais. • DL nº3/2008 é utilizado como critério de elegibilidade.
	<p>2- Perceção dos professores quanto aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O professor do ensino regular tem o apoio do professor especializado. • Apoio de psicólogo. • Apoio de terapeuta da fala. • Apoio de outras terapias. • Ações de formação para esclarecer os professores quanto à problemática SA.
	<p>3- Perceção dos professores quanto à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sala ampla e com uma iluminação adequada • Preocupação com a decoração das paredes para não provocar distrações. • Materiais identificados e organizados de acordo com o nível de compreensão do aluno. • Áreas de trabalho situam-se próximo de estantes ou armários de modo a facilitar o acesso ao aluno com SA. • Existência de materiais disponíveis, tais como fotografias e imagens para servir de auxílio. • Proximidade da mesa de trabalho do aluno em relação à área de trabalho do professor.
IV	<p>1-Perceção dos professores quanto ao apoio do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de objetivos comuns. • Partilha de responsabilidades na implementação de metodologias. • Partilha de responsabilidades nos resultados finais. • Complementação de recursos. • Existência de confiança e respeito mútuos. • Abertura e disponibilidade para aceitar e desenvolver as ideias dos colegas.

Categorias	Dimensões	Itens
		<ul style="list-style-type: none"> • Nível das relações informais e a existência de um bom clima relacional. • Colaboração para melhorar o processo ensino/aprendizagem dos alunos com a síndrome de Asperger. • Colaboração para a construção de estratégias a utilizar com os alunos com a síndrome de Asperger. • Programação das reuniões entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial. • Recursos facultados pelo professor de educação especial capazes de ajudar o professor de ensino regular na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com a síndrome de Asperger.
	<p>2-Percepção dos professores quanto às funções do professor de educação especial e do professor de ensino regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a síndrome de Asperger e as suas implicações pedagógicas inerentes. • Criação de um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula. • Garantir que o aluno com a síndrome de Asperger compreende o que se espera dela. • Modificar as tarefas para tirar partido das condições do aluno e consolidar as suas forças. • Capacidade de avaliar o aluno com a síndrome de Asperger no contexto. • Estratificação gradual das tarefas aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com a síndrome de Asperger. • Orientação da atenção do aluno com a síndrome de Asperger 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.
<p>V</p>	<p>1 – Opinião do inquirido quanto ao inquérito por questionário.</p>	<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.

No fim das categorias II, III e IV estão duas questões abertas com a intenção de apurar a qualidade das perguntas colocadas ao longo do questionário. Nelas os inquiridos poderão apresentar o seu parecer sobre o que acrescentariam ou retirariam aos itens enunciados ao longo de cada categoria. Salientamos que estas questões não eram de carácter obrigatório e para ser feito um estudo adequado recorreremos a uma análise qualitativa das respostas.

No final da categoria II procuramos saber quais os itens que os inquiridos acrescentariam ou retirariam ao longo da Parte II.

Análise categorial da Parte II

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade das respostas	O que acrescentaria aos itens enunciados na parte II?	Nada	85
		Não Sei	6
		Mais questões que envolvem a criança com SA e o envolvimento com os seus pares.	6
		O aluno com SA revela desinteresse pelas várias disciplinas.	3
	Que itens retiraria por considerar absurdos?	Nenhum	89,8
		Item 1.6 e 1.9	3,4
		Item 1.11	3,4
		Item 1.12	3,4

Tabela 1 - Análise categorial da Parte II

No que respeita ao que acrescentariam aos itens enunciados na parte II, um número bastante significativo de inquiridos 85% respondeu que não acrescentaria “nada”, 6% respondeu que não sabia, 6% dos inquiridos é da opinião que se deveriam ter colocado mais itens relacionados com a criança com SA e o envolvimento com o seus pares e 3% acrescentaria o item “o aluno com SA revela desinteresse pelas várias disciplinas”.

Relativamente aos itens que retirariam 89,8% dos inquiridos respondeu “nenhum”, 3,4% referiu os itens 1.6 “o aluno com SA revela muitas vezes comportamentos de má educação” e 1.9 “o aluno com SA critica irracionalmente e desdenha a autoridade”, 3,4% é da opinião que se deveria retirar o item 1.11 “o aluno com SA pode ter uma linguagem aparentemente perfeita, mas com tendência para ser formal e parecer pedante” e 3,4% respondeu que retiraria o item 1.12 “o aluno com SA tem uma voz sem expressão (monocórdica)”.

Análise categorial da Parte III

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade das respostas	O que acrescentaria aos itens enunciados na parte III?	Nada	87,2
		Não Sei	6,4
		Quantidade e qualidade dos materiais disponíveis aos alunos com SA	3,2

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
		A escola dá tempo aos professores para preparar aulas para os alunos com SA	3,2
	Que itens retiraria por considerar absurdos?	Nenhum	88,9
		Item 3.4	7,4
		Item 2.3, 3.2	3,7

Tabela 2 - **Análise categorial da Parte III**

Relativamente ao que os inquiridos acrescentariam na Parte III 87,2% responderam “nada”, 6,4% responderam “não sei”, 3,2% é da opinião que se deveria acrescentar o item “quantidade e qualidade dos materiais disponíveis aos alunos com SA” e 3,2% que se deveria acrescentar “a escola dá tempo aos professores para preparar aulas para os alunos com SA”.

Quanto aos itens que se deveriam retirar por considerarem absurdos, um número bastante significativo (88,9%) respondeu “nenhum”, 7,4% dos inquiridos responderam que retirariam o item 3.4 “na escola as áreas de trabalho devem situar-se próximo de estantes ou armários de modo a facilitar o acesso ao aluno com SA” e 3,7% dos inquiridos respondeu que se deveriam retirar os itens 2.3 “na escola para atender os alunos com SA existe apoio de terapeuta da fala” e 3.2 “na escola há preocupação com a decoração das paredes para não provocar distrações”.

Análise categorial da Parte IV

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade das respostas	O que acrescentaria aos itens enunciados na parte IV?	Nada	86,6
		Não Sei	13,4
	Que itens retiraria por considerar absurdos?	Nenhum	96,2
		Item 1.11	3,8

Tabela 3 - **Análise categorial da Parte IV**

No que diz respeito ao que os inquiridos acrescentariam aos itens apresentados na Parte IV, 86,6% respondeu “nada” e 13,4% “não sei”. Em relação aos itens que retirariam por considerarem absurdos 96,2% dos

inquiridos respondeu “nenhum” e 3,8% respondeu que retiraria o item 1.11 “o DL nº3/2008 é utilizado como critério de elegibilidade para o aluno com SA”.

Análise categorial da Parte V (clareza dos itens)

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade do inquérito	Como classifica a clareza dos itens?	Muito Claros	66,7
		Claros	25,9
		Suficiente	7,4

Tabela 4 - Análise categorial da Parte V (clareza dos itens)

No que diz respeito à clareza dos itens do inquérito 66,7% dos inquiridos considerou-os “muito claros”, 25,9% “claros”, ou seja, 92,6% dos inquiridos revelou confiança na sua clareza e 7,4% escolheu o “suficiente” para fazer a sua avaliação.

Análise categorial da Parte V (pertinência dos itens)

Dimensão	Categoria	Respostas	Contagem
Qualidade do inquérito	Como classifica a pertinência dos itens?	Muito Pertinentes	94,4
		Suficiente	5,8

Tabela 5 - Análise categorial da Parte V (pertinência dos itens)

Quanto à pertinência dos itens do inquérito, 94,4% dos inquiridos considerou-os “muito pertinentes” e 5,8% classificou a pertinência como “suficiente”.

Análise categorial da Parte V (questões que podem suscitar diferentes interpretações)

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade do inquérito	Considera que há questões que podem suscitar diferentes interpretações? Se sim qual ou quais?	Não	94
		As questões que contemplam os modelos organizativos da escola, visto que, os terapeutas não constam dos quadros da escola.	3
		Parte III – 1.11; 3.5 Parte IV – 1.4	3

Tabela 6 - Análise categorial da Parte V (questões que podem suscitar diferentes interpretações)

No que diz respeito às questões que podem suscitar diferentes interpretações 94% dos inquiridos respondeu “não”, 3% respondeu “as questões que contemplam os modelos organizativos da escola, visto que, os terapeutas não constam dos quadros da escola” e 3% os itens 1.11 “o DL nº3/2008 é utilizado como critério de elegibilidade para o aluno com SA” e 3.5 “na escola existem materiais disponíveis, tais como fotografias, imagens que auxiliam o aluno com SA” da Parte III e o item 1.4 “o professor de ensino regular e o professor de educação especial complementam recursos” da Parte IV.

Análise categorial da Parte V (o que mudaria no inquérito)

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade do inquérito	O que mudaria neste inquérito?	Nada	83,2
		Não Sei	5,6
		Menos extenso	5,6
		Acrescentaria o item referido anteriormente.	2,8
		A Parte III porque a minha escola não tem ensino especial.	2,8

Tabela 7 - **Análise categorial da Parte V (o que mudaria no inquérito)**

Relativamente ao que mudariam no inquérito 83,2% dos inquiridos respondeu “nada”, 5,6% “não sei”, 5,6% afirmou que deveria ser “menos extenso”, 2,8% “acrescentaria o item referido anteriormente” e 2,8% referiu que mudaria “a Parte III porque a minha escola não tem ensino especial”.

Análise categorial da Parte V (dificuldades no preenchimento)

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade do inquérito	Sentiu dificuldades no preenchimento deste inquérito?	Não	73,7
		Alguma	18,4
		Alguma no que respeita às características da SA	7,9

Tabela 8 - **Análise categorial da Parte V (dificuldades no preenchimento)**

Relativamente às dificuldades encontradas no preenchimento do inquérito 73,7% dos inquiridos respondeu que “não” sentiu dificuldades, 18,4%

sentiu “alguma” e 7,9% sentiu “alguma no que respeita às características da SA”.

Análise categorial da Parte V (vantagens no preenchimento)

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade do inquérito	Quais as vantagens que aponta no seu preenchimento?	Repensar a formação.	29
		Necessidade de aprofundar conhecimentos, refletir e partilhar dúvidas com colegas, nomeadamente os de educação especial.	25
		Consciencialização dos problemas inerentes à SA.	16,6
		Melhorar a colaboração dos docentes de diferentes áreas.	12,4
		Fazer uma autoavaliação do nosso trabalho.	8,4
		Melhorar as relações entre os professores do ensino regular e as crianças com SA.	4,2
		Para que no final do estudo se possa provar que só com trabalho em equipa PEE/PER existem resultados positivos com as crianças com SA.	4,2

Tabela 9 - **Análise categorial da Parte V (vantagens no preenchimento)**

Relativamente às vantagens no preenchimento do inquérito, 29% dos inquiridos afirmou que os fará “repensar a formação”, 25% uma “necessidade de aprofundar conhecimentos, refletir e partilhar com colegas, nomeadamente os de educação especial”, 16,6% apontam a vantagem de uma “consciencialização dos problemas inerentes à SA”, 12,4% “melhorar a colaboração”, 8,4% “fazer uma autoavaliação do nosso trabalho”, 4,2% pensa que esta é uma forma para “melhorar as relações entre os professores do ensino regular e as crianças com SA” e 4,2% aponta como vantagem “para que no final do estudo se possa provar que só com trabalho em equipa PEE/PER existem resultados positivos com as crianças com SA”.

Análise categorial da Parte V (desvantagens no preenchimento)

Dimensão	Categoria	Respostas	Percentagem %
Qualidade do inquérito	Apontaria alguma desvantagem?	Não	100

Tabela 10 – **Análise categorial da Parte V (desvantagens no preenchimento)**

Quanto a alguma desvantagem no preenchimento do inquérito, 100% afirmou que “não” apontaria qualquer desvantagem.

Através da análise de conteúdo das questões abertas referidas anteriormente no final de cada categoria podemos verificar que um elevado número de inquiridos não acrescentaria “nada” aos itens, não retiraria qualquer item por considerar absurdo, são da opinião que são “muito claros”, “muito pertinentes”, não mudariam “nada” no inquérito, “não” sentiram dificuldades no seu preenchimento, referiram diferentes vantagens e nenhum inquirido apontou qualquer desvantagem no seu preenchimento.

1.3. Procedimentos

Depois da elaboração do inquérito por questionário e a delimitação da amostra numa primeira etapa realizamos um pré-teste junto de 6 docentes, três professores do ensino regular e três professores de educação especial. Este pré-teste teve como objetivo verificar a clareza, a precisão e a pertinência das questões. Através da análise dos inquéritos e da informação fornecida pelos inquiridos constatamos que as questões eram claras e pertinentes.

Uma vez concluída esta fase do pré-teste e a sua validação, decidimos contactar vários colegas que lecionam, quer como professores do ensino regular, quer como professores de educação especial, em diferentes distritos do país para fazerem chegar com facilidade e rapidez inquéritos a outros professores. Foi enviado o inquérito por email para professores de diferentes escolas para o preencherem através do “Googledoc’s” e também foi distribuído no nosso local de trabalho.

A recolha da maioria dos inquéritos foi um pouco difícil, exigindo alguma persistência que foi feita pessoalmente, através de telefonemas e através da lembrança diária na rede social.

Após a recolha dos inquéritos por questionário, codificamos as respostas dos docentes e usamos o Statistical Package for the Social Science (SPSS) 22 para fazer a análise, o cruzamento e a comparação dos dados recolhidos com as características da nossa amostra. Com a análise procuramos entender se os docentes identificam corretamente as características dos alunos com síndrome de Asperger, se os alunos com a síndrome de Asperger têm apoios por parte das escolas quanto à organização e gestão, recursos humanos e organização

de espaços e recursos materiais, e finalmente se existe colaboração entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial bem como a sua percepção em relação às funções de cada um. Posteriormente à análise dos dados iremos continuar com a discussão dos resultados com a intenção de verificar se as hipóteses colocadas são ou não confirmadas.

II – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Descrição dos resultados

Através do tratamento de dados iremos obter as conclusões dos dados recolhidos através do inquérito por questionário distribuído aos professores de ensino regular e professores de educação especial.

Com a intenção de conseguir alcançar o principal objetivo da nossa investigação, ou seja, entender se existe colaboração entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial na criação de estratégias que influenciem positivamente os alunos com a síndrome de Asperger, pensamos ser essencial usar o programa de estatística Statistical Package for the Social Science (SPSS) 22 para analisar quantitativamente as respostas. Além da exposição dos dados em gráficos e tabelas de frequência pensamos ser indispensável usar o teste de Qui-Quadrado ou t-Student para verificar se existiam diferenças percentuais significativas. Estas técnicas possibilitam-nos fazer uma comparação e associação dos dados recolhidos tornando-os rentáveis para o nosso trabalho de investigação.

Seguidamente, será apresentado o tratamento de dados ordenados pelas questões expostas no inquérito por questionário e as diferentes categorias levadas em consideração.

Na categoria II da dimensão I procuramos entender se os professores reconhecem corretamente as características da síndrome de Asperger presentes nos alunos. Para isso, colocamos à disposição vários itens, obtidos através do ICD10 (1992) e DSM-IV-TR 2002 e adaptados por Cumine, Leach e Stevenson (2006) e acrescentamos outros itens que não identificam a síndrome de Asperger.

Para compreendermos com maior rigor a variável em estudo iremos recorrer à tabela 11 na qual está uma análise descritiva em função dos valores mínimo, máximo, média e desvio-padrão.

Análise descritiva categoria II e dimensão I

Identificação das características específicas das crianças com SA	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
	100	0	42	16,5	7,5

Tabela 11 – Análise descritiva categoria II e dimensão I

No que diz respeito à variável em estudo, esta encontra um mínimo de 0 e um máximo de 42 numa pontuação que varia entre esses valores, tal como está representado na tabela 11. Concluimos que a média se encontra muito aquém do que seria desejado por parte dos inquiridos no que diz respeito à identificação das características específicas das crianças com a síndrome de Asperger.

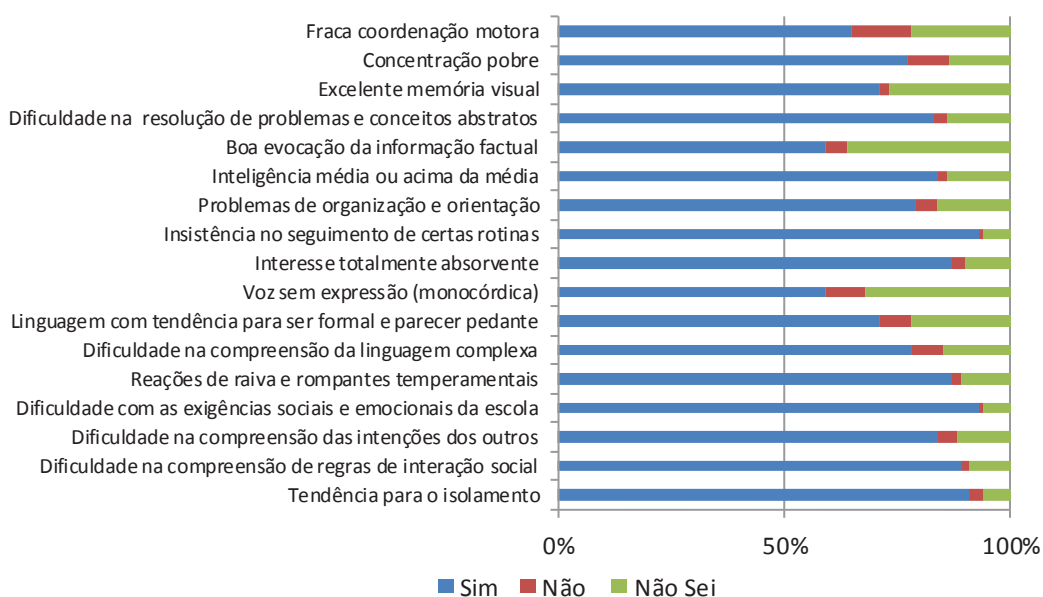
Identificação das características específicas das crianças com SA

Gráfico 9 - Identificação das características específicas das crianças com SA

Analisando o gráfico 9 verificamos que um elevado número de inquiridos identifica corretamente os itens “insistência no seguimento de rotinas” (93%), “dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola” (93%), “tendência para o isolamento” (91%), “dificuldade na compreensão de regras de interação social” (89%), “reações de raiva e rompantes temperamentais” (87%) e “interesse totalmente absorvente” (87%) como sendo características

específicas das crianças com a síndrome de Asperger, mas a identificação das restantes características fica aquém do que seria desejável.

Itens que não identificação as características específicas das crianças com SA

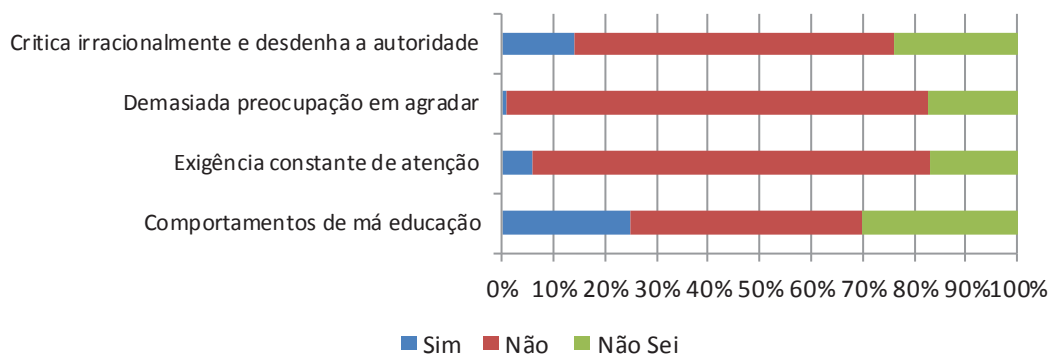


Gráfico 10 - Itens que não identificam as características específicas das crianças com SA

No que concerne aos itens que não identificam as características específicas das crianças com a síndrome de Asperger, que estão referidos no gráfico 10, os inquiridos nos itens “demasiada preocupação em agradar” (81%) “exigência constante de atenção” (77%) e “critica irracionalmente e desdenha a autoridade” (62%) revelaram conhecimento de que estes não fazem parte das características das crianças com SA; no item “comportamentos de má educação” apenas 45% considerou que não fazia parte das características, 30% escolheu a opção “não sei” e 25% assinalou como sendo esta uma das características da criança com SA. Com estes resultados podemos apurar que a percentagem dos inquiridos que identifica os itens referidos no gráfico anterior como não sendo características das crianças com a síndrome de Asperger ainda está muito aquém do que seria pretendido.

Prosseguindo com a observação da tabela 12 que revela os dados obtidos através do cruzamento do item “tipo de formação especializada” e da dimensão “identificação das características específicas da SA” concluímos que os professores com formação especializada na área de Educação Especial revelam um maior conhecimento das características da SA em todos os itens.

Identificação das características específicas da SA em função do tipo de formação especializada

		Tipo de Formação Especializada	
		Ed. Especial %	Outra %
Tendência para o isolamento	Correto	96,2	78,6
	Incorreto	0	0
	Não Sabe	3,8	21,4
Dificuldade na compreensão das intenções dos outros	Correto	96,2	71,4
	Incorreto	3,8	0
	Não Sabe	0	28,6
Dificuldades na compreensão das regras de interação social	Correto	98	50
	Incorreto	2	7,1
	Não Sabe	0	42,9
Dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola	Correto	100	78,6
	Incorreto	0	7,1
	Não Sabe	0	14,3
Reações de raiva e rompantes temperamentais	Correto	98	42,9
	Incorreto	1	7,1
	Não Sabe	0	50
Dificuldade na compreensão da linguagem complexa	Correto	96,2	42,8
	Incorreto	3,8	14,4
	Não Sabe	0	42,8
Linguagem com tendência para ser formal e parecer pedante	Correto	92,3	35,7
	Incorreto	5,8	21,4
	Não Sabe	1,9	42,9
Voz sem expressão (monocórdica)	Correto	84,6	28,6
	Incorreto	3,9	14,3
	Não Sabe	11,5	57,1
Interesse totalmente absorvente	Correto	98,1	57,1
	Incorreto	1,9	7,1
	Não Sabe	0	35,8
Insistência no seguimento de certas rotinas	Correto	98,1	78,6
	Incorreto	1,9	0
	Não Sabe	0	21,4
Problemas de organização e orientação	Correto	92,3	50
	Incorreto	1,9	14,3
	Não Sabe	5,8	35,7
Inteligência média ou acima da média	Correto	98	50
	Incorreto	2	0
	Não Sabe	0	50
Boa evocação da informação factual	Correto	88,5	28,6
	Incorreto	3,8	7,1
	Não Sabe	7,7	64,3
Dificuldade na compreensão e resolução de problemas e conceitos abstratos	Correto	96,2	50
	Incorreto	1,9	7,1
	Não Sabe	1,9	42,9
Excelente memória visual	Correto	90,4	35,7
	Incorreto	0	7,1
	Não Sabe	9,6	57,2
Concentração pobre	Correto	92,4	42,8
	Incorreto	3,8	14,4
	Não Sabe	3,8	42,8
Fraca coordenação motora	Correto	82,7	35,7
	Incorreto	7,7	7,1
	Não Sabe	9,6	57,2

Tabela 12 – Identificação das características específicas da SA em função do tipo de formação especializada

A partir dos dados expostos na tabela 12 podemos afirmar que o item em que existe maior diferença entre as escolhas corretas feitas por parte dos professores com formação em educação especial e os professores com outro tipo de formação é “boa evocação da informação factual” com uma diferença percentual de 59,9% e o item em que existe menor discrepância entre a escolha correta do item é “exigência constante de atenção” com uma diferença percentual de 7,2%. Recorrendo à análise estatística através do qui-quadrado podemos verificar que em todos os itens existem diferenças estatisticamente significativas havendo uma variação do p entre 0,00 e 0,02 nas quais se destacam os professores com formação em educação especial com maior conhecimento no que diz respeito às características dos alunos com síndrome de Asperger.

Itens que não identificam as características específicas da SA em função o tipo de formação especializada

		Tipo de Formação Especializada	
		Educação Especial %	Outra %
Comportamentos de má educação	Incorreto	57,6	20,6
	Correto	18,2	38,2
	Não Sabe	24,2	41,2
Exigência constante de atenção	Incorreto	86,4	58,9
	Correto	4,5	8,8
	Não Sabe	9,1	32,3
Preocupação em agradecer	Incorreto	84,8	73,5
	Correto	3	0
	Não Sabe	12,2	26,5
Crítica irracionalmente e desdenha a autoridade	Incorreto	69,7	47,6
	Correto	12,1	17,1
	Não Sabe	18,2	35,3

Tabela 13 – Itens que não identificam as características específicas da SA em função do tipo de formação especializada

Com base nos dados expostos na tabela 13 podemos afirmar que, com exceção do item “exigência constante de atenção” (86,4%), que possui por parte dos professores de educação especial uma percentagem razoável de conhecimento, os restantes itens revelam uma percentagem muito elevada no que diz respeito à falta de conhecimento de características específicas que não identificam a criança com a síndrome de Asperger.

Ainda no que diz respeito à dimensão “identificação das características específicas da SA” procuramos perceber se os professores que já estiveram em contacto com alunos com SA identificam melhor as características específicas da SA comparativamente com os docentes que nunca estiveram em contacto.

Identificação das características específicas da SA em função do contacto dos inquiridos com alunos com SA

Contacto com alunos com SA

		Sim	Não
		%	%
Tendência para o isolamento	Correto	95,3	83,3
	Incorreto	4,7	0
	Não Sabe	0	16,7
Dificuldade na compreensão das intenções dos outros	Correto	96,9	75
	Incorreto	3,1	0
	Não Sabe	0	25
Dificuldades na compreensão das regras de interação social	Correto	96,8	61,1
	Incorreto	1,6	8,3
	Não Sabe	1,6	30,6
Dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola	Correto	98,4	83,3
	Incorreto	0	2,8
	Não Sabe	1,6	13,9
Reações de raiva e rompantes temperamentais	Correto	98,4	66,7
	Incorreto	1,6	2,8
	Não Sabe	0	30,5
Dificuldade na compreensão da linguagem complexa	Correto	90,6	55,6
	Incorreto	4,7	11,1
	Não Sabe	4,7	33,3
Linguagem com tendência para ser formal e parecer pedante	Correto	82,8	50
	Incorreto	4,7	11,1
	Não Sabe	12,5	38,9
Voz sem expressão (monocórdica)	Correto	67,2	44,4
	Incorreto	6,3	13,9
	Não Sabe	26,5	41,7
Interesse totalmente absorvente	Correto	98,4	66,7
	Incorreto	0	8,3
	Não Sabe	1,6	25
Insistência no seguimento de certas rotinas	Correto	100	80,6
	Incorreto	0	2,8
	Não Sabe	0	16,6
Problemas de organização e orientação	Correto	95,3	50
	Incorreto	3,1	8,3
	Não Sabe	1,6	41,7
Inteligência média ou acima da média	Correto	95,3	63,9
	Incorreto	1,6	2,8
	Não Sabe	3,1	33,3
Boa evocação da informação factual	Correto	75	30,6
	Incorreto	4,7	5,6
	Não Sabe	20,3	63,8
Dificuldade na compreensão e resolução de problemas e conceitos abstratos	Correto	96,8	58,3
	Incorreto	1,6	5,5
	Não Sabe	1,6	36,1
Excelente memória visual	Correto	78,1	58,3
	Incorreto	0	5,5
	Não Sabe	21,9	36,1

		Contacto com alunos com SA	
		Sim	Não
		%	%
Concentração pobre	Correto	89,1	50
	Incorreto	7,9	13,9
	Não Sabe	3	36,1
Fraca coordenação motora	Correto	79,7	38,9
	Incorreto	7,8	22,2
	Não Sabe	12,5	38,9

Tabela 14 – Identificação das características específicas da SA em função do contacto dos inquiridos com alunos com SA

Através da análise da tabela 14 podemos afirmar que os professores que tiveram contacto com os alunos com a síndrome de Asperger revelam maior conhecimento das características da SA em todos os itens. O item que revela o consenso dos professores que tiveram contacto com alunos com SA é o “insistência no seguimento de certas rotinas” com 100% dos professores a responderem com correção e o que revela maior certeza perante as escolhas dos professores que nunca tiveram contacto com alunos com SA é o item “tendência para o isolamento” com 83,3%. Podemos também concluir que os professores que tiveram contacto com os alunos com a síndrome de Asperger responderam com uma correção que poderá ser considerada com bastante razoável em quase todos os itens enquanto que os professores que nunca tiveram contacto com alunos com a síndrome de Asperger revelam uma percentagem de conhecimento bastante abaixo do desejável.

Itens que não identificam as características específicas da SA em função do contacto com alunos com síndrome de Asperger

		Contacto com alunos com SA	
		Sim	Não
		%	%
Comportamentos de má educação	Incorreto	64,1	11,1
	Correto	21,9	30,6
	Não Sabe	14	58,3
Exigência constante de atenção	Incorreto	89,1	55,6
	Correto	4,7	8,3
	Não Sabe	6,2	36,1
Preocupação em agradecer	Incorreto	89,1	66,7
	Correto	1,6	2,8
	Não Sabe	9,3	30,5
Critica irracionalmente e desdenha a autoridade	Incorreto	71,9	44,4
	Correto	15,6	11,2
	Não Sabe	12,5	16,7

Tabela 15 – Itens que não identificam as características específicas da SA em função do contacto com alunos com síndrome de Asperger

No que diz respeito aos itens que não identificam as características específicas da síndrome de Asperger podemos comprovar, através da tabela 15, que por parte dos professores que tiveram contacto com alunos com a síndrome de Asperger só metade dos itens têm uma identificação com correção razoável. Os professores que não tiveram contacto com alunos com a síndrome de Asperger revelam uma enorme percentagem de identificação dos itens da tabela 15 como sendo características específicas da síndrome de Asperger.

Continuando com a análise desta dimensão e recorrendo à descrição das variáveis presentes na tabela 16 podemos constatar que os professores de educação especial identificam melhor as características específicas da SA comparativamente com os professores que se encontram a lecionar no ensino regular.

Identificação das características específicas da SA em função da situação profissional atual

		Situação Profissional Atual	
		PER %	PEE %
Tendência para o isolamento	Correto	74	94
	Incorreto	4	4
	Não Sabe	22	2
Dificuldade na compreensão das intenções dos outros	Correto	84	94
	Incorreto	0	4
	Não Sabe	16	2
Dificuldades na compreensão das regras de interação social	Correto	74	94
	Incorreto	4	4
	Não Sabe	22	2
Dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola	Correto	88	98
	Incorreto	0	2
	Não Sabe	12	0
Reações de raiva e rompantes temperamentais	Correto	78	96
	Incorreto	2	2
	Não Sabe	20	2
Dificuldade na compreensão da linguagem complexa	Correto	64	92
	Incorreto	8	6
	Não Sabe	28	2
Linguagem com tendência para ser formal e parecer pedante	Correto	52	90
	Incorreto	8	6
	Não Sabe	40	4
Voz sem expressão (monocórdica)	Correto	36	82
	Incorreto	16	2
	Não Sabe	48	16
Interesse totalmente absorvente	Correto	76	98
	Incorreto	6	0
	Não Sabe	18	2
Insistência no seguimento de certas rotinas	Correto	88	98
	Incorreto	2	0
	Não Sabe	10	2

		Situação Profissional Atual	
		PER	PEE
		%	%
Problemas de organização e orientação	Correto	70	88
	Incorreto	8	2
	Não Sabe	22	10
Inteligência média ou acima da média	Correto	74	94
	Incorreto	2	2
	Não Sabe	24	4
Boa evocação da informação factual	Correto	34	84
	Incorreto	6	4
	Não Sabe	60	12
Dificuldade na compreensão e resolução de problemas e conceitos abstratos	Correto	72	94
	Incorreto	2	4
	Não Sabe	26	2
Excelente memória visual	Correto	58,8	78,1
	Incorreto	5,5	0
	Não Sabe	36,1	21,9
Concentração pobre	Correto	50	89,1
	Incorreto	13,9	7,9
	Não Sabe	36,1	3
Fraca coordenação motora	Correto	38,9	79,7
	Incorreto	22,2	7,8
	Não Sabe	38,9	12,5

Tabela 16 - Identificação das Características Específicas da SA em função da situação profissional atual

Como se verifica na tabela 16, em todos os itens verifica-se que os professores de educação especial identificam com maior correção as características específicas da SA e, mais especificamente, 78,1% dos professores de educação especial identificam corretamente todas as características específicas e apenas 36% dos professores de ensino regular o fazem. Podemos também afirmar que a diferença de percentagem que corresponde a essa identificação encontra-se entre o 10% no item “dificuldade na compreensão das intenções dos outros” e 50% no item “boa evocação da informação factual”. A partir das percentagens fornecidas pela tabela anterior podemos anuir que os professores de ensino especial identificam com uma correção razoável quase todos os itens enquanto que os professores de ensino regular apresentam uma percentagem de conhecimento que fica muito aquém do que seria desejável.

Itens que não identificam as características específicas da SA em função da situação profissional atual

		Situação Profissional Atual	
		PER	PEE
		%	%
Comportamentos de má educação	Incorreto	20	70
	Correto	36	14
	Não Sabe	44	16
Exigência constante de atenção	Incorreto	58	96
	Correto	10	2
	Não Sabe	32	2
Preocupação em agradar	Incorreto	68	94
	Correto	2	2
	Não Sabe	30	4
Crítica irracionalmente e desdenha a autoridade	Incorreto	46	78
	Correto	20	8
	Não Sabe	34	14

Tabela 17 - Itens que não identificam as características específicas da SA em função da situação profissional atual

Ao analisarmos os itens que fazem parte da tabela 17 podemos concluir que os professores de educação especial identificam de uma forma bastante razoável 2 itens “exigência constante de atenção” e “preocupação em agradar” como não sendo características específicas da SA e os outros 2 itens “comportamentos de má educação” e “crítica irracionalmente e desdenha a autoridade” ficam aquém da identificação desejável. No que diz respeito aos professores de ensino regular estes revelam que a sua identificação dos itens da tabela anterior como não sendo através características da SA fica muito aquém do desejado. Através do teste do qui-quadrado verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas em quase todos os itens, nomeadamente nos que não são características da síndrome de Asperger, “comportamentos de má educação” ($\chi^2=25,262$; $df=2$; $p=0,00$), “exigência constante de atenção” ($\chi^2=2,590$; $df=2$; $p=0,00$), “preocupação em agradar” ($\chi^2=25,262$; $df=2$; $p=0,02$) e “crítica irracionalmente e desdenha a autoridade” ($\chi^2=12,028$; $df=2$; $p=0,04$).

Em suma, em relação à capacidade de identificação das características específicas da SA através da análise dos dados das tabelas 12, 13, 14, 15, 16 e 17 podemos afirmar que esta capacidade está relacionada em larga medida com a formação, com o seu contacto com alunos com a síndrome de Asperger e a sua situação profissional atual. Desta forma podemos referir que os

professores com especialização em Educação Especial, os professores que já tiveram em contacto com alunos com SA e os professores cuja situação profissional atual seja de educação especial identificam com maior facilidade todos os itens.

Modelos organizativos de escola

Na categoria III e dimensão I, II e III procuramos perceber qual a opinião dos inquiridos no que diz respeito aos modelos organizativos de escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger.

Na tabela 18 encontra-se uma análise descritiva em função dos valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão.

Análise descritiva categoria III e dimensão I, II e III

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Organização e Gestão da Escola	100	0	30	16,5	7,5
Recursos Humanos existentes na Escola	100	0	15	5,5	3,5
Organização de Espaços e Recursos Materiais existentes na Escola	100	0	18	9,8	4,7

Tabela 18 – Análise descritiva categoria III e dimensão I, II e III

No que diz respeito aos modelos organizativos de escola, as variáveis organização e gestão, recursos humanos e organização de espaços e recursos materiais encontram os seus valores bastante abaixo das pontuações máximas o que nos indica que, os inquiridos consideram que os modelos organizativos de resposta existentes na escola encontram-se bastante aquém daquilo que seria esperado e desejado.

Para entender qual é a diferença de opinião no que respeita aos modelos organizativos de escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger em função da situação profissional atual iremos analisar a tabela 19 na qual se encontra uma análise descritiva em função dos valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão.

Análise descritiva categoria III em função da situação profissional atual

		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Organização e gestão da escola	Professor de Ensino Regular	50	13,72	6,73	0	30
	Professor de Educação Especial	50	19,42	7,19	4	30
Recursos humanos existentes na escola	Professor de Ensino Regular	50	4,44	3,06	0	15
	Professor de Educação Especial	50	6,56	3,74	0	15
Organização dos espaços e recursos Materiais	Professor de Ensino Regular	50	7,86	4,04	0	18
	Professor de Educação Especial	50	11,80	4,55	0	18

Tabela 19 - Análise descritiva categoria III em função da situação profissional atual

Constatadas as diferenças existentes entre as situações profissionais atuais nas 3 dimensões podemos anuir que os professores de educação especial são os que percebem de uma forma mais positiva que a escola dá uma melhor resposta através dos modelos organizativos face ao atendimento das crianças com SA. No entanto, ambas as situações profissionais pensam que os modelos de organização da escola no que respeita ao atendimento dos alunos com a síndrome de Asperger fica muito aquém do desejado.

Recorrendo à observação da tabela 20 conseguimos verificar quais as diferenças estatísticas existentes entre grupos.

Verificação da existência de diferenças significativas em função da situação profissional atual com recurso ao teste t-Student

		t-Student	Df	Sig.
Organização e gestão da escola	Entre Grupos	- 4,090	98	,000
Recursos humanos existentes na escola	Entre Grupos	- 3,096	98	,003
Organização dos espaços e recursos Materiais	Entre Grupos	- 4,575	98	,000

Tabela 20 - Verificação da existência de diferenças significativas em função da situação profissional atual com recurso ao teste t-Student

Analisando a tabela anterior podemos verificar que em todas as dimensões da categoria III existem diferenças estatísticas bastante significativas entre grupos e que essas diferenças são maiores no que diz respeito à organização e gestão da escola e na organização dos espaços e recursos materiais. Nestas diferenças destacam-se os professores de educação especial que revelam maior confiança no que respeita aos modelos organizativos de escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger comparativamente com os professores de ensino regular.

Perceção dos professores quanto à organização e gestão da escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger

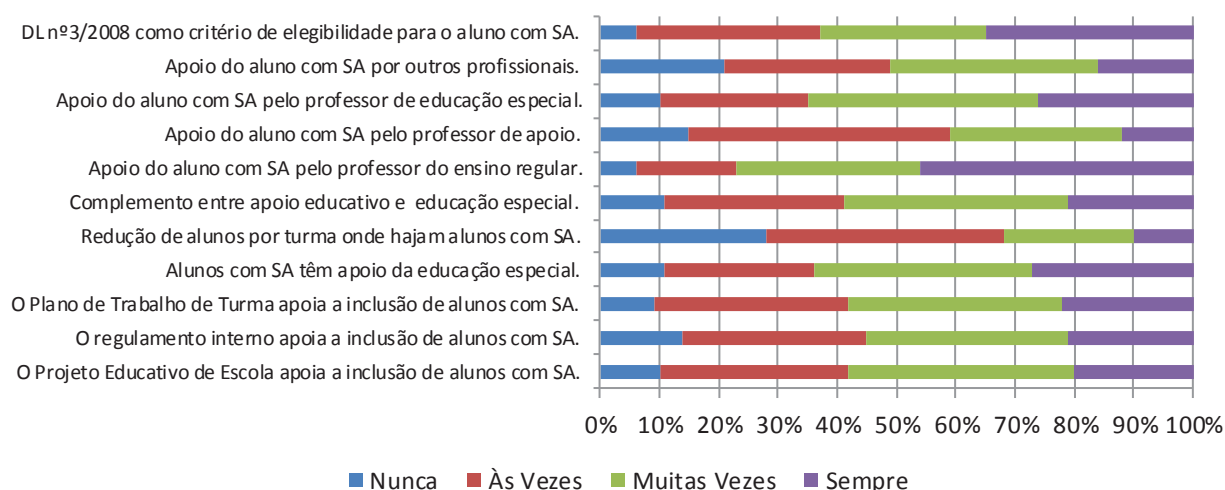


Gráfico 11 - Perceção dos professores quanto à organização e gestão da escola no atendimento aos alunos com a SA

Através da análise do gráfico 11 podemos concluir que os professores, na sua maioria, não considera que a escola organiza e faz uma boa gestão no que se refere ao atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger. O item que possui maior percentagem de escolha nas opções “muitas vezes” e “sempre” é “apoio do aluno com SA pelo professor de ensino regular” com 31% e 46% respetivamente e o item que revela menor percentagem de escolha nas opções anteriormente referidas é “redução de alunos por turma” com 22% na opção “muitas vezes” e 10% na opção “sempre”.

Percepção dos professores no que diz respeito à organização e gestão da escola no atendimento aos alunos com SA em função da situação profissional atual

		Situação Profissional Atual	
		PER %	PEE %
O Projeto Educativo de Escola apoia a inclusão de alunos com SA	Nunca	18	2
	As Vezes	40	24
	Muitas Vezes	36	40
	Sempre	6	34
O regulamento interno apoia a inclusão de alunos com SA	Nunca	24	4
	As Vezes	36	26
	Muitas Vezes	32	36
	Sempre	8	34
O Plano de Trabalho de Turma apoia a inclusão de alunos com SA	Nunca	16	2
	As Vezes	46	20
	Muitas Vezes	28	44
	Sempre	10	34
Alunos com SA têm apoio de educação especial	Nunca	18	4
	As Vezes	34	18
	Muitas Vezes	30	42
	Sempre	18	36
Redução de alunos por turma onde haja alunos com SA	Nunca	42	14
	As Vezes	36	44
	Muitas Vezes	18	26
	Sempre	4	16
Complemento entre o apoio educativo e educação especial	Nunca	16	6
	As Vezes	42	18
	Muitas Vezes	32	44
	Sempre	10	32
Apoio do aluno com SA pelo professor de ensino regular	Nunca	10	2
	As Vezes	16	18
	Muitas Vezes	28	34
	Sempre	46	46
Apoio do aluno com SA pelo professor de apoio	Nunca	18	12
	As Vezes	48	40
	Muitas Vezes	22	36
	Sempre	12	12
Apoio do aluno com SA pelo professor de educação especial	Nunca	18	4
	As Vezes	34	16
	Muitas Vezes	30	38
	Sempre	18	42
Apoio do aluno com SA por outros profissionais	Nunca	32	10
	As Vezes	30	26
	Muitas Vezes	28	42
	Sempre	10	22
DL nº3/2008 como critério de elegibilidade para o aluno com SA	Nunca	10	4
	As Vezes	42	20
	Muitas Vezes	28	26
	Sempre	20	50

Tabela 21 – Percepção dos professores no que diz respeito à organização e gestão da escola no atendimento aos alunos com SA em função da situação profissional atual

A partir da análise da tabela 21 podemos verificar que os professores de educação especial escolheram as opções “sempre” e “muitas vezes” em quase todos os itens, sendo as exceções os itens “redução de alunos por turma onde

haja alunos com SA” com 26% na opção “muitas vezes” 16% na opção “sempre” e “apoio do aluno com SA pelo professor de apoio” com 36% na opção “muitas vezes” 12% na opção “sempre”.

Fazendo a análise das opções dos professores de ensino regular podemos constatar que são bastante divergentes das opções dos professores de educação especial. Em quase todos os itens a grande percentagem das suas opções recaem na opção “nunca” e “às vezes”. É exceção o item “apoio do aluno com SA pelo professor de ensino regular” com 28% “muitas vezes” e 46% “sempre”. O item que menor diferença percentual tem, se compararmos as opções dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial é “apoio do aluno com SA pelo professor de ensino regular” no qual 34% dos professores de educação especial optou pela opção “muitas vezes” e 46% pela opção “sempre” e 28% dos professores de ensino regular optou por “muitas vezes” e 46% pela opção “sempre”. O item com maior diferença percentual é “o Plano de Trabalho de Turma apoia a inclusão de alunos com SA” em que se agruparmos as opções “muitas vezes” e “sempre” os professores de ensino regular perfazem 38% e os professores de educação especial 78%. De salientar os itens “apoio do aluno com SA pelo professor de ensino regular” e “apoio do aluno com SA pelo professor de educação especial” nos quais ambas as situações profissionais atuais consideram em maioria (PER 74% e PEE 80%) que o professor de ensino regular apoia o aluno com SA.

No que respeita ao apoio que o professor de educação especial fornece ao aluno com SA as opiniões divergem sendo que os professores de educação especial, se agruparmos as opções “muitas vezes” e “sempre” perfazem uma percentagem de 80% e os professores de ensino regular 48%.

Podemos concluir através da análise da tabela anterior que os professores de educação especial pensam que a organização e gestão da escola são executadas de uma forma mais funcional comparativamente com perceção dos professores de ensino regular.

Através da dimensão II procuramos perceber qual a opinião dos inquiridos no que diz respeito aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger.

Percepção dos professores quanto aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger

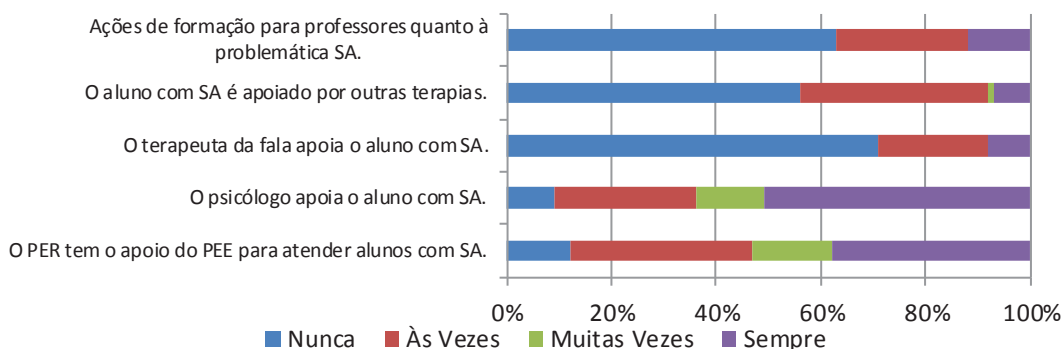


Gráfico 12 - Percepção dos professores quanto aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com a SA.

Procedendo à análise do gráfico 12 podemos verificar que os itens “no atendimento aos alunos com SA existe apoio de psicólogo” e “o PER tem apoio do professor especializado no atendimento ao aluno com SA” se agruparmos as opções “sempre” e “muitas vezes” encontram-se entre os 52% e os 65% enquanto que os restantes 3 itens encontram a maior parte das percentagem (entre 88% e 92%) nas opções “nunca” e “às vezes” o que nos permite concluir que os professores pensam que os recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com síndrome de Asperger não são suficientes.

Para compreender qual a diferença de opinião no que diz respeito aos recursos humanos existentes na escola entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial iremos analisar a tabela 22.

Percepção dos professores no que diz respeito aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com SA em função da Situação Profissional Atual

		Situação Profissional Atual	
		PER	PEE
		%	%
O professor do ensino regular tem o apoio do professor especializado no atendimento aos alunos com SA	Nunca	18	6
	Às Vezes	26	24
	Muitas Vezes	10	12
	Sempre	46	58
No atendimento ao aluno com SA existe apoio do psicólogo	Nunca	12	6
	Às Vezes	32	22
	Muitas Vezes	14	12
	Sempre	42	60

		Situação Profissional Atual	
		PER	PEE
		%	%
No atendimento ao aluno com SA existe apoio do terapeuta da fala	Nunca	76	66
	Às Vezes	20	22
	Muitas Vezes	0	0
	Sempre	4	12
No atendimento ao aluno com SA existe apoio de outras terapias	Nunca	66	46
	Às Vezes	30	42
	Muitas Vezes	0	2
	Sempre	4	10
Existe uma disponibilidade de ações de formação para esclarecer os professores quanto à problemática SA	Nunca	64	62
	Às Vezes	30	20
	Muitas Vezes	0	0
	Sempre	6	18

Tabela 22 - Percepção dos professores no que diz respeito aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com SA em função da situação profissional atual

Analisando a tabela 22 podemos verificar que se agruparmos as opções “muitas Vezes” e “sempre” só no itens “no atendimento ao aluno com SA existe apoio do psicólogo” e “o professor de ensino regular tem o apoio do professor especializado no atendimento aos alunos com SA” é que se encontra a maior percentagem de escolha em ambas as situações profissionais. Os restantes itens “no atendimento ao aluno com SA existe apoio do terapeuta da fala”, “no atendimento ao aluno com SA existe apoio de outras terapias” e “existe uma disponibilidade de ações de formação para esclarecer os professores quanto à problemática SA” encontram a maior percentagem nas opções de escolham “nunca” e “às vezes” por parte de todos os inquiridos. Conseguimos também anuir que as percentagens nas opções “muitas vezes” e “sempre” são sempre superiores em todos os itens nos professores de educação especial.

Podemos desta forma constatar que, embora os professores na sua maioria considerem insuficientes os recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger, os professores de educação especial têm uma visão mais positiva no que diz respeito a esta fração dos modelos organizativos de escola.

A partir da dimensão III pretendemos saber qual a opinião dos inquiridos no que diz respeito à organização de espaços e recursos materiais.

Percepção dos professores quanto à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos

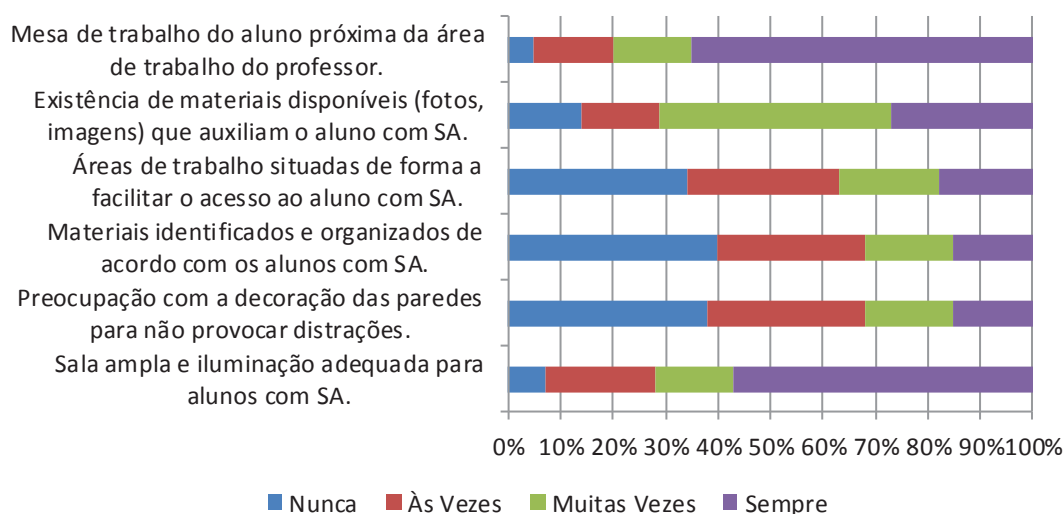


Gráfico 13 - Percepção dos professores quanto à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com a SA

Através da análise do gráfico 13 podemos verificar que os itens “mesa de trabalho do aluno próxima da área de trabalho do professor”, “sala ampla e iluminação adequada para alunos com SA” e “materiais disponíveis que auxiliam o aluno com SA” se agrupamos as opções “sempre” e “muitas vezes” encontram-se entre os 80% e os 71% enquanto que os restantes 3 itens encontram a maior parte das percentagem nas opções “nunca” e “às vezes”.

Desta forma podemos concluir que a maioria dos inquiridos pensa que a organização e os recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com a síndrome de Asperger não operam da melhor forma.

Para compreender qual a diferença de opinião, no que diz respeito à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com SA, entre os Professores de Ensino Regular e os Professores de Educação Especial iremos analisar a tabela 23.

Percepção dos professores no que diz respeito à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com SA em função da situação profissional atual

		Situação Profissional Atual	
		PER	PEE
		%	%
Existência da sala ampla e com iluminação adequada para receber os alunos	Nunca	8	6
	As Vezes	30	12
	Muitas Vezes	22	8
	Sempre	40	74
Preocupação com a decoração das paredes para não provocar distrações	Nunca	48	28
	As Vezes	30	30
	Muitas Vezes	14	20
	Sempre	8	22
Existência dos materiais identificados e organizados de acordo com o nível de compreensão dos alunos com SA	Nunca	54	26
	As Vezes	26	30
	Muitas Vezes	14	20
	Sempre	6	24
Áreas de trabalho situadas próximo de estantes ou armários para facilitar o acesso ao aluno com SA	Nunca	50	19
	As Vezes	26	32
	Muitas Vezes	18	19
	Sempre	6	30
Existência de materiais disponíveis, tais como fotografias, imagens que auxiliam o aluno com SA	Nunca	26	2
	As Vezes	20	10
	Muitas Vezes	44	44
	Sempre	10	44
Mesa de trabalho do aluno o mais próxima possível da área de trabalho do professor	Nunca	8	2
	As Vezes	18	12
	Muitas Vezes	20	10
	Sempre	54	76

Tabela 23 - Percepção dos professores no que diz respeito à organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com SA em função da situação profissional atual

A partir da análise da tabela 23 podemos verificar que em todos os itens os professores de educação especial revelaram uma maior percentagem nas opções “muitas vezes” e “sempre” comparativamente com os professores de educação especial. Se agruparmos as opções “muitas vezes” e “sempre”, os itens “mesa de trabalho do aluno o mais próxima possível da área de trabalho do professor”, “existência de sala ampla e com iluminação adequada para receber os alunos” e “existência de materiais disponíveis, tais como fotografias, imagens que auxiliam o aluno com SA” revelam entre 82% a 88% de escolhas.

Os restantes itens “preocupação com a decoração das paredes para não provocar distrações”, “existência dos materiais identificados e organizados de acordo com o nível de compreensão dos alunos com SA” e “áreas de trabalho situadas próximo de estantes ou armários para facilitar o acesso ao aluno com

SA” encontram a maior percentagem nas opções de escolha “nunca” e “às vezes”. Os professores de ensino regular revelam uma percentagem de escolha em todos os itens nas opções “sempre” e “muitas vezes” muito abaixo do que seria pretendido. Desta forma podemos concluir que, embora para a maioria dos professores a organização de espaços e recursos materiais existentes na escola no atendimento aos alunos com SA esteja muito aquém do pretendido, os professores de educação especial são os que revelam maior percentagem de confiança em todos os itens.

Na categoria IV e dimensão I procuramos entender se os inquiridos pensam que os Professores de Educação de Especial colaboram com os Professores de Ensino Regular.

Perceção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular	100	11	36	29,52	6,52653

Tabela 24 -Perceção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular

No que respeita à variável em estudo esta encontra um mínimo de 11 e um máximo de 36 numa pontuação que poderia variar entre os 0 e 36. Através da análise da tabela 24 e a partir da média, que consideramos ser razoável, podemos anuir que os inquiridos são da opinião que existe colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular.

Colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular

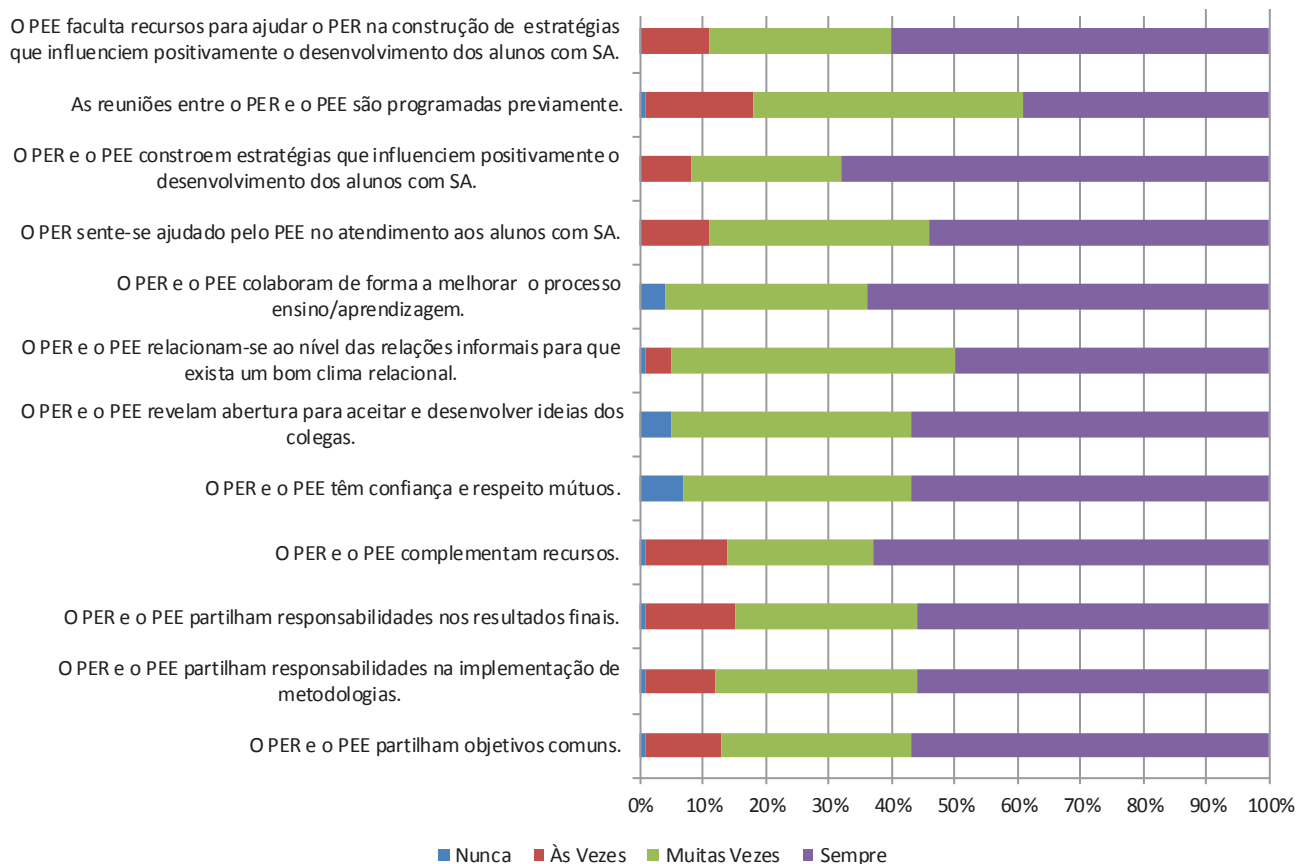


Gráfico 14 - Percepção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular

Através da análise do gráfico 14 podemos verificar que se agruparmos as opções “muitas vezes” e “sempre” em todos os itens as escolhas recaem em larga medida neste conjunto e com a exceção de um item a maior parte das escolhas reincidentem na opção “sempre”. Será então de salientar que o item “as reuniões entre o PER e o PEE são programadas previamente” é o único com a maior percentagem de escolhas na opção “muitas vezes” com 43% e seguiu-se a opção “sempre” com 39%. De todos os itens aquele que teve maior percentagem, 68% na opção “sempre” foi o item “o PER e o PEE constroem estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com SA”, na opção “muitas vezes” 24%, “às vezes” 8% e “nunca” 0%. Com estes resultados podemos concluir que os professores na sua grande maioria são da opinião que existe uma colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular.

Para compreender se o tipo de formação especializada interfere no modo como os professores percebem a “colaboração do professor de ensino especial em relação ao professor de ensino regular” iremos analisar a tabela 25.

Percepção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular em função do tipo de formação especializada

		Tipo de Formação Especializada	
		Educação Especial	Outra
		%	%
O PER e o PEE partilham objetivos comuns	Nunca	0	7,1
	As Vezes	5,8	14,3
	Muitas Vezes	32,7	35,7
	Sempre	61,5	42,9
O PER e o PEE partilham responsabilidades na implementação de metodologias	Nunca	0	7,1
	As Vezes	3,8	14,3
	Muitas Vezes	30,8	50
	Sempre	65,4	28,6
O PER e o PEE partilham responsabilidades nos resultados finais	Nunca	0	7,1
	As Vezes	3,8	14,3
	Muitas Vezes	32,7	42,9
	Sempre	63,5	35,7
O PER e o PEE complementam recursos	Nunca	0	7,1
	As Vezes	3,8	28,6
	Muitas Vezes	23,1	21,4
	Sempre	73,1	42,9
O PER e o PEE têm confiança e respeito mútuos	Nunca	0	0
	As Vezes	0	21,4
	Muitas Vezes	40,4	28,6
	Sempre	59,6	50
O PER e o PEE revelam abertura para aceitar e desenvolver ideias dos colegas	Nunca	0	0
	As Vezes	0	14,3
	Muitas Vezes	46,2	28,6
	Sempre	53,8	57,1
O PER e o PEE relacionam-se ao nível das relações informais para que exista um bom clima relacional	Nunca	0	0
	As Vezes	0	14,3
	Muitas Vezes	48,1	42,9
	Sempre	51,9	42,9
O PER e o PEE colaboram de forma a melhorar o processo ensino/aprendizagem	Nunca	0	0
	As Vezes	1,9	7,1
	Muitas Vezes	26,9	42,9
	Sempre	71,2	50
O PER sente-se ajudado pelo PEE no atendimento aos alunos com SA	Nunca	0	0
	As Vezes	0	21,4
	Muitas Vezes	38,5	35,7
	Sempre	61,5	42,9
O PER e o PEE constroem estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com SA	Nunca	0	0
	As Vezes	5,8	14,3
	Muitas Vezes	21,2	35,7
	Sempre	73,1	50
As reuniões entre o PER e o PEE são programadas previamente	Nunca	0	0
	As Vezes	13,5	28,6
	Muitas Vezes	42,3	42,9
	Sempre	44,2	28,6

		Tipo de Formação Especializada	
		Educação Especial	Outra
		%	%
O PEE faculta recursos para ajudar o PER na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com SA	Nunca	0	0
	As Vezes	5,8	14,3
	Muitas Vezes	25	35,7
	Sempre	69,2	50

Tabela 25 - Percepção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular

A partir dos dados expostos na tabela 25 e se agruparmos as opções “nunca” e “às vezes” e as opções “muitas vezes” e “sempre” conseguimos afirmar em todos os itens que a maior percentagem de escolha encontra-se no grupo “muitas vezes” e “sempre”. Se analisarmos o grupo “muitas vezes” e “sempre” o item onde existe maior diferença percentual entre os professores com formação em educação especial e os professores com outro tipo de especialização é o item “o PER e o PEE complementam recursos” com 32,9% e o item onde existe menor diferença percentual é “o PER e o PEE colaboram de forma a melhorar o processo ensino/aprendizagem” com 5,2%. É de salientar os itens “o PER e o PEE têm confiança e respeito mútuos”, “o PER e o PEE revelam abertura para aceitar e desenvolver ideias dos colegas” “o PER e o PEE relacionam-se ao nível das relações informais para que exista um bom clima relacional” e “o PER sente-se ajudado pelo PEE no atendimento aos alunos com SA” que possuem 100% de escolhas por parte dos professores com especialização em educação especial no grupo das opções “muitas vezes” e “sempre”. Recorrendo à análise estatística do teste do qui-quadrado podemos verificar que embora os inquiridos tenham obtido uma percentagem satisfatória no que diz respeito à sua opinião sobre a colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular, os professores de educação especial são da opinião que existe uma maior colaboração comparativamente com os professores do ensino regular revelando metade dos itens diferenças estatísticas significativas em ambas as opiniões como passamos a demonstrar “o PER sente-se ajudado pelo PEE no atendimento aos alunos com SA” ($\chi^2=11,833$; $df=2$; $p=0,00$), “o PER e o PEE têm confiança e respeito mútuo” ($\chi^2=11,726$; $df=2$; $p=0,00$), “o PER e o PEE

complementam recursos” ($x^2=12,656$; $df=3$; $p=0,00$), “o PER e o PEE revelam abertura para aceitar e desenvolver ideias dos colegas” ($x^2=8,254$; $df=2$; $p=0,02$), “o PER e o PEE relacionam-se ao nível das relações informais para que exista em bom clima relacional” ($x^2=7,674$; $df=2$; $p=0,02$), “o PER e o PEE partilham responsabilidades na implementação de metodologias” ($x^2=9,465$; $df=3$; $p=0,02$). No final da análise podemos anuir que a perceção dos professores revela confiança na existência de uma “colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular”, no entanto a percentagem de escolhas nas opções “muitas vezes” e “sempre” é superior em todos os itens nos professores com formação em educação especial revelando estes uma perceção mais confiante no que diz respeito à colaboração existente comparativamente com os professores de ensino regular.

Para perceber se a situação profissional influencia a perceção dos professores no que diz respeito ao apoio do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular, iremos apresentar os dados obtidos através do cruzamento do item “situação profissional atual” e “colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular”. Para entender com maior rigor qual é a diferença de opinião em função da situação profissional atual iremos analisar a tabela 26 na qual se encontra uma análise descritiva em função dos valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão.

Análise descritiva categoria IV em função da situação profissional atual

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Professor de Ensino Regular	50	27,9	7,32	11	36
Professor de Educação Especial	50	31,14	5,19	20	36
Total	100	29,52	6,52	11	36

Tabela 26 – Análise descritiva categoria IV dimensão I em função da situação profissional atual

Constatadas através da tabela 26 as diferenças de opinião existentes entre as situações profissionais atuais podemos afirmar que os professores de educação especial são os que mais revelam uma perceção positiva no que diz respeito à colaboração entre o professor de educação especial em relação ao

professor de ensino regular. Embora a média seja satisfatória em ambas as situações profissionais esta está um pouco abaixo do que será desejável.

De forma a compreendermos se a situação profissional atual influencia a opinião dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular iremos analisar a tabela 27 na qual comparamos as opiniões dos inquiridos.

Perceção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular em função da situação profissional atual

		Situação Profissional Atual	
		PER %	PEE %
O PER e o PEE partilham objetivos comuns	Nunca	2	0
	As Vezes	20	4
	Muitas Vezes	28	32
	Sempre	50	64
O PER e o PEE partilham responsabilidades na implementação de metodologias	Nunca	2	0
	As Vezes	20	2
	Muitas Vezes	32	32
	Sempre	46	66
O PER e o PEE partilham responsabilidades nos resultados finais	Nunca	2	0
	As Vezes	26	2
	Muitas Vezes	22	36
	Sempre	50	62
O PER e o PEE complementam recursos	Nunca	2	0
	As Vezes	22	4
	Muitas Vezes	24	22
	Sempre	52	74
O PER e o PEE têm confiança e respeito mútuos	Nunca	0	0
	As Vezes	12	2
	Muitas Vezes	32	40
	Sempre	56	58
O PER e o PEE revelam abertura para aceitar e desenvolver ideias dos colegas	Nunca	0	0
	As Vezes	10	0
	Muitas Vezes	30	46
	Sempre	60	54
O PER e o PEE relacionam-se ao nível das relações informais para que exista um bom clima relacional	Nunca	2	0
	As Vezes	8	0
	Muitas Vezes	40	50
	Sempre	50	50
O PER e o PEE colaboram de forma a melhorar o processo ensino/aprendizagem	Nunca	0	0
	As Vezes	6	2
	Muitas Vezes	34	30
	Sempre	60	68
O PER sente-se ajudado pelo PEE no atendimento aos alunos com SA	Nunca	0	0
	As Vezes	22	0
	Muitas Vezes	30	40
	Sempre	48	60
O PER e o PEE constroem estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com SA	Nunca	0	0
	As Vezes	12	4
	Muitas Vezes	28	20
	Sempre	60	76

		Situação Profissional Atual	
		PER	PEE
		%	%
As reuniões entre o PER e o PEE são programadas previamente	Nunca	2	0
	As Vezes	24	10
	Muitas Vezes	42	44
	Sempre	32	46
O PEE faculta recursos para ajudar o PER na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com SA	Nunca	0	0
	As Vezes	20	2
	Muitas Vezes	28	30
	Sempre	52	68

Tabela 27 – Percepção dos professores no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular em função da situação profissional atual

Através dos dados representados na tabela 27 podemos verificar que, em quase todos os itens, os professores de educação especial escolheram a opção “sempre” em maior percentagem comparando com a escolha feita pelos professores de ensino regular. É exceção o item “o PER e o PEE revelam abertura para aceitar e desenvolver ideias dos colegas” que tem maior percentagem de escolha na opção “sempre” por parte dos professores de ensino regular com 60% comparada com 54% de escolha dos professores de educação especial.

Se analisarmos os itens através do teste do qui-quadrado verificamos que os itens com uma diferença estatística significativa são “o PER sente-se ajudado pelo PEE no atendimento aos alunos com SA” ($\chi^2=12,381$; $df=2$; $p=0,00$), “o PER e o PEE partilham responsabilidades nos resultados finais” ($\chi^2=13,618$; $df=3$; $p=0,00$), “o PEE faculta recursos para ajudar o PER na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com SA” ($\chi^2=8,465$; $df=2$; $p=0,02$), “o PER e o PEE partilham responsabilidades na implementação de metodologias” ($\chi^2=10,149$; $df=3$; $p=0,02$), “o PER e o PEE complementam recursos” ($\chi^2=9,195$; $df=3$; $p=0,03$) e “o PER e o PEE revelam abertura para aceitar e desenvolver ideias dos colegas” ($\chi^2=6,842$; $df=2$; $p=0,03$).

Verificadas as diferenças existentes entre as situações profissionais atuais podemos afirmar que os professores de educação especial são os que mais entendem que existe uma “colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular”. Podemos também

constatar que os professores de educação especial e os professores de ensino regular possuem uma média bastante acima da metade da pontuação máxima o que nos leva a concluir que os professores consideram de uma forma satisfatória que existe “colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular”.

No que diz respeito às funções dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial e através da análise do gráfico 15 podemos afirmar que os inquiridos são da opinião que quase todos os itens são funções do professor de ensino regular e do professor de educação especial.

Perceção dos professores no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial

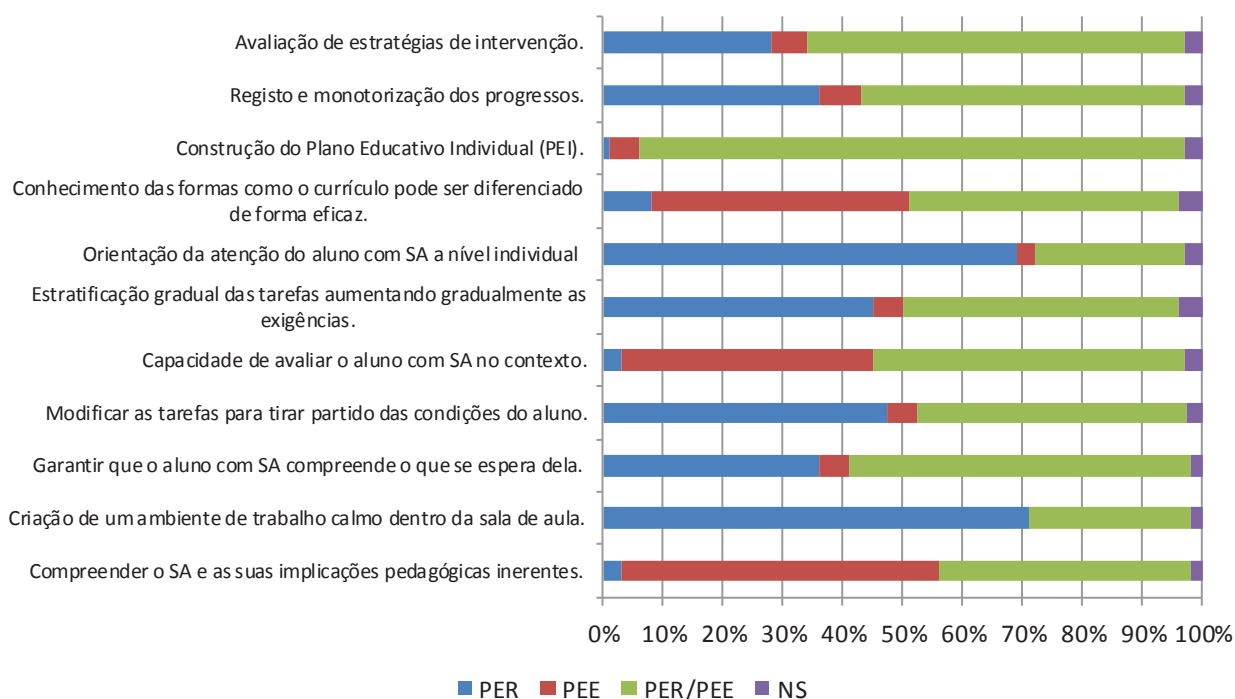


Gráfico 15- Perceção dos professores no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial

Tal como referimos anteriormente os inquiridos escolheram em larga maioria a opção PER/PEE sendo exceção os itens “compreender o SA e as suas implicações pedagógicas inerentes”, “conhecimento como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz”, “criação de um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula”, “orientação da atenção do aluno com SA a nível individual” e “conhecimento como o currículo pode ser diferenciado de forma

eficaz” a que os inquiridos fizeram corresponder os dois primeiros itens ao professor de educação especial e os dois últimos itens ao professor de ensino regular.

No que diz respeito à diferença de opinião sobre as funções de cada profissional em função da sua situação profissional atual iremos fazer a análise da tabela 28.

Perceção dos professores no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial em função da situação profissional atual

		Situação Profissional Atual	
		PER %	PEE %
Compreender o SA e as suas implicações pedagógicas inerentes	PER	4	2
	PEE	34	72
	PER/PEE	58	26
	Não Sabe	4	0
Criação de um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula	PER	58	84
	PEE	0	0
	PER/PEE	38	16
	Não Sabe	4	0
Garantir que o aluno com SA compreende o que se espera dela	PER	10	62
	PEE	8	2
	PER/PEE	78	36
	Não Sabe	4	0
Modificar as tarefas para tirar partido das condições do aluno e consolidar as suas forças	PER	18	58
	PEE	6	2
	PER/PEE	72	40
	Não Sabe	4	0
Capacidade de avaliar o aluno com SA no contexto	PER	2	4
	PEE	22	62
	PER/PEE	70	34
	Não Sabe	6	0
Estratificação gradual das tarefas aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com SA	PER	22	68
	PEE	6	4
	PER/PEE	66	26
	Não Sabe	6	2
Orientação da atenção do aluno com SA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma	PER	54	84
	PEE	4	2
	PER/PEE	38	12
	Não Sabe	6	2
Conhecimento das formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz	PER	12	4
	PEE	22	64
	PER/PEE	60	30
	Não Sabe	6	2
Construção do Plano Educativo Individual (PEI)	PER	2	0
	PEE	10	0
	PER/PEE	84	98
	Não Sabe	4	2
Registo e monitorização dos progressos	PER	10	62
	PEE	12	2
	PER/PEE	74	34
	Não Sabe	4	2

		Situação Profissional Atual	
		PER %	PEE %
Avaliação de estratégias de intervenção	PER	0	56
	PEE	10	2
	PER/PEE	86	40
	Não Sabe	4	2

Tabela 28 - Conhecimento no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial em função da situação profissional atual

Através da tabela 28 podemos concluir que para a generalidade dos professores de ensino regular a maioria das funções cabe aos professores de ensino regular e aos professores de educação especial enquanto que a maioria (98%) dos professores de educação especial só atribuem a ambos a função de “construção do Plano Educativo Individual (PEI)”.

Para perceber se a situação profissional atual influencia a correção do conhecimento que ambas as situações profissionais têm no que respeita às funções de cada situação profissional iremos analisar a tabela 29.

Conhecimento no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial em função da situação profissional atual

		Situação Profissional Atual	
		PER %	PEE %
Compreender o SA e as suas implicações pedagógicas inerentes	Correto	34	72
	Incorreto	62	28
	Não Sabe	4	0
Criação de um ambiente de trabalho calmo dentro da sala de aula	Correto	58	84
	Incorreto	38	16
	Não Sabe	4	0
Garantir que o aluno com SA compreende o que se espera dela	Correto	10	62
	Incorreto	86	38
	Não Sabe	4	0
Modificar as tarefas para tirar partido das condições do aluno e consolidar as suas forças	Correto	18	58
	Incorreto	78	42
	Não Sabe	4	0
Capacidade de avaliar o aluno com SA no contexto	Correto	22	62
	Incorreto	72	38
	Não Sabe	6	0
Estratificação gradual das tarefas aumentando gradualmente as exigências a fazer aos alunos com SA	Correto	22	68
	Incorreto	72	30
	Não Sabe	6	2
Orientação da atenção do aluno com SA a nível individual em vez de se basear em instruções dadas a toda a turma	Correto	54	84
	Incorreto	42	14
	Não Sabe	4	2

		Situação Profissional Atual	
		PER	PEE
		%	%
Conhecimento das formas como o currículo pode ser diferenciado de forma eficaz.	Correto	22	64
	Incorreto	72	34
	Não Sabe	6	2
Construção do Plano Educativo Individual (PEI).	Correto	84	98
	Incorreto	12	0
	Não Sabe	4	2
Registo e monitorização dos progressos.	Correto	10	62
	Incorreto	86	36
	Não Sabe	4	2
Avaliação de estratégias de intervenção.	Correto	0	56
	Incorreto	96	42
	Não Sabe	4	2

Tabela 29 - Conhecimento no que diz respeito às funções do professor de ensino regular e professores de educação especial em função da situação profissional atual

A partir da análise da tabela 29 podemos anuir que 56% dos professores de Educação Especial revelam total conhecimento das “funções do professor de ensino regular e professores de educação especial” e que nenhum (0%) dos professores de ensino regular conhece a totalidade das “funções do professor de ensino regular e professores de educação especial”. Se analisarmos a correção das respostas podemos aferir que a maioria dos professores de educação especial fez a opção correta em todos os itens enquanto que a maioria dos professores de ensino regular fizeram a opção correta em apenas 3 dos 11 itens. Desta análise podemos concluir que o conhecimento dos professores de educação especial, embora ainda esteja um pouco longe do desejável em alguns itens, é muito superior ao conhecimento revelado pelos professores de ensino regular no que diz respeito às funções dos professores de educação especial e professor de ensino regular, o que seria de esperar.

Se analisarmos as tabelas 28 e 29 podemos concluir que a grande maioria dos professores de ensino regular atribuem de uma forma errada as suas funções aos professores de ensino regular e aos professores de educação especial o que nos poderá levar a concluir que esperam uma colaboração por parte dos professores de educação especial em tarefas que são suas. Desta forma poderemos entender a explicação dos professores de educação especial terem maior percentagem de admissão no que respeita à sua colaboração com os professores de ensino regular, tal como consta nas tabelas 26 e 27.

Posteriormente ao tratamento dos dados procedentes do questionário, iremos fazer o cruzamento dos resultados relacionando-os com as hipóteses construídas e a revisão bibliográfica realizada. A partir da confirmação ou infirmação das hipóteses iremos escrever algumas conclusões que nos permitem perceber em que medida os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial a criar estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento das crianças com síndrome de Asperger. Ressaltamos que os resultados obtidos se baseiam na percepção dos professores, de acordo com a sua compreensão, a sua experiência e a realidade da escola onde lecionam. De seguida, iremos prosseguir com a discussão dos resultados.

2. Discussão dos resultados

É consensual entre os defensores da colaboração que o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais passa pela colaboração entre os professores, nomeadamente entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular.

Dadas as dificuldades que os alunos com a síndrome de Asperger sentem ao longo do seu percurso escolar, é fundamental que exista um maior conhecimento desta problemática e uma colaboração entre os professores, de forma a existir um atendimento educativo mais eficiente e estes alunos.

Desta forma pensamos ser importante para o nosso estudo analisar o conhecimento dos professores no que diz respeito a esta problemática, procurando perceber se conhecem as características específicas dos alunos com síndrome de Asperger e se na percepção dos professores inquiridos existe colaboração entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular no atendimento aos alunos com síndrome de Asperger. As funções dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial e o conhecimento que cada professor detém das mesmas é um fator relevante na colaboração entre eles, pelo que pensamos ser fundamental que os docentes indicassem quais as funções que percecionam serem as suas e as funções que entendem ser dos outros docentes.

Para que a discussão dos resultados seja o mais rigorosa possível, iremos proceder à sua análise procurando articular a percepção dos professores inquiridos com o enquadramento teórico da investigação e com as hipóteses definidas como resposta provisória e orientadora da fundamentação teórica e resultados obtidos. Desta forma iremos proceder à confirmação ou infirmação das hipóteses.

A primeira hipótese formulada é **“os professores identificam corretamente as características da síndrome de Asperger”**.

Através dos dados observados durante o nosso estudo podemos constatar que os professores inquiridos têm dificuldade em identificar as características dos alunos com síndrome de Asperger e isso remete-nos para a falta de conhecimento dos docentes sobre este tema.

O gráfico 9 expõe as características da SA que os professores inquiridos tiveram maior dificuldade em identificar. Os itens com menor percentagem foram “voz sem expressão (monocórdica)”, “boa evocação da informação factual” ambos com 59% e o item “fraca coordenação motora” que revela 65% de respostas como sendo uma característica da síndrome de Asperger. Todas as outras respostas estão acima dos 71%. No que diz respeito aos itens que não identificam as características da SA referidas no gráfico 10, apenas 62% considerou que o item “critica irracionalmente e desdenha a autoridade” não fazia parte das características da SA e 45% assinalou “comportamentos de má educação” como não fazendo parte das características da SA.

As dificuldades dos professores inquiridos, em identificar corretamente as características da SA revela falta de conhecimento sobre esta problemática.

A carência de conhecimento dos professores inquiridos aponta para a importância da formação “pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta” Correia (2003b:28). Através das tabelas 12 e 13 podemos verificar que os professores inquiridos com formação especializada em educação especial revelam um maior conhecimento (82,7%) no que diz respeito às características da SA em comparação com os professores com outro tipo de

formação especializada que revelam apenas 28,6% de conhecimento e nos itens que não fazem parte das características da SA também se revela maior conhecimento por parte dos professores inquiridos com formação especializada em educação especial comparativamente com os professores com outro tipo de especialização.

Na situação profissional atual (professor de ensino regular ou professor de educação especial) é onde reside a grande discrepância salientando-se que só 36% dos professores de ensino regular identificam corretamente todas as características da síndrome de Asperger em comparação com 78,1% dos professores de educação especial. Também existe uma grande diferença de percepção se compararmos os itens que não identificam as características da síndrome de Asperger. Podemos também afirmar que a diferença de percentagem que corresponde a essa identificação encontra-se entre os 10% no item “dificuldade na compreensão das intenções dos outros” e 50% no item “boa evocação da informação factual”.

Desta forma podemos afirmar que os professores inquiridos (gráficos 9 e 10) não identificam corretamente as características da síndrome de Asperger e os itens com características que não pertencem à problemática em estudo também foram em larga percentagem identificados como fazendo parte da mesma. Podemos também concluir que os professores inquiridos com formação especializada em educação especial e os professores cuja situação profissional atual é professor de educação especial reconhecem com uma percentagem bastante mais elevada as características da síndrome de Asperger comparativamente com os professores com outro tipo de especialização ou cuja situação profissional atual seja professor de ensino regular, mas em ambos os casos a identificação das características da síndrome de Asperger fica aquém do desejado.

Estes resultados põe em evidência a falta de conhecimento que segundo Attwood (2010) é muito importante que os professores saibam como pensa e como aprende uma criança com síndrome de Asperger, de forma a melhorar as suas capacidades cognitivas e o seu desempenho académico.

Um estudo feito por Moreira, em 2011, revela que muitos docentes não têm conhecimento sobre a problemática do nosso estudo e na nossa

investigação verificamos através da tabela 11 e dos gráficos 9 e 10 que os professores identificam muito limitadamente as características da síndrome de Asperger e a partir da análise das tabelas 16 e 17 constatamos os professores de educação especial revelam um maior conhecimento das características específicas da síndrome de Asperger comparativamente com os professores de ensino regular. Este conhecimento revela diferenças estatisticamente significativas em quase todos os itens salientando-se aqueles que não são características da SA e foram escolhidos como tal “comportamentos de má educação”, “exigência constante de atenção”, “preocupação em agradar” e “critica irracionalmente e desdenha a autoridade”. As percentagens do conhecimento reveladas pelos professores inquiridos revelam que este fica aquém do desejado. Desta forma a nossa hipótese não é validada.

Na segunda hipótese procuramos perceber se **“a percepção dos professores relativamente aos modelos organizativos de resposta, é favorável à inclusão da criança com SA”**

Iniciando a análise dos nossos resultados através da percepção que os professores têm no que diz respeito à organização e gestão da escola no atendimento aos alunos com síndrome de Asperger verificamos esta se encontra bastante aquém do que seria desejável.

De acordo com o decreto-lei nº3/2008 “as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas” (artº 2º, ponto 4), no entanto de acordo com o nosso estudo este é insuficientemente usado “como critério de elegibilidade para o aluno com SA” com 35% na opção “sempre” e o artigo referido anteriormente pretende definir “claramente o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo” (Ministério da Educação:17). Verificamos também que na percepção dos professores inquiridos o item “o Projeto Educativo de Escola apoia a inclusão de alunos com SA” revela uma percentagem bastante carente com 42% dos inquiridos a elegerem as opções “nunca” ou “às vezes” e 20% na opção “sempre”, quando o decreto-lei nº3/2008 refere que as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as

adequações ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento que são essenciais para responder de uma forma adequada às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens” (art 4º, ponto 1).

No que diz respeito ao item “redução de alunos por turma onde hajam alunos com SA” apenas 10% dos professores inquiridos referiram “sempre” e de acordo com o Despacho n.º 5048-B/2013 “as turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo 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 nestas condições” (artº 19 ponto 4; artº 20 ponto 3).

Depois de analisada a perceção dos professores inquiridos no que diz respeito à organização e gestão da escola verificamos que esta ainda se encontra aquém do desejado. No entanto, se analisarmos a tabela 21 chegamos à conclusão que embora os professores de ensino regular e os professores de educação especial sejam da opinião de que a organização e gestão da escola não se faz de uma maneira eficaz, os professores de educação especial pensam que esta é realizada de uma forma mais funcional comparativamente com os professores do ensino regular.

No que diz respeito aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com SA, verificamos que na perceção dos professores inquiridos estes ainda são muito deficitários, tal como nos mostra o gráfico 12. Mais uma vez tendo como base o decreto-lei nº3/2008 que refere que “os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos” (pág.55). Salientamos que na perceção dos professores inquiridos apenas 8% têm apoio do terapeuta da fala, 38% dos PER têm sempre apoio do PEE para atender alunos com SA e 51% dos alunos com SA têm sempre apoio do psicólogo e no decreto-lei nº3/3008 (artº 29º, pontos 1 e 2) está referido que as atividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada e se o agrupamento não dispor nos seus quadros dos recursos humanos necessários pode recorrer à aquisição desses serviços. Quanto ao item “ações de formação

para professores quanto à problemática SA” destacamos que só 12% dos inquiridos optou pelo “sempre”

Depois de analisada a percepção dos professores inquiridos no que diz respeito aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com SA verificamos que estes ainda se encontram com muitas lacunas comparativamente com o desejado. No entanto, ao analisarmos a tabela 22 percecionamos que embora os professores de ensino regular e os professores de educação especial sejam da opinião de que os recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com SA não funcionem com a eficiência desejada, os professores de educação especial são da opinião que estes operam de uma forma mais eficiente comparativamente com a opinião dos professores do ensino regular.

No que se refere à organização de espaços e recursos materiais existentes na sala no atendimento aos alunos com SA, destacamos mais uma opinião negativa por parte dos professores inquiridos.

De acordo com o gráfico 13 podemos verificar que só 15% dos professores inquiridos são da opinião que os materiais estão sempre identificados e organizados de acordo com os alunos com SA e segundo Hewitt (2006) os alunos podem beneficiar se as áreas e o seu espaço se encontrarem rotulados e identificados. No que diz respeito ao item “preocupação com a decoração das paredes para não provocar distrações” só 15% dos professores optaram pelo “sempre” e para Siegel (2008) as salas devem permitir um ambiente com baixa estimulação, com as áreas isentas de decorações. No que se refere à “existência de materiais disponíveis (fotos, imagens) que auxiliam o aluno com SA” embora só 27% dos inquiridos tenham optado pelo sempre podemos constatar através da análise do gráfico 13 que 44% dos inquiridos escolheu a opção “muitas vezes” sendo que este item revela um pouco mais de cuidado com a organização de recursos materiais sendo esta uma estratégia muito importante na aprendizagem tal como afirma Nielsen (1999) que considera que o processo de aprendizagem dos alunos com EA tem uma base visual, com recursos a diferentes materiais de apoio visual.

O item onde se verifica maior cuidado e atenção é “mesa de trabalho do aluno próxima da área de trabalho do professor” em que 65% dos inquiridos

optaram pelo “sempre”, esta preocupação vai de encontro ao que afirma Correia (2003) quando aconselha a que os alunos sejam colocados num local onde consigam ver bem o professor.

Tal como nas duas dimensões anteriores verifica-se que embora a organização os espaços e recursos materiais esteja aquém do desejado na opinião dos professores (ver gráfico13), os professores de ensino especial pensam que a escola dá uma resposta mais positiva comparativamente com os professores do ensino regular tal como nos mostram as tabelas 20 e 23.

Desta forma, como podemos observar através da tabela 18, para os professores inquiridos existem falhas no que se refere às diferentes dimensões analisadas pois todos os professores, quer sejam professores do ensino regular ou professores de educação especial consideram que os modelos organizativos de escola se encontram aquém daquilo que seria desejado e esperado. Deparamo-nos, portanto, com uma divergência entre os normativos presentes nos documentos que regulamentam as práticas educativas e as respostas fornecidas às crianças com SA no seu quotidiano escolar. Deste modo, verificamos que a hipótese que construímos não foi validada.

Na terceira hipótese procuramos verificar se **“os professores têm dificuldade em identificar de forma adequada as funções a nível organizacional correspondentes ao professor de ensino regular e ao professor de ensino especial”**

Uma análise dos dados presentes no gráfico 15 revelam que uma grande maioria dos professores inquiridos percecionam as funções referidas nos itens como sendo da competência do professor de ensino regular e do professor de educação especial, situação que nos leva a reconhecer que desconhecem as competências que lhes são imputadas. Na tabela 29, podemos verificar que os professores de educação especial revelam maior conhecimento das funções dos professores quando comparados com os professores de ensino regular. Podemos também anuir que 56% dos professores de educação especial inquiridos têm total conhecimento das “funções do professor de ensino regular e professor de educação especial” e que nenhum (0%) dos professores de ensino regular revela total conhecimento.

O item em que ambos apresentam a percentagem mais elevada de correção é “construção do plano educativo individual (PEI)” com 84% de professores de ensino regular e 98% de professores de educação especial a identificarem corretamente a quem pertence esta função, tal como se encontra presente no decreto-lei nº3/2008 o PEI “é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial (...) (artº 13º, ponto 4). No que diz respeito à “avaliação de estratégias de intervenção” este é o item em que os professores de ensino regular inquiridos e os professores de educação especial inquiridos revelaram maior desconhecimento na atribuição das funções, revelando respetivamente 0% e 56% de opções corretas, ou seja que essa função é da responsabilidade do professor de ensino regular tal como afirma Kronberg (2003) cabe aos professores de ensino regular “contemplarem uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam” (pág.52).

Embora o conhecimento dos professores de educação especial inquiridos ainda esteja um pouco longe do desejável em alguns itens, este é bastante superior ao conhecimento dos professores de ensino regular inquiridos que atribuem a maioria das suas funções como sendo função dos professores de educação especial e professores de ensino regular. É essencial que os professores conheçam as suas funções para que a colaboração entre ambos seja feita de uma forma positiva e o mais eficaz possível. Esta hipótese foi validada.

Na quarta hipótese procuramos entender se **“os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial na construção de estratégias que influenciem positivamente as crianças com SA”**

Uma análise dos resultados do gráfico 14 permite-nos concluir que um elevado número de professores inquiridos entende que os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial na criação de estratégias que influenciem positivamente as crianças com síndrome de Asperger.

Assim, atendendo à opinião dos professores inquiridos no item “o professor de ensino regular (PER) sente-se ajudado pelo professor de educação especial (PEE) no atendimento aos alunos com SA” a maior percentagem de escolha recai na opção “sempre” com 54% e na opção “muitas vezes” com 35%. É de salientar que só 11% dos professores inquiridos selecionou a opção “às vezes” e nenhum (0%) inquirido elegeu a opção “nunca”. No que diz respeito ao item “o PER e o PEE constroem estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com SA” constatamos que 68% dos inquiridos pensa que esta construção de estratégias é feita “sempre”, 24% “muitas vezes” e apenas 8% optou por “às vezes”, saliente-se mais uma vez, tal como no item anterior nenhum (0%) inquirido selecionou “nunca”. Esta colaboração referida nos dois itens anteriores vai ao encontro de Correia (2003) quando afirma que o professor titular de ensino regular deve conciliar-se com o professor de educação especial para que em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar.

Nos itens “o PER e o PEE partilham responsabilidades na implementação de metodologias”, “o PER e o PEE partilham objetivos comuns” e “O PER e o PEE partilham responsabilidades nos resultados finais” a percentagem de escolha da opção “sempre” foi superior a 55% e a opção “muitas vezes” situou-se entre 29% e 32% o que revela que os professores na sua maioria pensam que existe partilha nos objetivos e responsabilidades face à aprendizagem dos alunos com SA. Esta partilha vai de encontro a Alarcão e Canha (2013) quando afirmam que para existir uma relação colaborativa é necessário “que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis indiferenciados que possam assumir” (pág.47) e ao encontro de Mendes (2011) que refere que o ensino colaborativo é um modelo de prestação de serviço no qual o professor de ensino regular e o professor de educação especial dividem a responsabilidade de planear, instruir e avaliar os conhecimentos de um grupo heterogéneo de alunos. Paralelamente a estes itens os professores também afirmam que o PEE faculta recursos para ajudar o PER (89%) e complementa recursos com o PER (86%), tal como afirma Fullan (2001) “as culturas

colaborativas exprimem-se [...] na partilha de ideias e recursos” (pág.89) e Hall e Wallace (1993) in Lima (2002) afirmam que a colaboração é uma forma de trabalhar na qual várias pessoas combinam os seus recursos.

Numa análise separada e através das tabelas 26 e 27 salientamos algumas diferenças no que diz respeito à opinião dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial. Da sua observação, podemos anuir que embora em ambas as situações profissionais atuais a opinião no que diz respeito à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular seja positiva, os professores de educação especial revelam uma perceção mais confiante. Se agruparmos as percentagens das opções “sempre” e “muitas vezes” verificamos que por parte dos professores de educação especial esta escolha encontra-se entre os valores de 90% para o item “as reuniões entre o PER e o PEE são programadas previamente” e 100% nos itens “o PER e o PEE revelam abertura para aceitar e desenvolver ideias dos colegas”, “o PER e o PEE relacionam-se ao nível das relações informais para que exista um bom clima relacional” e “o PER sente-se ajudado pelo PEE no atendimento aos alunos com SA”. As percentagens de escolha nos itens “sempre” e “muitas vezes” dos professores de ensino regular estão entre os 72% no item “o PER e o PEE partilham responsabilidades nos resultados finais” e 94% no item “o PER e o PEE colaboram de forma a melhorar o processo ensino/aprendizagem”. Através da análise da tabela 26 e apoiando-nos nas médias verificamos que os professores de educação especial, com uma média de 31,1 sentem que existe maior colaboração comparativamente com os professores de ensino regular uma média de 27,9 e as diferenças estatisticamente significativas existentes entre as opiniões estão nos itens “o PER sente-se ajudado pelo PEE no atendimento aos alunos com SA” ($\chi^2=12,381$; $df=2$; $p=0,00$), “o PER e o PEE partilham responsabilidades nos resultados finais” ($\chi^2=13,618$; $df=3$; $p=0,00$), “o PEE faculta recursos para ajudar o PER na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento dos alunos com SA” ($\chi^2=8,465$; $df=2$; $p=0,02$), “o PER e o PEE partilham responsabilidades na implementação de metodologias” ($\chi^2=10,149$; $df=3$; $p=0,02$), “o PER e o PEE complementam recursos” ($\chi^2=9,195$;

df=3; p=0,03) e “o PER e o PEE revelam abertura para aceitar e desenvolver ideias dos colegas” ($\chi^2=6,842$; df=2; p=0,03).

Perante os resultados obtidos podemos afirmar que os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial na criação de estratégias que influenciem positivamente as crianças com SA de uma forma que consideramos satisfatória. A hipótese que construímos é validada.

III – CONCLUSÃO

Através desta investigação procuramos perceber em que medida os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial na construção de estratégias que influenciem positivamente o desenvolvimento das crianças com síndrome de Asperger. Para o efeito foi realizado um questionário no qual os inquiridos responderam a questões relacionadas com as características da síndrome de Asperger, questões sobre os modelos organizativos de resposta da escola através das quais procuramos auscultar a opinião sobre a organização e gestão, recursos humanos existentes e a organização de espaços e recursos materiais e questões relacionadas com conhecimento das funções do professor de ensino regular e do professor de ensino especial. A última categoria contemplada é a mais direccionada para o nosso estudo, na qual foram dispostos vários itens referentes à colaboração do professor de educação especial em relação ao professor de ensino regular.

Os contributos desta tese no que diz respeito à identificação das características da Síndrome de Asperger (H1) evidenciam que os docentes inquiridos apenas identificam bem 3 das 17 características dos alunos com síndrome de Asperger, sendo elas “tendência para o isolamento” (91%), “dificuldade com as exigências sociais e emocionais da escola” (93%) e “insistência no seguimento de certas rotinas” (93%) e no que concerne às características que não fazem parte da síndrome de Asperger no item “critica irracionalmente e desdenha a autoridade” 62% considerou que não fazia parte das características da SA e no que respeita ao item “comportamentos de má educação” apenas 45% percebeu como não fazendo parte das características da problemática em estudo. Também podemos referir que só 36% dos professores de ensino regular identificam corretamente todas as características da SA em comparação com o conhecimento de 78,1% dos professores de educação especial. Estes resultados foram compreendidos por nós como falta de conhecimento por parte dos professores inquiridos no que se refere às características da SA.

Relativamente aos modelos organizativos de resposta da escola no que se refere à inclusão das crianças com SA (H2) na opinião dos professores inquiridos, estes estão longe de ser os desejados e esperados. No que diz respeito à organização e gestão da escola a percentagem na opção “sempre” é bastante reduzida nos itens “redução dos alunos por turma” (10%), “o Projeto Educativo de Escola apoia a inclusão de alunos com SA” (20%), “o regulamento interno apoia a inclusão de alunos com SA” (21%), “o Plano de Trabalho de Turma apoia a inclusão de alunos com SA” 22% e o “DL nº3/2008 como critério de elegibilidade para o aluno com SA” com 35%. Quanto aos recursos humanos existentes na escola no atendimento aos alunos com SA a percentagem de escolha na opção “sempre” encontra-se entre os 7% no item “o aluno com SA é apoiado por outras terapias” e os 51% no item “o psicólogo apoia o aluno com SA”. No que se refere à organização de espaços e recursos materiais o item com maior escolha na opção “sempre” foi “mesa de trabalho do aluno próxima da área de trabalho do professor” com (65%) e os restantes itens encontram-se com percentagens inferiores de escolha na opção “sempre”. Constatamos também que, embora na opinião dos professores inquiridos a escola não forneça a resposta mais favorável aos alunos com SA no que diz respeito aos modelos organizativos da escola, os professores de educação especial consideram que a resposta é mais eficaz comparativamente com os professores de ensino regular nas 3 dimensões estudadas.

A partir dos resultados descritos entendemos que as escolas relativamente aos modelos organizativos de resposta não é favorável à inclusão da criança com SA.

Relativamente à identificação das funções a nível organizacional correspondentes ao professor de ensino regular e ao professor de educação especial (H3) constatamos que os professores inquiridos não têm conhecimento sobre as funções correspondentes ao professor de ensino regular e ao professor de educação especial. Apenas 56% dos professores de educação especial revelam total conhecimento das funções e 0% dos professores de ensino regular revelam total conhecimento das suas funções. Estes resultados apontam para a falta de conhecimento das suas funções por parte dos professores inquiridos.

Por fim no que diz respeito à ajuda prestada pelos professores de educação especial aos professores de ensino regular na construção de estratégias que influenciem positivamente as crianças com a síndrome de Asperger (H4), através da análise dos itens verificamos que a percentagem de escolhas se agrupamos as opções “sempre” e “muitas vezes” encontra-se entre os 82% no item “as reuniões entre o PER e o PEE são programadas previamente” e 96% no item “o PER e o PEE colaboram de forma a melhorar o processo ensino/aprendizagem”. Desta forma, concluímos que os professores do ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial na criação de estratégias que influenciem positivamente as crianças com SA.

Desta forma podemos referir que esta investigação permitiu-nos apurar que os professores revelam poucos conhecimentos no que diz respeito às características da SA. Este défice de conhecimento poderá prejudicar a prática pedagógica dos professores pois é muito importante que os professores percebam como pensa e aprende uma criança com SA de forma a melhorar o seu desempenho e conseqüentemente o seu desenvolvimento.

Para além do referido no parágrafo anterior podemos mencionar que os professores inquiridos no que se refere aos modelos organizativos de resposta da escola são da opinião que existem falhas nas diferentes dimensões analisadas (organização e gestão, recursos humanos e organização de espaços e recursos materiais existentes na escola) revelando a nossa investigação percentagens de satisfação que ficam aquém do desejado. No que se refere às funções do professor de ensino regular e professor de educação especial, os professores inquiridos revelam falta de conhecimento das suas funções, sendo esta falta de conhecimento maioritariamente sentida nos professores de ensino regular em que a grande maioria selecionou a opção das funções como sendo da competência dos PEE e PER. Também podemos referir que o nosso estudo permite-nos concluir que um elevado número de professores inquiridos entende que os professores de ensino regular se sentem ajudados pelos professores de educação especial. Apoiando-nos nas percentagens obtidas nos diferentes itens também podemos verificar que os professores de educação especial sentem que existe maior colaboração comparativamente com os professores de ensino regular.

Ao longo do nosso estudo deparamo-nos com algumas limitações. Uma limitação foi existência de poucos estudos sobre a colaboração entre os professores de educação especial e professores de ensino regular, outra limitação prendeu-se com a disponibilidade dos professores para o preenchimento do inquérito e posterior recolha. Outra das limitações do nosso estudo prende-se com o facto de se procurar inquirir com a mesma percentagem professores de educação especial e professores de ensino regular e o nosso estudo ter como base uma amostra de conveniência, não sendo possível generalizar os resultados. Embora nos deparássemos com algumas limitações consideramos que a investigação foi bastante enriquecedora permitindo aumentar o nosso conhecimento sobre a síndrome de Asperger, a importância da colaboração entre os professores no atendimento às crianças com SA bem como outros aspetos que são inseparáveis desta problemática. No que se refere à opinião dos professores inquiridos estes revelaram que foi vantajoso o preenchimento do inquérito pois através do mesmo repensaram a sua formação, sentiram necessidade de aprofundar conhecimentos, refletir e partilhar dúvidas com colegas, nomeadamente com os professores de educação especial, melhorar as relações entre os professores de ensino regular e os alunos com a síndrome de Asperger e a colaboração entre os docentes de diferentes áreas.

Em termos de futuro e dado os resultados obtidos neste estudo podemos concluir que detendo os professores de educação especial maior conhecimento no que se refere às características da síndrome de Asperger comparativamente com os professores de ensino regular podiam desenvolver ações de formação na escola cujo público-alvo fossem os professores de ensino regular. No que se refere aos modelos organizativos de resposta da escola, esta deveria cumprir com maior rigor a legislação em vigor para que a inclusão das crianças com SA fosse realizada de forma mais eficaz e com uma educação de qualidade para todos os alunos. Podemos também referir que, visto grande parte da aprendizagem do aluno ser realizada dentro da sala de aula e a filosofia de inclusão presente nas nossas escolas querer dar resposta às necessidades educativas das crianças com SA, não chegam só os conhecimentos sobre as características das crianças com SA bem como o

cumprimento da legislação em vigor, será também necessário que exista uma colaboração entre o professor de educação especial e professor de ensino regular. Desta forma, é cada vez mais notório a necessidade dos professores saberem quais as suas funções e responsabilidades como intervenientes nas equipas de trabalho, conciliando-se assim as funções do professor de ensino regular com as funções do professor de educação especial para que em colaboração desenvolvam estratégias que influenciem positivamente as crianças com SA promovendo assim o seu sucesso escolar.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2013), “Supervisão e Colaboração – Uma relação para o Desenvolvimento”. Porto Editora

Alves, M.P., Flores, M.A. (org) (2010), “Trabalho Docente, Formação e Avaliação – clarificar conceitos, fundamentar práticas”, Edições Pedagogo

Almeida, L. S. e Freire, T. (2003), “Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação”. 3.ª ed. Braga: Psiquilibrios.

Attwood, T. (2010a), “Tudo sobre a Síndrome de Asperger”, Verbo

Attwood, T. (2010b), “A Síndrome de Asperger”, 3ª Edição, Verbo

Bairrão, J., Tietze, W. (1995), “A educação Pré Escolar na União Europeia”, Coleção Ciências da Educação: Instituto de Inovação Educacional

Bairrão, J. (Coord.); Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., Vilhena, C., (1998), “Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bell, J. (1998) “Como realizar um projecto de investigação”, Lisboa: Gradiva.

Borges & Shinohara (2007), Revista Brasileira de Terapias Cognitivas - 2007, vol.3, n.1

Capucha, L. (2008). Educação Especial. Manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Correia, L. M. (1997), “Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares”, Porto Editora

Correia, L. M. (2003), “O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão”. In L. M. Correia (Org.), “Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo”. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2003a), “Inclusão e Necessidades Educativas Especiais”. Porto Editora

Correia, L. M. (2003b), Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores” – Porto Editora.

Correia, L. M. (2005), “ Actas do Encontro Internacional de Educação Especial – Diferenciação Do Conceito à Prática – “A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais”, Edições Gailivro

Correia, L. M. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores – 2ª Edição. Porto Editora.

Correia, L.M. & Martins, A.P. (org), (2002), “Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores”, Braga: Quadrado Azul Editora

Correia, L. M. e Serrano, J. (2000). “Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva”. In Revista Inclusão. Braga.

Costa, A.M., (1996), “A escola inclusiva: do conceito à prática”. Lisboa: Inovação

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 Editora

APA (2002) DSM-IV-TR, “Manual de diagnóstico e estatística das perturbações Mentais”, Climepsi.

Hargreaves, H.(1998), “Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós Moderna”. Editora McGraw-Hill

Heacox, D. (2006), “Diferenciação Curricular na Sala de Aula – como efectuar alterações curriculares para todos os alunos”, Porto: Porto Editora

Hewitt, S. (2006) Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com Autismo nas Escolas Regulares, Porto, Porto Editora;

Fortin, M. (1999), “O processo de Investigação: Da concepção à realização”, Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.;

Fullan, M.e Hargreves, H., (2001) “Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola”, Porto Editora

Jesus, S. e Martins, M. (2000), “Escola Inclusiva e Apoios Educativos”, Lisboa: Edições Asa

Kronberg, Robi M. (2003), “A Inclusão em Escolas e Classes Regulares – A Educação Especial nos Estados Unidos: do passado ao presente ”. In L. M. Correia (Org.), “Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo”. Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á. (2002), “As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos”, Porto Editora

Lima, J. Á. (2007), “Redes na educação: questões políticas e conceptuais” Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(2), pp. 151-181

Machado, F.A. e Gonçalves M.F.M. (1991), “Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas”, Edições Asa

Marques, E. (2000), “Perturbações do Espectro do Autismo”, Quarteto Editora

Mendes, E.; Almeida M. e Toyoda, C. (2011), “Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular”, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. Editora UFPR

Morgado, J. (2003), “Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas”. In L. M. Correia (org) Educação Especial e Inclusão Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora.

Moreira, R. (2011) “Representações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico face a crianças com síndrome de Asperger, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa

Neto, A. (2004). Escola pública: gestão democrática, colegialidade individualismo, Revista Portuguesa de Educação, vol. 17 nº 002.

Nisa, S. (1996) “Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum”, Inovação, volume 9, nº1 e 2, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Lisboa

Pereira, M. C. (2005), “Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento – A família e a escola face ao autismo”, Edições Gailivro

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998), “ Manual de Investigação em Ciências Sociais”, Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. C. (1999), “Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise “, Porto Editora

Roldão, M. C. (2003) “Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Praxis”, Porto Editora

Roldão, M. C. (2007) “Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores”, Noesis nº 71 Out/Dez

Sanches, I. R.(1995) “Professores de Educação Especial” – Da Formação às Práticas Educativas”, Porto Editora

Serra, H. (2002), “Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação”, APPACDM Distrital de Braga

Serra, H.; Afonso, C.; Cunha, I.; “Actas do Encontro Internacional de Educação Especial” (1995), Edições Gailivro

Sousa, F., (2010). Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora.

Stainback, S. & Stinback, W. (1999), *Inclusão – Um guia para educadores*, Porto: Porto Editora

Todin, R. (2005), “Co-Teaching in Language Arts: Supporting Students with Learning Disabilities”, *Canadian Journal of Education* 28, 4

Wedell, K. & Roberts, J., (1983), “Conceitos de necessidades específicas de educação”. In *Cadernos do COOMP*, 7/8, 19-26

Zabalza, M. (2000). “Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola”, Rio Tinto, ASA Editores

Legislação

Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de dezembro - cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas

Decreto-Lei nº 301/84 de 7 de setembro - medidas com vista à efetivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional

Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de janeiro - regime de gratuidade da escolaridade obrigatória

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto – regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares

Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro - garantia de uma educação de base para todos

Decreto-Lei nº20/2006 de 31 de janeiro - seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Despacho nº173/91 de 3 de outubro - estabelece os prazos para a avaliação dos alunos com NEE e elaboração do PEI

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho – prestação de serviços de apoio educativo

Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril - define um conjunto de normas relacionadas com as matrículas, a distribuição os alunos por turmas, o regime de funcionamento de escolas e a constituição de turmas

Declarações Mundiais

Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994

Sites eletrónicos

Rev. Lusófona de Educação n.13 Lisboa 2009 - Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas

http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502009000100009&script=sci_arttext – acedido em 22 de maio de 2013

Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20 - UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO – acedido a 25 de maio de 2013

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf> - acedido em 22 de maio de 2013

Inclusive and Supportive Education Congress, International Special Education Conference, Inclusion: Celebrating Diversity?, 1st - 4th August 2005. Glasgow, Scotland, Co-Teaching: Best Practices for Education, Jane M. Sileo

http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_s/sileo_j.shtml - acedido em 3 de junho de 2013

Constituição da República Portuguesa – 1976

<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf> - acedido a 3 de junho de 2013