

Escola Superior De Educação Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial

**Percepções dos professores
relativamente à diferenciação
pedagógica em alunos com PEA**

Herculano Jacinto Ferreira Moura de Castro

Porto

2008/2009

Escola Superior Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial

Percepções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA

Herculano Jacinto Ferreira Moura de Castro

Orientadora:

Mestre Maria Isabel Cunha

Trabalho de *Projecto de Investigação*

Porto

2008/2009

ÍNDICE

RESUMO	
ABREVIATURAS	
1. INTRODUÇÃO	5
1.1. ENQUADRAMENTO DO TEMA E JUSTIFICAÇÃO	5
1.2. OBJECTIVOS	7
1.2.1. OBJECTIVO GERAL	7
1.2.2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS.....	8
1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO	8
2. REVISÃO DA LITERATURA	9
2.1. PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO	9
2.1.1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO.....	9
2.1.2. O AUTISMO E AS PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	12
2.1.2.1. CARACTERÍSTICAS	13
2.1.2.2. PERTURBAÇÕES ASSOCIADAS	14
2.1.3. A TRÍADE DE PERTURBAÇÕES DE LORNA WING.....	15
2.1.4. AS PRINCIPAIS TEORIAS COGNITIVAS	16
2.1.5. DIAGNÓSTICO DAS PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	19
2.1.5.1. DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL.....	20
2.1.6. ETIOLOGIA	22
2.1.6.1. PREVALÊNCIA	24
2.2. INCLUSÃO.....	25
2.2.1. O CAMINHO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR EM PORTUGAL	25
2.2.2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
2.2.3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO NAS ESCOLAS REGULARES	34
2.2.4. A COOPERAÇÃO DA FAMÍLIA/ESCOLA/ COMUNIDADE	36
2.3. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	39
2.3.1. O APERFEIÇOAMENTO DA CONCEPÇÃO	39
2.3.2. O PAPEL DO PROFESSOR NA PEDAGOGIA DIFERENCIADA	44
2.3.3. ADAPTAÇÕES CURRICULARES	49
2.3.3.1. ADAPTAÇÕES ESPECÍFICAS.....	53
2.3.3.2. ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	57
3. MATERIAL E MÉTODOS	60

3.1. INTRODUÇÃO.....	60
3.2. AMOSTRA	61
3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	61
3.3. PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO	61
3.4. INSTRUMENTO	62
3.5. TÉCNICA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	64
3.6. CATEGORIAS	65
4. CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....
ANEXOS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Benefícios da inclusão.....	33
Quadro 2: Dicas importantes para os professores sobre os alunos com PEA.....	55

RESUMO

A escola tem vindo a abrir as suas portas, indiscriminadamente, a todas as crianças. O direito a uma aprendizagem plena de igualdade de oportunidades exige da escola as melhores condições possíveis e profissionais habilitados para o ensino de alunos que necessitam de uma educação especial. No presente estudo pretendemos analisar as percepções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, tentando perceber não só os níveis de formação, conhecimento e experiência relevantes para trabalhar com estes alunos como também compreender as suas opiniões relativamente à inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e analisar as preocupações e dificuldades que os professores apresentam para promoverem um processo de ensino-aprendizagem que respeite a diferenciação pedagógica. Pretendemos também averiguar as adaptações curriculares no que se refere a conteúdos, estratégias e avaliações nesse mesmo processo. Os delineamentos metodológicos que utilizaríamos seriam de natureza qualitativa, tendo por base a nossa crença na linguagem como principal meio de exteriorização do pensamento, prevendo a realização de entrevistas semi-estruturadas a professores dos 2º, 3º ciclos e Secundário, de escolas pertencentes ao Centro de Área Educativa de Vila Nova de Gaia. Utilizaríamos a análise de conteúdo como forma de tratamento dos discursos resultantes das entrevistas realizadas.

LISTA DE ABREVIATURAS

APA – Associação de Psiquiatria Americana

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

CAE – Centro de Área Educativa

DP – Diferenciação Pedagógica

DT – Director de Turma

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EA – Ensino-aprendizagem

ICD – *International Classification of Diseases*

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PEI – Plano Educativo Individualizado

PGD – Perturbações Globais do Desenvolvimento

PGDSOE – Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

QI – Quociente de Inteligência

SA – Síndrome de Asperger

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children*

1. INTRODUÇÃO

1. 1. Enquadramento do Tema e Justificação

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA¹) constituem um quebra-cabeças que vem desafiando a ciência até hoje. A sua origem permanece incerta, não se sabendo até hoje quando surgiram os primeiros autistas. Acredita-se que sempre existiram, apesar do desenvolvimento da ciência ter apenas tornado possível, há relativamente pouco tempo, a sua identificação, diagnóstico e tratamento.

Nos últimos anos tem ocorrido um aumento de investigações sobre as Perturbações do Espectro do Autismo, em especial nas áreas da psicologia e da biologia. Esta patologia tem tido um reconhecimento crescente devido à necessidade de um diagnóstico diferencial com outras patologias fronteiriças e que exigem também elas um foco específico na intervenção, nomeadamente em termos de educação.

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta tipicamente antes dos 3 anos de idade. Esta perturbação compromete todo o desenvolvimento psiconeurológico afectando a comunicação (oral expressiva e receptiva) e o convívio social, apresentando, em muitos casos, um deficit cognitivo associado.

Em 1979, Wing e Gould publicaram os resultados do seu estudo levado a cabo em Camberwell, e confirmavam que, embora as crianças autistas apresentassem um vasto leque de dificuldades, havia três áreas de incapacidade que podiam ser facilmente identificadas – linguagem e comunicação, competências sociais, e flexibilidade de pensamento ou de imaginação – descritas como a “tríade das limitações”.

Julgava-se antigamente que o autismo era uma perturbação rara. O conhecimento deste estado, do seu diagnóstico e tratamento, bem como das suas causas, evolução e resultados não era obrigatoriamente considerado pela maioria dos médicos de saúde mental, não fazendo parte, inclusivamente, da sua formação profissional de base. Porém, agora que o número de crianças com diagnóstico de uma perturbação do

¹ Será considerado PEA de forma a abranger o contínuo de manifestações na sua totalidade. Sempre que se utilizar a palavra Autismo/Autista pretende-se aqui atribuir o mesmo significado.

espectro do autismo está a disparar e perante a disponibilidade de uma larga variedade de escolhas de tratamento, a responsabilidade dos clínicos para se empenharem no diagnóstico, avaliação e intervenções é grande. Existe uma maior consciencialização para as PEA, tanto por parte dos profissionais de saúde como do público (Ozonoff & Rogers, 2003).

Oliveira (2007) num estudo realizado acerca da epidemiologia das PEA em Portugal menciona que a prevalência é de 9,2 no Continente e de 15,6 nos Açores por cada 10000 crianças. É de referir, no entanto, que a taxa de prevalência desta perturbação tem vindo a sofrer oscilações decorrentes de uma maior sensibilidade no diagnóstico desta patologia e de um crescente desenvolvimento de instrumentos mais precisos.

O sistema educativo português está empenhado em reestruturar as escolas públicas no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas integradoras onde todos os alunos possam aprender juntos. Uma reorganização educacional deste tipo está a provocar alterações profundas na forma como se actua na educação, através da procura de estratégias que reunifiquem o ensino regular e a educação especial, que introduzam nas escolas serviços de apoio diversificados e especializados, que realcem programações individualizadas quando justificadas e que promovam a educação e a participação da família.

Assim, uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender. Muito se tem falado em reestruturações e reorganizações nos últimos anos. Contudo, ainda existem muitos professores que se questionam quanto à melhor forma de responderem às necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Os alunos com deficiência vão sendo inseridos com mais frequência nas nossas escolas e incluídos nas turmas regulares, tanto quanto possível. Presenciamos um crescimento de crianças que são diagnosticados com PEA e, por conseguinte, verificamos um aumento desses alunos a frequentarem as escolas públicas.

Este estudo visa compreender melhor as necessidades da criança com PEA quando inserida em ambientes inclusivos, pretendendo contribuir para uma planificação mais adequada na resposta a essas mesmas necessidades. Fomo-nos apercebendo de uma considerável falta de compreensão bem como de uma apreciável ausência de

informação correcta no domínio da actuação com estas crianças. Na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos com PEA que têm nas suas turmas. Desta forma, é essencial conhecer como é cada aluno individualmente no contexto geral do autismo.

Este estudo visa também ajudar os não especialistas a prestarem os cuidados mais actualizados disponíveis, fundamentados numa sólida investigação empírica de crianças que apresentem problemas sociais, de comunicação e do desenvolvimento que se enquadrem numa PEA.

A Diferenciação Pedagógica tem como objectivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença. Assim, implica a utilização de estratégias diversificadas visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores. Importará, depois de se voltar a reflectir acerca do conceito de Diferenciação Pedagógica, repensar as estratégias de implementação. É urgente passar da teoria à prática (Gomes, 2006).

O principal objectivo do nosso estudo assenta na análise das percepções dos professores acerca da realização de uma diferenciação pedagógica nas suas aulas e relativamente a alunos com PEA.

1. 2. Objectivos

1. 2. 1. Objectivo Geral

No nosso estudo teremos como principal objectivo analisar as percepções dos professores acerca da realização de uma diferenciação pedagógica nas suas aulas relativamente aos alunos com PEA.

1. 2. 2. Objectivos Específicos

- Perceber níveis de formação, conhecimento e experiência dos professores relevantes para trabalhar com alunos com PEA.

- Compreender as opiniões dos professores relativamente à inclusão de alunos com PEA como uma prática que pode ter aspectos positivos e/ou negativos.

- Analisar as preocupações e dificuldades que os professores apresentam para promoverem um processo ensino-aprendizagem (EA) que respeite a Diferenciação Pedagógica (DP) em alunos com PEA.

- Averiguar as adaptações curriculares no que se refere a conteúdos, estratégias e avaliação no processo EA em alunos com PEA.

1. 3. Estrutura do Trabalho

No primeiro capítulo faremos o enquadramento do tema e respectiva justificação, apresentaremos os objectivos gerais e específicos e referiremos o problema do nosso estudo, bem como a estrutura deste trabalho.

No segundo capítulo faremos uma revisão da literatura acerca dos assuntos a abordar. Desta forma, no primeiro ponto da revisão da literatura, daremos uma perspectiva histórica que sintetiza os principais avanços científicos desde que o autismo foi pela primeira vez descrito por Kanner, em 1943. No segundo ponto da revisão da literatura abordaremos o conceito da educação inclusiva. No terceiro ponto dissertaremos acerca da significação de uma pedagogia diferenciada no processo ensino-aprendizagem nomeadamente o papel do professor e as adaptações curriculares.

No capítulo de material e métodos, o terceiro capítulo, efectuaremos primeiro uma breve introdução acerca da investigação qualitativa. De seguida, descreveremos e iremos caracterizar a amostra e será elaborada uma descrição dos procedimentos de aplicação e do instrumento a utilizar. Por fim, iremos explicar a técnica de análise das entrevistas e a elaboração das respectivas categorias.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2. 1. PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO

2. 1. 1. Evolução Histórica do Conceito

O termo Autismo provém da palavra grega *Autos* que significa Próprio/Eu e *Ismo* que traduz uma orientação ou estado. Daqui resulta o termo autismo que, em sentido lato, pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar involuntariamente absorvido em si próprio (Marques, 2000).

Numa visão retrospectiva das diversas narrações formuladas em torno desta perturbação, falaremos daquelas que reflectem a evolução do conceito de autismo.

Começar a dissertar sobre o autismo remete-nos inevitavelmente para Kanner, apesar de muitas descrições de “crianças invulgares, tais como Vítor, o rapaz selvagem de Aveyron, estudado por Itard”, em 1801 (Marques, 2000, p. 25), anteriores à publicação do seu trabalho *Autistic Disturbances of Affective Contact*, terem contribuído para a construção do conceito de autismo.

Foi a partir de 1943 que o pedopsiquiatra da Universidade de John Hopkins, Leo Kanner, detectou pela primeira vez em consulta um conjunto de comportamentos aparentemente característicos, que algumas das 11 crianças (8 rapazes e 3 raparigas) manifestavam. Esse conjunto de comportamentos, nomeadamente, a perturbação que lhes dava origem, veio a ficar conhecida como Perturbação Autista.

Kanner (1943) acreditava que todas as crianças com autismo possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual o que, mais tarde, se veio a revelar como incorrecto. Há um número substancial (cerca de 70%) de crianças com autismo que revelam, adicionalmente, dificuldades gerais de aprendizagem. O Autismo também surge frequentemente associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais (Jordan, 2000).

Para Kanner (1943) o “autismo na primeira infância” sobre o qual escreveu no seu artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”, tinha várias características que o definiam, incluindo um profundo distanciamento autista, um desejo obsessivo de manter a rotina, uma boa capacidade de memorização, uma expressão inteligente e pensativa, mutismo ou linguagem sem verdadeira intenção de comunicação, uma sensibilidade excessiva aos estímulos e uma relação engenhosa com os objectos.

Quase na mesma altura, em 1944, o pediatra Hans Asperger classificou a Síndrome de Asperger, um dos diagnósticos mais conhecidos dentro do Espectro do Autismo. O artigo de Asperger foi escrito em alemão no final da segunda guerra mundial, pelo que teve uma audiência limitada. Só se tornou acessível ao público em geral no início dos anos 80, quando foi traduzido para inglês pela primeira vez e referido por Lorna Wing no seu trabalho de investigação sobre o autismo e os seus condicionalismos (Culmine, Leach & Stevenson, 2006).

Esta situação é tanto mais curiosa se pensarmos que, apesar de Kanner trabalhar em Baltimore e Asperger em Viena, vão ambos coincidir na escolha do nome central que utilizaram para designar a perturbação: autismo. Esta enorme coincidência reflecte a crença comum de que o problema social destas crianças é a característica mais importante desta perturbação. O termo autismo teria sido introduzido, em 1911, por Bleuler embora à data, este clínico tenha pretendido referir-se não a uma patologia diferenciada, mas antes a um conjunto de comportamentos básicos da esquizofrenia observados em adultos (Pereira, 1998).

Vários investigadores, nomeadamente Lorna Wing, compararam as teorias de Asperger com as primeiras comunicações de Kanner e verificaram a existência de semelhanças significativas entre as crianças descritas por ambos, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, uma preferência pelas rotinas (Hewitt, 2006), um contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, uma procura constante de isolamento, interesses especiais referentes a objectos e comportamentos bizarros, bem como a surpresa de ambos com o ar aparentemente “normal” das crianças que observavam (Marques, 2000).

Apesar de todas estas concordâncias, existiam duas áreas de grande divergência entre estes autores. A primeira referia-se às capacidades linguísticas. Asperger referiu que as crianças que estudou falavam fluentemente pelo facto de terem desenvolvido

uma linguagem gramatical durante a infância, embora essa linguagem não fosse utilizada para efeitos de comunicação inter-pessoal. Pelo contrário, Kanner observou que três dos seus onze pacientes não falavam e que os restantes não usavam a linguagem para comunicar (Marques, 2000).

A segunda referia-se às capacidades de aprendizagem. Kanner acreditava que estas crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, enquanto Asperger mencionava que os seus pacientes aprendiam mais facilmente se produzissem espontaneamente e sugeria que eles seriam “pensadores do abstracto” (Marques, 2000).

Segundo Laufer e Gair (citado por Pereira, 1998), chegou a haver mais de vinte designações para identificar a perturbação: psicose atípica, psicose *borderline*, psicose infantil precoce, psicose simbiótica, afasia expressiva, afasia receptiva, debilidade e trauma psico-social, entre outras.

Já em 1976, Wing terá referido que os indivíduos com autismo apresentam défices específicos em três áreas: comunicação, socialização e imaginação, o que ficou conhecido por “Tríade de Wing” (Pereira, 1998). Leal (1996), refere ainda que Baron-Cohen, Leslie e Frith, em 1986, criticaram a posição de Wing que argumenta que os três sintomas enumerados se reduzem a uma só perturbação de processamento (cognitivo) central descrita como falha do mecanismo de desdobramento de maturação relativamente tardia.

O termo autismo surgiu oficialmente pela primeira vez no CID 9 (Classificação Internacional de Doenças), em 1975, e foi categorizado como uma psicose da infância. Até então, o DSM I e o DSM II, respectivamente em 1952 e 1968, referiam-se apenas à esquizofrenia de tipo infantil.

Foi Rutter (1978) que, através de uma vasta revisão da literatura, propôs que o autismo fosse concebido como uma perturbação do desenvolvimento e diagnosticado através da tríade de dificuldades que prevalece até aos dias actuais – interacção social, comunicação, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e actividades. Com a evolução das pesquisas científicas, os investigadores chegaram à conclusão que o autismo não é uma perturbação de contacto afectivo, mas sim uma perturbação do desenvolvimento (Kuperstein, 2005).

Em 1989, Frith resume o autismo como uma deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento

afectando, qualitativamente, as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e a verbal, a actividade imaginativa e expressando-se através de um repertório restrito de actividades e interesses (Pereira, 1996).

Hoje, o termo autismo é usado para se referir a um espectro de síndromes com características em comum – Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, de acordo com o DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition, 1994), ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, de acordo com o DSM-IV-TR (2002); ou ainda Perturbações do Espectro do Autismo.

Em suma, o universo autista é uma realidade complexa que engloba conceitos distintos, mas que se cruzam em determinados pontos. A evolução que se tem verificado ao longo do tempo relativamente à sua terminologia tem convergido para um melhor esclarecimento da perturbação autista, embora seja necessário ter em conta que as características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam sempre do mesmo modo.

2. 1. 2. O Autismo e as Perturbações do Espectro do Autismo

As questões relativas ao autismo, como o estudo da sua psicopatologia, apoios terapêuticos, direitos, equipamentos e recursos de suporte, nem sempre foram vistas do mesmo modo ao longo do desenvolvimento das diversas ciências da saúde. Em séculos passados, as crianças e adultos com problemas deste tipo, eram cruelmente “apoiadas” quando comparadas com os valores das sociedades modernas. Na grande maioria dos casos eram rejeitadas, votadas ao abandono ou, quando muito, asiladas (Pereira, 1998).

Segundo Murphy, Bolton e Pickles (2000), cada vez mais se reconhece que muitas perturbações do neurodesenvolvimento ficariam melhor caracterizadas se as integrássemos no espectro do autismo. Essencialmente, a expressão “perturbações do espectro” significa que existem muitas variantes e expressões parciais de uma dada perturbação em pessoas com riscos biológico e familiar semelhantes, daqui a designação de perturbações do espectro do autismo (PEA).

As PEA consistem numa perturbação severa do neurodesenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interacção, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Jordan, 2000).

2. 1. 2. 1. Características

O autismo surge antes dos 3 anos de idade, em dois possíveis períodos de pico. A maioria das crianças começa a manifestar alterações no desenvolvimento nos 2 primeiros anos de vida. Em casos raros pode ocorrer depois dos 2 anos de idade, mas sempre antes do terceiro ano de vida (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003). É de referir que a maioria dos sujeitos com PEA evolui com a passagem do tempo. Os sintomas do autismo, especialmente os comportamentos repetitivos e estereotipados, parecem aumentar durante alguns anos após o início, atingindo habitualmente um pico na idade pré-escolar, e começam a estabilizar ou declinar durante a idade escolar (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Uma pessoa com Autismo tem na maior parte das vezes uma aparência física normal, no entanto apresenta dificuldades muito específicas em três áreas do seu desenvolvimento: limitação grave do desenvolvimento de interacções sociais recíprocas; limitação grave do desenvolvimento da comunicação - não só a linguagem falada, mas também expressões faciais, gestos, postura corporal, entre outras e uma limitação da variabilidade de comportamentos (Gillberg, 2005).

De uma forma generalizada a afectação nestas áreas traduz-se, na prática, em dificuldades significativas para aprender de forma convencional. Pode manifestar-se, entre outras, através: da falta de motivação; da dificuldade na compreensão de sequências e de conseqüências; de um défice cognitivo específico; de dificuldades de concentração e de atenção; de alterações na discriminação/processamento auditivo e na compreensão de instruções fornecidas oralmente; da falta de persistência nas tarefas; da dificuldade em aceitar mudanças e em compreender as regras instintivas da interacção

social; de alterações de sensibilidade à dor, a sons, a luzes ou ao tacto; da grande redução da capacidade imaginativa e de fantasiar; dos interesses restritos; das alterações de sono vigília ou particularidades do padrão alimentar (Federação Portuguesa de Autismo, s. d.). Todas estas dificuldades referidas, no âmbito das PEA, em contexto educativo, são consideradas Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente.

2. 1. 2. 2. Perturbações Associadas

Nas pessoas com diagnóstico dentro das Perturbações do Espectro do Autismo existe um conjunto de problemas frequentemente observados, mas que não são considerados como elementos essenciais para o estabelecimento do diagnóstico.

Grande percentagem das crianças diagnosticadas com autismo apresenta deficiência intelectual associada (Marques, 2000). Segundo Gillberg (2005) a variante Autismo Clássico está associada à deficiência intelectual em cerca de 80% dos casos, mas considerando o espectro com um todo, isto é, incluindo Síndrome de Asperger e Autismo atípico, a taxa de deficiência intelectual é de “somente” 15%. Por conseguinte o autor relata que a maioria das pessoas com espectro do autismo não tem o Quociente de Inteligência (QI) abaixo de 70, o que é muito importante do ponto de vista do planeamento educacional. As crianças autistas com QI abaixo de 70 necessitam de educação especial, por sua vez, a maioria daqueles com QI acima de 70 também necessitam de vários tipos de métodos especiais de educação.

Marques (2000), cita que segundo o DSM-IV (1994), os indivíduos com perturbações desta natureza tendem a apresentar um vasto leque de sinais comportamentais, incluindo hiperactividade, restrições a nível da capacidade de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos de auto-agressão e, particularmente nas crianças, birras muito frequentes.

Gillberg (2005) refere que considerando o espectro como um todo, a epilepsia está associada ao autismo em 7 a 10% dos casos, mas a percentagem sobe para os 35% quando falamos apenas em Autismo Clássico. Também Gauderer (1993) relatou que aproximadamente metade das crianças que tinham comportamento autista, sofriam

igualmente de alguma outra condição grave afectando o sistema nervoso central, tal como espasticidade ou epilepsia.

2. 1. 3. A Tríade de Perturbações de Lorna Wing

Enquanto a comunicação de Asperger permanecia desconhecida, as observações de Kanner sobre a natureza do autismo eram objecto de debates e de investigação intensa. Lorna Wing e Judith Gould (1979) levaram a cabo um estudo epidemiológico exaustivo no bairro londrino de Camberwell. Definiram o autismo como uma síndrome que apresenta comprometimentos em três importantes domínios do desenvolvimento humano: na interacção social, na comunicação e na imaginação e compreensão social. Essa tríade de perturbações no desenvolvimento denominada “Tríade de Lorna Wing”, ficou mundialmente conhecida.

As **perturbações na interacção social** referem-se ao comprometimento na habilidade de reconhecer os outros seres humanos como tendo características mais interessantes e, potencialmente, mais gratificantes do que o ambiente físico em geral. A forma de apresentação varia desde o mais grave isolamento, com tentativas de evitar e ignorar o contacto físico ou social com outros, até formas mais brandas em que as pessoas procuram activamente o contacto social, porém de forma unilateral e inadequada (Wing, 1997).

Já as alterações na **comunicação** dizem respeito: a dificuldades de emissão e de compreensão de sinais sociais não-verbais, pré-verbais e verbais, à diminuição do prazer de conversar e, num nível mais complexo, à diminuição do desejo de falar sobre sentimentos e de trocar experiências (Wing, 1997).

Quanto aos deficits na habilidade da **imaginação** e compreensão social, segundo Wing (1997), estas estariam relacionadas com a inabilidade de identificar o sentido e o objectivo dos comportamentos dos outros. Consequentemente, a imitação dos comportamentos sociais, quando ocorre, tende a ser mecânica e extremamente associada ao contexto no qual ocorre. Tal comprometimento interfere também na capacidade de enganar na brincadeira de faz-de-conta, pois esta implica o acto de imaginar-se em lugares e papéis diferentes, de vivenciar pensamentos e sentimentos existentes, apenas

num plano imaginário. Devido a essas dificuldades, a brincadeira de faz-de-conta da criança com autismo assume padrões estereotipados e repetitivos.

Ainda segundo Wing (1997), de um modo geral, a tríade de perturbações está associada a padrões repetitivos de actividade, sendo essencial esta recorrência para o diagnóstico de uma perturbação no *continuum* do autismo. Refere-se a padrões incomuns de actividades escolhidas repetidamente, pela própria criança. As manifestações variam muito, mas as alternativas são limitadas, com tendências marcantes para actividades estereotipadas. No entanto, cabe salientar que a ocorrência de comportamentos repetitivos isoladamente, não é suficiente para o diagnóstico de autismo. Por exemplo, crianças com deficiência sensorial podem apresentar estereotipias e comportamentos ritualizados, sem, contudo, apresentarem comprometimentos nas demais áreas da tríade.

2. 1. 4. As Principais Teorias Cognitivas

Uma capacidade que todos parecemos ter é o facto de conseguirmos pensar no que pensam as outras pessoas, e até pensarmos no que elas pensam sobre aquilo que nós pensamos. Culmine, Leach e Stevenson (2006) explanam que, em termos psicológicos, isto é descrito como a capacidade para apreciar o facto de outras pessoas terem estados de espírito, propósitos, necessidades, desejos e convicções, que podem ser diferentes dos nossos.

Em 1985, um grupo de psicólogos de investigação, Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen, sugeriram que a tríade de incapacidades comportamentais presentes no autismo resultaria de um impedimento da competência humana fundamental de “ler a mente dos outros”. O termo aplicável a esta capacidade é “**Teoria da Mente**”. Aplicada ao autismo esta teoria sugere que as crianças, afectadas por uma perturbação desta natureza, falham ou atrasam-se no desenvolvimento da competência de reconhecer os pensamentos dos outros. Assim Happé (citado por Marques, 2000) refere que estas crianças estão limitadas de certas competências sociais comunicativas e imaginativas. Marques (2000) acrescenta porém, que esta incapacidade de desenvolver a consciência de que as outras pessoas possuem uma mente própria, implica uma

incapacidade de auto-consciência e provoca nestes indivíduos uma grave alteração das relações inter-pessoais.

Jordan e Powell (1995) evidenciaram as implicações da limitação da “Teoria da Mente”. Alguns exemplos destas dificuldades tal como são verificadas nas PEA são detalhados do seguinte modo:

- Dificuldade em prever o comportamento de terceiros, dando origem ao medo e ao evitamento dos outros;
- Dificuldade em adivinhar os propósitos de terceiros e em compreender os motivos que justificam o seu comportamento;
- Dificuldade em explicar o próprio comportamento;
- Dificuldade em compreender as emoções – as suas e as dos outros – o que pode configurar uma possível ausência de empatia;
- Dificuldade em compreender que o comportamento afecta o que os outros pensam ou sentem, dando origem a uma falta de consciência ou motivação para agradar;
- Dificuldade em ter em conta o que as outras pessoas sabem ou podem saber, originando uma linguagem pedante ou incompreensível;
- Incapacidade para compreender e reagir ao nível do interesse do interlocutor relativamente ao que se está a dizer;
- Incapacidade para antecipar o que os outros possam pensar sobre as suas acções;
- Incapacidade para enganar ou compreender que o enganam;
- Dificuldade em compreender o fingimento e em distinguir os factos da ficção.

Todas estas dificuldades resultantes da limitação na “Teoria da Mente” afectam a capacidade da criança para interagir socialmente na sala de aula e no ambiente escolar mais alargado. Influenciam não só o seu comportamento mas também o seu pensamento e, conseqüentemente, a sua capacidade para tirar partido do currículo escolar.

Em 1989, Uta Frith sugeriu que não é possível explicar alguns aspectos do funcionamento do autismo apenas pela “Teoria da Mente” – por exemplo, a insistência na semelhança, a atenção ao detalhe em detrimento da globalidade, a insistência na rotina, as preocupações obsessivas e a existência de capacidades especiais. Assim, esta autora explicou o **Défice de Coerência Central** como a incapacidade para reunir informações dispersas de modo a construir um significado de nível superior no

contexto. Para as crianças que processam normalmente as informações, existe uma tendência para dar sentido às situações e aos acontecimentos de acordo com o contexto. Isto parece não acontecer com indivíduos com PEA.

Culmine et al. (2006), menciona as implicações da limitação do Déficit de Coerência Central, como sendo:

- Foco de atenção idiossincrático;
- Imposição da sua própria perspectiva;
- Preferência por aquilo que é conhecido;
- Falta de atenção para novas tarefas;
- Dificuldade em fazer escolhas e atribuir prioridades;
- Dificuldades de organização pessoal, de materiais e experiências;
- Dificuldade em estabelecer associações e em generalizar capacidades e conhecimentos;

Outra teoria avançada para justificar as limitações do autismo é a do **Déficit da Função Executiva**. Em 1966 Luria definiu a Função Executiva como a capacidade para manter um determinado conjunto de comportamentos organizados em cadeia, dirigidos para a resolução de problemas e, por isso, apropriados para atingir um objectivo subsequente (Culmine et al., 2006). Sally Ozonoff, na sua comunicação de 1995, salienta a limitação frequente desta função em pessoas com PEA. O comportamento das pessoas com autismo é, muitas vezes, rígido, inflexível e persistente. São frequentemente impulsivos, com dificuldade em conter uma resposta. Podem ter amplos conhecimentos, mas têm dificuldade em aplicar correctamente esses conhecimentos. Muitas vezes parecem tão concentrados nos detalhes que não conseguem ver a “imagem global” (Culmine et al., 2006).

Segundo os mesmos autores, as implicações que se esperam que ocorram devido ao Déficit da Função Executiva são a dificuldade em se aperceberem das emoções, dificuldades de imitação e dificuldades no jogo simbólico – “faz-de-conta”.

As teorias cognitivas actuais que aumentam a nossa compreensão das crianças com autismo e propõem que estas crianças têm limitações a nível da Teoria da Mente, da Coerência Central e da Função Executiva. A compreensão destas teorias origina a percepção das suas implicações pedagógicas.

2. 1. 5. Diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo

Reconhecer uma variabilidade de combinações é fundamental para compreender as pessoas com autismo e as diferentes necessidades individuais. Não obstante estes indivíduos manifestarem um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existem duas pessoas afectadas da mesma forma e por isso podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo.

O diagnóstico desta perturbação continua a ser realizado através da avaliação directa do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV-TR (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition, American Psychiatric Association, 2002) e a ICD10 (*International Classification of Diseases*, 10th edition, OMS, 1992). Ambos os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento diagnosticada com base na tríade de perturbações descrita por Lorna Wing.

Tal como especifica o DSM-IV-TR (2002), as PEA envolvem limitações nas relações sociais, na comunicação verbal e não verbal e na variedade dos interesses e comportamentos. Existem 5 diagnósticos específicos do espectro do autismo, estes incluem a Perturbação Autística, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, a perturbação desintegrativa da segunda infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação.

Um sistema multiaxial envolve uma avaliação com base em 5 Eixos: Eixo I (Perturbações Clínicas, outras situações clínicas que podem ser foco de atenção médica), Eixo II (Perturbações da Personalidade, Deficiência Mental), Eixo III (Estados Físicos Gerais), Eixo IV (Problemas Psicossociais e Ambientais) e Eixo V (Avaliação Global do Funcionamento). Um sistema multiaxial proporciona um formato conveniente para organização e comunicação da informação clínica, para apreender a complexidade das situações clínicas e para descrição da heterogeneidade dos indivíduos que se apresentam com o mesmo diagnóstico (Associação de Psiquiatria Americana (APA), 2002).

Estas perturbações são geralmente evidentes nos primeiros anos de vida e estão muitas vezes associadas à Deficiência Mental, que se estiver presente, deve codificar-se no Eixo II. As Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD) são algumas vezes observadas num grupo de diversos estados físicos gerais (por exemplo: anomalias cromossómicas, infecções congénitas, anomalias estruturais do sistema nervoso central), a acontecer, deverão ser codificadas no Eixo III. Ainda que inicialmente tenham sido usadas expressões como “psicose” e “esquizofrenia infantil” como referência a estas perturbações, são numerosos os dados a favor de se diferenciar as PGD da Esquizofrenia (no entanto, um sujeito com PGD pode ocasionalmente vir a desenvolver mais tarde uma Esquizofrenia) (APA, 2002).

2. 1. 5. 1. Diagnóstico Diferencial

Os critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR (APA, 2002) para a **Perturbação Autística** são: (i) domínio social, défice acentuado no uso de comportamentos não verbais (por exemplo, contacto visual, expressão facial, gestos) reguladores da interacção social, incapacidade para desenvolver relações com companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento, reduzida tendência para partilhar prazeres ou interesses com os outros e limitada reciprocidade social ou emocional. (ii) Os défices de comunicação incluem atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem oral, dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, linguagem idiossincrática ou repetitiva e défice de jogo realista ou imitativo. (iii) Na área dos comportamentos e interesses, existem frequentemente interesses absorventes e invulgares, adesão inflexível a rotinas não funcionais, movimentos corporais estereotipados e preocupação com partes ou qualidades sensoriais de objectos.

A **Perturbação de Asperger** (ou síndrome de Asperger) tem em comum com o autismo as incapacidades sociais e os comportamentos restritos e repetitivos, mas as capacidades da linguagem encontram-se bem desenvolvidas e apresentam um funcionamento cognitivo sem défices (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003). Culmine et al. (2006) mencionam que, tal como Asperger, não consideram o atraso da linguagem inicial, nem incluem dificuldades de coordenação motora como característica dos critérios de diagnóstico.

Actualmente, os sistemas de diagnóstico utilizam a designação de “Síndrome de Asperger” para se referirem a pessoas com autismo que apresentam nível cognitivo normal assim como uma boa capacidade de expressão oral. Mas para efeitos de educação, uma mesma abordagem de ensino e compreensão beneficiará todas as crianças com autismo, independentemente do tipo de limitações que apresentam (Jordan, 2000).

Dois outros estados que figuram no DSM-IV-TR (2002) na categoria das PGD são a Perturbação de Rett e a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância. À medida que aprendemos mais sobre estes estados e as suas respectivas etiologias, especialmente a Perturbação de Rett, a sua relação com o espectro do autismo tornou-se menos clara. É provável que no futuro estes estados não estejam tão intimamente associados com o autismo e venham a ser considerados perturbações neurodegenerativas diferentes (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

A **Perturbação de Rett**, na sua forma clássica é uma síndrome que só se observa em raparigas. A menina parece bem à nascença e desenvolve-se normalmente pelo menos durante 5 meses, atingindo o controlo da cabeça, seguindo os objectos e as pessoas com os olhos, virando-se e sentando-se sozinha. Porém, no período entre os 6 meses e o primeiro ou segundo ano de vida começa a perder o uso das mãos e o interesse pelos outros e pela interacção social. O crescimento da cabeça torna-se mais lento, reflectindo a lentidão do desenvolvimento cerebral. Dependendo da idade em que a regressão se inicia, as capacidades específicas da linguagem, cognitivas e motoras (p. ex: apontar, brincar com bonecas, andar, falar) ou se perdem, ou nunca se desenvolvem (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003). Os sintomas clássicos da Perturbação de Rett incluem marcha instável, ausência de linguagem, ausência da utilização funcional das mãos, movimentos estereotipados das mãos quase constantes, incluindo torcer repetidamente, lavar, dobrar, bater ou esfregar as mãos pela sua linha média, défices cognitivos graves e ausência de interacção social típica (APA, 2002).

A **Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância** é um estado muito raro que começa com um período de desenvolvimento normal e posteriormente uma perda das capacidades que resulta em graves défices das capacidades cognitivas, de auto-ajuda e outras. Porém, o padrão é muito diferente do da Perturbação de Rett e as duas perturbações são fáceis de distinguir. A Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância

pode ocorrer em rapazes e em raparigas, mas é mais comum nos primeiros. Nesta perturbação ocorre uma regressão súbita e grave após pelo menos 2 anos de desenvolvimento normal. Antes da regressão, a criança mostra um discurso, relações sociais, inteligência e capacidades de auto-ajuda normais. Ocorre então uma perda de capacidades, a criança isola-se, deixa de falar e perde aptidões motoras, cognitivas e de auto-cuidados, como o treino para usar a casa de banho e outras segundo Volkmar e Rutter (citado por Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

A quinta e última categoria das perturbações globais do desenvolvimento é a **Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação** (PGDSOE). De acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2002), esta classificação é usada para as crianças que têm dificuldades em pelo menos 2 dos 3 grupos de sintomas relacionados com o autismo, nomeadamente clara dificuldade em se relacionarem com os outros, bem como problemas de comunicação ou comportamentos repetitivos; mas que não preenchem os critérios para qualquer outra das PGD. As crianças com PGDSOE têm comportamentos e dificuldades de tipo autístico, mas ou têm menos sintomas ou têm um padrão diferente dos outros estados da categoria das PGD. Por exemplo, uma criança pode receber o diagnóstico de PGDSOE se manifestar apenas 4 dos sintomas do DSM-IV-TR (excluindo-se, assim, a Perturbação Autística), manifestar atraso no início da linguagem (excluindo a Síndrome de Asperger) e não manifestar regressão do desenvolvimento (o que exclui tanto a Perturbação de Rett como a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância).

O diagnóstico precoce é importante para se poder iniciar a intervenção educacional especializada o mais rapidamente possível.

2. 1. 6. Etiologia

Várias têm sido as explicações para a etiologia do Autismo, não havendo consenso nem certezas. Nos anos 40 e 50, Kanner acreditava que a causa do autismo residia nos problemas de interacção da criança com os pais. Várias teorias de inspiração psicanalítica culpabilizavam os pais, em especial as mães, por não saberem dar respostas afectivas aos seus filhos. Esse período foi dramático e levou algumas mães a

tratamento psiquiátrico e em extremo, ao suicídio (Federação Portuguesa do Autismo, s. d.).

A partir dos anos 60, a investigação científica baseada sobretudo em estudos de casos de gémeos e nas doenças genéticas associadas ao autismo (X Frágil, esclerose tuberosa, fenilcetonúria, neurofibromatose, diversas anomalias cromossómicas) mostrou a existência de um factor genético multifactorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a sua origem (Federação Portuguesa do Autismo, s. d.). Bailey (1995) demonstrou por outro lado, que o autismo possui forte componente genética.

O desânimo comprovado com os resultados das intervenções de natureza psicanalítica, assim como a descoberta da associação do autismo a factores orgânicos, nomeadamente o elevado número de problemas peri-natais, epilepsia e outras evidências de perturbações neurológicas e neuroquímicas, vieram contribuir para pôr em causa as teorias que defendiam a causalidade de factores parentais na etiologia do autismo (Rutter, 1985).

Actualmente, sabe-se que na maior parte das vezes a sua origem é multifactorial, apresentam um base neurobiológica e podem coexistir com outras perturbações, no entanto em grande número de casos ainda não é possível determinar qual ou quais os factores que desencadeiam um quadro clínico de autismo (Federação Portuguesa do Autismo, s. d.).

A investigação sugere que as PEA são fortemente influenciadas por factores genéticos. Hornig e Lipkin (citado por Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003) referem que o rápido aumento da prevalência é difícil de explicar de um ponto de vista estritamente genético, já que a frequência dos genes presumidamente envolvidos pouco se modificariam na população num período de cerca de 30 anos. Isto levou a que se sugerisse que a exposição a substâncias desconhecidas no ambiente, especialmente as que são mais comuns actualmente do que há 30 anos, possam interagir com a susceptibilidade genética e desencadear o autismo, podendo desta forma, ser a causa exclusiva ou interferir na manifestação e gravidade da perturbação. A lista de possíveis causas inclui agora as imunizações, os metais pesados, os agentes infecciosos e os químicos tóxicos. É provável que esta lista aumente até que as causas e tratamentos do autismo sejam conhecidos (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Oliveira (2005) relata-nos que ainda estão a decorrer vários trabalhos ao nível do estudo etiológico, ou seja, das causas do autismo. A autora acrescenta que a PEA é uma situação grave, com um prognóstico que não é muito favorável, por isso, convém conhecermos as causas o mais brevemente possível para que possamos prevenir. Apesar de ainda haver grandes dúvidas nesta área, a investigadora refere que há três décadas todos os casos de autismo não tinham diagnóstico etiológico. Na sua investigação identificou a causa em 20% dos casos: 5% apresentavam cromossomopatias, 4,2% sofriam de doenças da cadeia respiratória mitocondrial (défice na produção de energia), 2,5% sofriam de doenças monogénicas (X – frágil), 3,3% tinham outras síndromes genéticas, 3,3% tinham doenças infecciosas, 0,8% apresentavam displasia septo-óptica e 0,8% apresentavam encefalopatia hipóxico-isquémica (Oliveira, 2007).

2. 1. 6. 1. Prevalência

A primeira impressão que Kanner teve de que o autismo era mais frequente nos homens do que nas mulheres mostrou-se verdadeira, tendo sido relatada uma relação de 4 homens para 1 mulher na maioria das amostras como menciona Fombonne (2002). Porém, a sua sugestão de que se tratava de uma perturbação que surgia em famílias de elevado nível socioeconómico e êxito mostrou-se incorrecta. Assim Dyches (citado por Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003) refere que actualmente o autismo ocorre em todos os níveis socioeconómicos, em todas as culturas e em todos os grupos raciais e étnicos.

Segundo Wing (citado por Bosa, 2000) há alguma evidência de que as meninas tendem a ser mais severamente afectadas. Lord e Schopler (1985) explicam que isso pode ser devido à tendência de meninas com autismo apresentarem QI mais baixo do que os meninos.

Há cerca de três décadas, estimava-se que a taxa de prevalência do autismo em sentido restrito se situasse entre 2 e 4 por 10 000, mas hoje verifica-se que é de 16,8 por 10 000 segundo ChaKrabarti e Fombonne (citado por Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Embora a taxa de prevalência desta perturbação tenha vindo a sofrer oscilações decorrentes de uma maior sensibilidade no diagnóstico desta patologia e de um crescente desenvolvimento de instrumentos mais precisos, estima-se que cerca de 5 em

cada 10 000 crianças apresentem um diagnóstico de autismo, mas que cerca de 21 em cada 10 000 apresentem PEA (Marques, 2000). Oliveira (2007) num estudo realizado acerca da epidemiologia em crianças em idade escolar com PEA em Portugal menciona que a prevalência total é de 9,2 em Portugal Continental e de 15,6 nos Açores por cada 10000 crianças.

2. 2. INCLUSÃO

2. 2. 1. O Caminho para a Inclusão Escolar em Portugal

À medida que a escola pretende cada vez mais inserir no seu seio todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades, torna-se importante compreender como surgiu o conceito da inclusão e quais os benefícios que pode trazer para todos nós, sociedade em geral, professores, pais e alunos.

Antes da década de 70, mais propriamente antes de 1976, os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. A maioria das crianças e adolescentes com NEE permanentes, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe especial, a escola especial ou a Instituição Particular de Solidariedade Social. Assim, a partir desta época, uma das maiores preocupações das sucessivas reformas educativas parece ter sido a de pretender assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições. Inicia-se desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar a classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (Correia, 2003; UNESCO, 1994).

Quanto mais afastadas da norma estivessem as áreas deficitárias do aluno, mais se justificava a sua colocação numa classe especial, sendo o papel do professor de Educação Especial o de um interventor directo no processo educativo deste aluno. Os alunos com NEE e os professores de Educação Especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento

em termos académicos total e em termos sociais muito precário. Contudo, Correia (2003) menciona, que nessa primeira fase, a integração física nas escolas regulares, preconiza uma mudança radical quanto à forma como os alunos com NEE eram educados, abrindo caminho à sua entrada nas escolas regulares de ensino. Mais tarde, esta entrada viria a dar lugar a uma aproximação em termos de interacções entre os alunos com NEE e os alunos ditos “normais”, criando-se assim para os alunos com NEE, um acesso aos ambientes sociais das classes regulares. Esta segunda fase da integração, denominada de integração social, preconiza que o aluno com NEE beneficiará mais com um ensino à parte no que respeita às áreas académicas, e reconhece, no entanto, que ele se deveria juntar aos seus colegas sem NEE em áreas específicas (Educação Física e as Expressões Artísticas). Assistia-se, assim, ao início de mais uma fase que tinha por base o acesso cognitivo à classe regular por parte dos alunos com problemáticas ligeiras, a integração académica (Correia, 2003).

A ideia de integração, nas escolas portuguesas, veio a ser uma realidade incontornável com as transformações políticas e sociais após o 25 de Abril de 1974. Mudança esta que pactua com os movimentos internacionais expressos em documentos como a *Public Law*, nos EUA (1975) ou o *Warnok Report*, no Reino Unido (1978). A publicação do Relatório *Warnock Report*, introduz, pela primeira vez, o conceito de “aluno com Necessidades Educativas Especiais” (Warnock, 1978).

No relatório *Warnock* (1978) entende-se por aluno com Necessidades Educativas Especiais aquele que apresenta qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz.

Para Pierangelo e Jacob (citado por Nielsen, 1999), a expressão de “criança com necessidades educativas especiais” refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos factores capacidades/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas.

Esta situação, paralelamente à introdução do próprio conceito de Necessidades Educativas Especiais, gerou um grande salto qualitativo no atendimento educativo no

sistema regular de ensino, permitindo alargar o apoio e as adaptações a todos os alunos, que no seu percurso escolar são marcados pelo insucesso. Progressivamente surge a necessidade emergente da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações algo profundas na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art. 7º). Decorrente da LBSE, são criadas as Equipas de Educação Especial, tidas como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.

Desde os anos 90, que diversos documentos a nível internacional tentam promover os princípios da Educação Inclusiva, no entanto, é com a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, por representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal e de 25 organizações internacionais, que se clarificam orientações precisas para que os países desenvolvam esforços no sentido da implementação da Escola Inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE, como encontramos referenciados nos seguintes itens:

- Toda a criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.
- Toda a criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando

comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Começa aqui uma caminhada legislativa que irá dar lugar a um normativo muito importante, o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Este decreto veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da educação especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE. Esta lei cujo impacto no sistema educativo foi notório, introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então e do desenvolvimento de experiências de integração. Para além de introduzir o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, baseado em critérios pedagógicos, privilegia a máxima integração do aluno com NEE na Escola regular; responsabiliza a Escola pela procura de respostas educativas eficazes e reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos para esse fim. O Decreto-lei n.º 319/91 proclama ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizado (PEI) e de programas educativos com o objectivo de responder às necessidades educativas destes alunos.

Para além de abrir as portas da escola, da colocação física dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular e da necessidade de dotar com recursos as escolas para o trabalho com estes alunos, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades (Warwick, 2001). A educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito a frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nascem assim as Escolas Inclusivas.

No âmbito da reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que apresenta, pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (NEECP), referindo-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interacção

entre factores ambientais (físicos, sociais e de atitude) e limitações acentuadas ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: Sensorial (audição, visão e outros), Motor, Cognitivo, Comunicação, Linguagem e Fala, Emocional/Personalidade e Saúde Física (art. 10º).

Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro, criou-se o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções se destinam exclusivamente aos alunos com NEECP. Para apoiar os alunos com “outras NEE” são recrutados professores de apoio sócio-educativo sem especialização pertencentes ao ensino regular.

Mais recentemente, em 2007, Portugal assina a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, a primeira do século XXI na área dos Direitos Humanos. Esta convenção vem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação. (Organização das Nações Unidas, 2006).

Actualmente encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Em sùmula, parte-se do assumir que as necessidades educativas formam um verdadeiro *continuum* a que a escola se deve ir ajustando progressivamente com o único fim de se tornar possível o acesso dos seus alunos aos objectivos da educação, o que pressupõe, ao mesmo tempo, admitir a diferença como um repto a que é necessário dar resposta numa linha integradora e não como uma circunstância mais ou menos aborrecida, que dificulta o trabalho de transmissão do conhecimento social e culturalmente acumulado às novas gerações (Bautista, 1997).

2. 2. 2. A Educação Inclusiva

Actualmente, falar em Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova concepção de escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de inter-ajuda estão subjacentes a todas as práticas da Escola.

Consideramos que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a acção das escolas regulares e das respectivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial – , acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes, & Rodrigues, 2006).

Esta assunção, para além de todas as razões de nível ético, social, económico, cultural e religioso é, antes de mais, uma questão básica de direitos humanos. Daí o facto da Educação Inclusiva ter sido alvo da realização de várias conferências mundiais e da publicação de inúmeros documentos, entre os quais podemos referir Porter (1997), Ainscow (1998), Nielsen (1999), Costa, Leitão, Santos, Pinto e Duarte (2000), Correia (2003), Rodrigues (2006) e Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira, et al. (2007).

Educação inclusiva significa o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (Hegarty, 1994).

A definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspectivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Ela pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola adaptando-o à diversidade dos alunos, centrando numa nova perspectiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objecto de intervenção, até aqui

centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os factores organizacionais da escola (Bérnard da Costa, citado por Almeida & Rodrigues, 2006).

Para Rodrigues (2006b) a Educação Inclusiva assenta no que o autor designa por “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem. Hegarty (2006) sustenta que promover a inclusão através da educação básica para todos além de ser o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana é investir no desenvolvimento social e económico.

Se considerarmos que os alunos são o primado da educação, existe a necessidade de reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos eles. Tornando-se urgente a construção de uma Escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um factor de enriquecimento e de desenvolvimento. Deste modo, Perrenoud (2000) afirma que a Educação Inclusiva é um desafio que envolve a Escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa.

Rodrigues (2000), adopta o conceito de Educação Inclusiva, e não Escola Inclusiva, com o argumento de se tratar de uma concepção que respeita a todo o sistema de ensino, isto é, reconhecendo indivíduos e grupos concretos, baseia-se na diferenciação curricular e num currículo em construção. Fala-se então, não apenas de uma Escola Inclusiva mas de uma Educação que seja ela em si mesma Inclusiva. No entanto, segundo a perspectiva de Lopes (2007), uma Escola Inclusiva é uma escola que promove uma educação sustentada na perspectiva da Inclusão. Quando nos referimos a Escola Inclusiva situamo-nos na escola enquanto organização que envolve práticas promotoras de uma Educação Inclusiva.

Mais do que aceitar a presença da diversidade na escola, o desafio desta concepção de escola é o de construir uma real alternativa à escola tradicional, uma escola que não tente ensinar a vários como se fossem só um, com um “olhar daltónico” (Cortesão, 2001) sobre todos os alunos, que não perceba o espectro policromático que a diversidade representa.

A Escola deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos (Lima-Rodrigues et al,

2007). Com isto, a Educação Inclusiva não pretende que a educação baixe o seu nível e passe a ser um conjunto de banalidades que não exigem um verdadeiro e determinado empenhamento do aluno na aprendizagem. A educação não é eliminar barreiras à aprendizagem, é o processo de acompanhar o estudante quando for preciso para ele poder ultrapassar as barreiras que a aprendizagem lhe coloca (Rodrigues, 2007). Com este paradigma de educação, propõe-se que a escola não só se abra às diferenças, mas que as respeite e as valorize (Correia, 2001).

Consideramos pertinente relatar os dispositivos de suporte essenciais para a concretização da Educação Inclusiva, como nos sugere Porter (1997):

- formação e actualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista actualização de conhecimento e competências;
- equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento directo, prático e positivo;
- currículo inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas actividades da turma. O currículo deverá basear-se em actividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno e;
- ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

Contudo, pensamos que é fundamental reflectir na forma como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional, a diferença era proscrita e remetida para as “escolas especiais”. A escola integrativa procurou responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença fosse uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, etnias, entre outras). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso (Rodrigues, 2004).

Carvalho (2005) elaborou um estudo onde procurou conhecer o impacto dos factores facilitadores e limitadores, face ao objectivo oficial da política educativa - Escola para todos – na perspectiva das crianças com deficiência. A investigação incidiu em escolas públicas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa), sendo aplicado um inquérito por questionário a vários profissionais (dirigentes, professores, incluindo professores de apoio e auxiliares de acção educativa). De entre os factores mais valorizados, o autor destacou, por ordem decrescente, a capacidade de liderança da direcção, a colaboração entre alunos e as interacções professor-aluno na sala de aula, bem como a prática do trabalho em equipa dos professores e a acessibilidade às instalações e equipamentos. Quanto aos factores percebidos com impacto mais negativo realçam-se os respeitantes à qualificação dos profissionais, fundamentalmente das auxiliares da acção educativa, à mobilidade dos professores, bem como à disponibilidade da pessoal técnico especializado e aos antecedentes dos alunos, concretamente no tocante ao facto de não terem beneficiado de intervenção precoce antes da entrada na escolaridade obrigatória.

No nosso entender, a inclusão apresenta inúmeros benefícios, sendo que o impacto parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente as crianças com necessidades educativas especiais e respectivas famílias e as crianças com desenvolvimento dito “normal” e as suas famílias.

Wolery e Wilbers (citado por Brandão, 2007), num esforço de síntese baseado em resultados de trabalhos de investigação anteriores, apresentam-nos um conjunto de benefícios que importa referir:

Quadro 1: Benefícios da inclusão (Brandão, 2007)

Benefícios para:	Benefícios
Crianças com deficiência	1.São poupadas aos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas “normais”. 2.Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem. 3.Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas. 4.Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade. 5.Têm a possibilidade de desenvolverem amizades com crianças com desenvolvimento dito “normal”.
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	1.Têm oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência. 2.Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são

	diferentes delas. 3.Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos. 4.Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	1.Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. 2.Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com deficiências	1.Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal. 2.Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. 3.Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	1.Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. 2.Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Face a tantos e tão significativos benefícios fica-nos a ideia de que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento de crianças com PEA e na sua inserção social.

A inclusão de todos os alunos ensina a cada um e aos seus companheiros que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e vale a pena incluir todos (Stainback, Stainback & Moravec, 1999).

2. 2. 3. A Inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo nas Escolas Regulares

As crianças com autismo manifestam dificuldades de aprendizagem muito específicas por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação verbal e não verbal tanto receptiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação e de fantasia. No entanto, estas crianças aprendem e apresentam uma melhoria significativa se forem utilizados métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades e que criem ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados (Mota, Carvalho & Onofre, 2003).

Ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento, realmente eficazes, a educação converteu-se a partir da década de 70, no principal tratamento, sendo reconhecida como a melhor forma de melhorar a qualidade de vida destas crianças com PEA e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Bautista, 1993).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, foram criadas em determinadas escolas, Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Estas Unidades de Ensino Estruturado constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. A organização da resposta educativa para alunos com PEA deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

Os objectivos das Unidades de Ensino Estruturado são: a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades; c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; d) Proceder às adequações curriculares necessárias; e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar e f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 25º).

O estudo elaborado por Burgess (2003), teve como propósito examinar as necessidades dos professores, e a sua capacidade para incluir estudantes com autismo na sua aula. Participaram 290 professores pertencentes a escolas do distrito de Vancouver e 70% tinham alunos autistas incluídos nas suas turmas regulares. A autora concluiu que as principais necessidades dos professores na inclusão destes alunos na sua aula prendem-se com o apoio essencial dos outros professores e do órgão de gestão da

escola; formação contínua para melhorar os seus conhecimentos acerca do autismo; boas práticas e estratégias para trabalhar com estes estudantes e tempo para desenvolver, implementar, modificar e adaptar os programas para os referidos alunos e turmas reduzidas.

2. 2. 4. A Cooperação da Família/Escola/Comunidade

Quando nasce uma criança com deficiência, toda a família é atingida e abalada na sua identidade, estrutura e funcionamento. O processo de desenvolvimento dessa família, e a forma como os pais lidam com a criança, terá a ver tanto com as suas qualidades quanto com os apoios que pode receber (Franco, 2002).

A ambiguidade das PEA bem como, muitas vezes, a invisibilidade das suas características, no que respeita aos aspectos físicos, faz com que, frequentemente, as competências e as emoções das famílias sejam subavaliadas ou mal interpretadas por aqueles que não conhecem esta problemática. É importante que os profissionais e as escolas que atendem crianças e jovens com PEA tenham presente que estas famílias enfrentam dificuldades acrescidas.

Franco e Apolónio (2008) defendem a efectivação de uma intervenção precoce, isto é, um apoio prestado às crianças portadoras de deficiência por equipas (profissionais experientes) procurando usar metodologias de trabalho adequadas às necessidades das crianças e das famílias numa base essencialmente territorial, destacamos o Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra, a Equipa Regional de Intervenção Precoce do Alentejo, entre outras.

O trabalho centrado na família é considerado um dos benefícios mais significativos que a intervenção precoce trouxe à prática dos professores de apoio, assim como o aumento da capacidade de reconhecer as forças e competências tanto da criança como das famílias (Franco & Apolónio, 2008).

A necessidade de uma articulação entre a família e a escola, as duas principais instituições de socialização da criança, parece ser uma ideia consensual, sempre que se fala em oferecer uma educação de qualidade a todos. A família e a escola são os primeiros ambientes que a criança conhece, sendo portanto determinantes para o seu desenvolvimento. Seeley (1985) considera que o cerne da questão dos problemas que

poderão afectar as crianças no meio escolar não está nem na família, nem na escola, mas sim, na inexistência de relações entre uma e outra.

Segundo Schaefer e Honing (citado por Marques, 2000) o envolvimento parental com a escola poderá ter como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e ainda facilitar o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes. Também na perspectiva de Franco e Apolónio (2008), a intervenção precoce proporciona aos pais ganhos efectivos relativamente à informação que passaram a possuir, principalmente sobre o processo de desenvolvimento, aprendizagem e capacidades das crianças, bem como sobre os apoios terapêuticos existentes, os apoios financeiros e direitos como família.

Assim, Correia (2000) recomenda à família algumas responsabilidades, nomeadamente a nível da sua formação, que permita o seu desenvolvimento tendo em consideração a planificação e programação educacional para o seu educando; a participação na escola e na comunidade, de forma a permitir estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores e agentes comunitários e um apoio que possibilite a inclusão da criança na escola e na comunidade. Neste contexto Corredeira, Silva e Silva (2006), mencionam que a relação entre pais e profissionais pode ser positiva no sentido em que muitos pais se sentem totalmente perdidos no que diz respeito à educação dos seus filhos.

É grande o desafio que se coloca à escola de encontrar formas de responder efectivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, uma escola que aceite todos e trate de forma diferenciada. Desta forma, a escola tem responsabilidades a vários níveis, nomeadamente, na planificação adequada que permita uma comunicação saudável entre o aluno, o professor, os pais e a comunidade (não atirar o aluno para a classe regular sem qualquer apoio coordenado); na sensibilização e apoio aos pais e à comunidade, que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno; a flexibilidade para aceitar o facto de que nem todos os alunos atingem os objectivos curriculares ao mesmo tempo, isto é, considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno (ensino funcional, mobilidade comunitária, preparação para o ensino superior, etc.) e a formação (do professor, do administrador/gestor e de outros técnicos) que

poderá ser a nível de instituição de ensino superior ou a nível de formação contínua (Correia, 2000).

As relações inter-institucionais entre a escola, a família e a comunidade, são consideradas como um conjunto de esferas sobrepostas com enorme influência na aprendizagem das crianças e reconhece que existem práticas que as escolas, famílias e comunidade podem realizar de forma separada, mas que outras deverão ser conduzidas em conjunto (Pires & Rodrigues, 2006).

A sociedade será inclusiva na medida em que os diferentes lugares, onde se cresce e se vive, sejam verdadeiramente inclusivos (Franco, 2002). Não podemos ficar à espera que só a escola seja inclusiva. A comunidade, por sua vez, deve participar na interligação entre os serviços comunitários e a escola, para responder às necessidades específicas do aluno e da família, com vista a um desenvolvimento global do aluno; apoiar a criação de um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento sócio-emocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Governo Local, Governo Central) e formação para a sensibilização da problemática da Inclusão (Correia, 2000).

Cada núcleo familiar e cada indivíduo são entidades únicas, apresentando características e capacidades que os individualizam. Para estas entidades, é essencial que seja criado um ambiente positivo. Os pais e os professores precisam de desenvolver a consciência individual da criança, enfatizando as qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única. Desde que lhe seja dada a oportunidade para tal, toda a criança com NEE pode dar o seu contributo para a experiência familiar (Nielsen, 1999).

Uma das mudanças ao nível das práticas dos professores do ensino especial refere-se ao foco da sua intervenção, que deixa de estar apenas na criança, para passar a centrar-se igualmente nos pais, nos professores dos estabelecimentos onde a criança se encontra integrada e mesmo nos outros profissionais que com ela trabalham (Franco & Apolónio, 2008).

O autismo não é muito comum e a maioria das pessoas sabe muito pouco sobre o assunto, levando os pais a sentirem-se muito sós e ignorantes a respeito da condição e sobre o que têm a fazer. Uma vez que a criança autista parece normal, é frequente os outros não entenderem por que é que uma criança autista grita ou se comporta mal em

público, acabando muitas vezes os pais por receberem desaprovação e críticas em vez de simpatia e ajuda (Wing, 1993).

Klin (citado por Auxter, Pyfer & Huettig, 1997) refere que acima de tudo, o processo da educação deve ser dedicado a maximizar os benefícios para a criança e família, a aprendizagem e a satisfação mútua e a minimizar comportamentos pouco adequados da criança e membros da família.

Muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspectos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas noutros contextos da sua vida.

Desta forma, é imprescindível a cooperação entre as várias entidades, nomeadamente a família, a escola, as equipas de apoio e a comunidade no sentido de ajudar a família a ultrapassar todas as dificuldades que vão surgindo na formação destas crianças tão peculiares.

2. 3. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

2. 3. 1. O aperfeiçoamento da concepção

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade com um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

Ainscow (1995) defende a possibilidade da existência de uma realidade, a escola para todos, o que implica a necessidade de assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais. Assim o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam alcançar uma aprendizagem com sucesso.

Neste âmbito, foi a partir da entrada em vigor em Portugal, a 1 de Julho de 1997, do Despacho Conjunto n.º 105/97, que se reforçou a necessidade da Diferenciação

Curricular através da adaptação e individualização às necessidades e características de cada aluno, em especial aos alunos com NEE. Este despacho apontou para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a “especial”, numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na turma. O enfoque do atendimento educativo a todos os alunos centra-se na escola e é aí que, pela primeira vez, se assiste à colocação de docentes para exercício de funções de apoio educativo.

Mais tarde, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, estabeleceram-se os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, aqui entendido não só como uma listagem de conteúdos, mas também definindo as competências, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo da escolaridade básica. Os três grandes princípios deste diploma são a diferenciação pedagógica, traçando caminhos diferentes para atingir os objectivos; a adequação de estratégias diversificadas e uma flexibilização dos percursos de cada aluno, dos ritmos de aprendizagem e da organização do trabalho escolar.

Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997) diz-nos que é necessário que a criança ou o jovem sinta um clima de segurança, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um clima de segurança passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa com um determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Perrenoud (1995), refere que este reconhecimento alarga-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só – o aluno médio – mas que se crie condições para um ensino individualizado, no sentido dos percursos e das regulações.

Perrenoud (2000, p.186.), refere-se à “pedagogia diferenciada” ou antes à diferenciação pedagógica, termo que lhe parece justamente preferível, porque “põe o acento na diversidade das práticas a empreender” enquanto o primeiro poderá confundir-se com “um novo método enfim eficaz que tornasse obsoleto, todos os outros”. Logo, propõe o mesmo autor, é preciso mudar profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações ricas de aprendizagem.

Para Cadima et al. (1997) a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe.

A questão central para as escolas é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais.

Estamos, sem dúvida, em constantes mudanças sociais, das quais a mais relevante será talvez a rapidez com que essas mesmas mudanças ocorrem, mas essa é afinal a natureza das coisas e o sentido da história, hoje como em qualquer outro tempo. No nosso entender, faz também parte da constante mudança da escola nos tempos actuais, a quantidade e variedade de recursos e saberes disponíveis no campo científico e profissional para accionar e gerir esta mudança.

É neste contexto, que julgamos pertinente situar a temática do Currículo e da Diversidade, sem dúvida, um dos eixos nucleares da mudança dos sistemas educativos nos nossos dias.

Machado (1991), entende que as definições tradicionais (estritas) de currículo se centram à roda do processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores e atitudes. Dentro desta perspectiva, o autor apresenta duas possíveis definições de currículo:

“Currículo é o elenco das disciplinas a leccionar, o que pode incluir apenas o nome da disciplina mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar. Currículo é o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas (conferências, actividades teatrais e desportivas, viagens de estudo, actividades de grupos criadas pela escola, entre outras” (Machado, 1991, p. 43).

Roldão (1999, p. 47), entende o currículo, como “o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras”. Apesar de que, a nível do discurso educativo, se fale constantemente nos novos papéis da escola e do professor, a verdade é que esta concepção de currículo = programas continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e nas mentalidades.

Segundo Correia (2000), os currículos indicam aquilo que deve ser transmitido e proposto às novas gerações, para que estas recolham a experiência cultural acumulada pelo seu país e desenvolvam todas as suas capacidades e potencialidades, preparando-se para assegurar a continuidade da sociedade e levar mais longe ainda as aprendizagens e realizações desta. Mas é desejável, indispensável mesmo, que os currículos não esqueçam os interesses, as expectativas e as opiniões das gerações novas. O mesmo autor menciona ainda que a abordagem das matérias, por seu turno, para além de necessitar de meios didáticos em quantidade e qualidade, tem de partir das experiências e vivências dos alunos e ser conduzida de maneira pedagógica e metodologicamente adequada, utilizando os meios e os recursos disponíveis no ambiente em que decorre.

É face às mudanças da sociedade que a escola deve servir, de forma a reequacionar as questões curriculares clássicas, isto é, ensinar o quê, a quem e para quê?

Devemos esperar que a escola assegure um pleno acesso de todos a uma educação de qualidade e a um bom nível cultural, que passa pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos, tendo como princípio o direito que lhes assiste de aprender aquilo de que irão necessitar ao longo da vida.

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário, manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos, mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais (Roldão, 1999).

Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades, como discorre Marchesi (2001), é um currículo que se apresenta a todos os alunos para que todos os alunos aprendam quem são os outros e que deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que existem na escola.

A educação para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância, conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e culturas (Marchesi, 2001).

A diversificação dos públicos escolares nas sociedades actuais tem sido olhada quase sempre como uma dificuldade ou um problema. Roldão (1999) julga que importa reconceptualizar a diversidade como um potencial de enriquecimento, como base numa estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem.

Por conseguinte, Zabalza (1999), refere que, o que a muitas escolas e a professores inquieta, é a enorme heterogeneidade de alunos que têm de atender. Heterogeneidade presente inclusive dentro do grupo que forma a turma, onde é praticamente impossível seguir um sistema comum de trabalho. Assim, é onde começa toda a problemática da segregação e da exclusão.

Na opinião de Zabalza (1999), é importante que um aluno possa realizar os seus estudos, sem que se manifestem os eventuais processos de “dupla penalização”, para além das dificuldades que possuem, pelas mais diversas causas (familiares, pessoais, entre outras), ainda por cima terem que suportar algum tipo de pressão marginalizadora da escola.

Diferenciar a pedagogia, atendendo à diversidade, não deve ser uma forma de segregar, ou seja, separar os alunos “capazes” dos “incapazes”. O que a pedagogia diferenciada deve prever é, sim, adequar estratégias, conteúdos e avaliações ao tipo de aluno, sem contudo deixar à margem o currículo nacional (Rodrigues, 2006).

Considerando a Diversidade e naturalmente a Diferenciação Pedagógica, presentes no actual Sistema Educativo, que concebe uma igualdade de oportunidades educativas importa que estes conceitos não sejam confundidos com facilitação do sucesso escolar. Ou seja, adequar as estratégias de ensino à diversidade da população escolar não significa, que a escola e os professores ao trabalharem estas estratégias pretendam facilitar o acesso aos currículos sem considerar o sucesso necessário à aquisição de aprendizagens.

De acordo com Morgado (2007), quando nos referimos a diversidade, convém incluímos a diversidade no tipo de respostas, isto é, a melhor forma de responder diferenciadamente a distintas situações. Esta diversidade deve, no entanto e necessariamente, explica o autor, assentar num quadro de orientações estabelecidas pelos serviços competentes, de modo a promover uma cultura de coesão e coerência nas práticas desenvolvidas e assumir como componente instrumental a assunção plena dos princípios da autonomia.

Meirieu (1988) e Perrenoud (1995) consideram que diferenciação, a um nível mais restrito, tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. A diferenciação reside, em suma, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.

A Diferenciação Pedagógica não sugere um ensino individualizado, mas métodos organizados com base na realidade de uma turma e das suas diferenças. Para tal há que propor actividades diferenciadas.

2. 3. 2. O Papel do Professor na Pedagogia Diferenciada

O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos (Nielsen, 1999).

Ao longo da sua vida escolar muitas são as crianças que, numa ou noutra altura, sentem dificuldades. No entanto, contrastando com perspectivas tradicionais em que as dificuldades de aprendizagem eram vistas como limitações e/ou deficiências individuais, existe hoje uma abordagem mais positiva que reconhece que as dificuldades de aprendizagem podem resultar da interacção de um conjunto de factores muito complexos. Ainscow (1998) destaca entre eles a natureza do currículo, a organização da

escola e a disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças da sala de aula.

Ainscow (1998) apoia o ponto de vista de que os professores que têm êxito nas respostas que encontram para as necessidades especiais usam, em grande medida, estratégias que ajudam todos os alunos a ter sucesso. Por isso o argumento do autor é que, o que faz falta não são as tentativas de definição de métodos especiais de ensino para crianças especiais, mas ensino e aprendizagem eficazes para todas as crianças.

Os educadores necessitam de adquirir conhecimentos relativos à condição do aluno colocado na turma regular, os quais podem, em grande parte, ser facultados pelo professor da educação especial. O professor deverá ainda verificar os registos médicos e escolares dos alunos alvo de inclusão. Este conjunto de informações servirá como orientação para o professor, permitindo-lhe proceder às modificações adequadas, quer no que diz respeito ao ambiente da sala de aula, quer no que concerne à adopção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas dos alunos (Nielsen, 1999).

A interacção positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interacções em pequenos grupos e é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo (Nielsen, 1999). Assim, refere o mesmo autor, antes da colocação de um aluno com NEE numa turma regular, devem ser transmitidas aos restantes alunos informações precisas acerca da problemática do aluno em questão, de forma a permitir que os restantes alunos ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções incorrectas que possam ter. Estes alunos devem pois ter consciência tanto dos pontos fortes como das limitações de um aluno com uma dada problemática.

Importa igualmente reflectirmos acerca das atitudes e crenças que os professores têm sobre a Educação Inclusiva. Desta forma, interessa-nos analisar, até que ponto, e de que modo, podem mudar-se as que forem negativas ou indiferentes, investindo em oportunos programas de formação.

No entanto, juntamente com a importância, verifica-se a dificuldade de produzir semelhantes mudanças de atitude nos docentes. Embora não seja necessário insistir demasiado na importância de tais mudanças, o ponto mais delicado e difícil de uma formação de professores no campo da educação inclusiva é precisamente o da modificação das suas atitudes e percepções (Blanco, 1997; Carvalho, 2007).

A formação dos professores é fundamental para que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão. Bento (1997), reconhece que os professores precisam de uma formação que os capacite para reconhecer os problemas, insuficiências e distúrbios apontados e a desencadear medidas variadas para os abordar. Mas não bastam conhecimentos, precisamos sobretudo da formação de uma atitude de profunda empatia e responsabilidade humana dos professores para com os alunos com carências, problemas e deficiências.

O sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam responder às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração (Correia, 2000).

Parece-nos assim, importante referir que as Instituições do Ensino Superior têm aqui um papel fundamental a desempenhar no que diz respeito à formação que consideramos de extrema importância. Sobre o assunto, Correia (1994) defende a tese de que os cursos de formação inicial de professores deverão incluir uma vertente em educação especial. Só assim, na opinião do autor, é que o professor do ensino regular poderia vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com a criança com NEE, ou seja, o tipo de formação recebida permitir-lhe-ia identificar os casos em risco e intervir apropriadamente, com ou sem o apoio do professor de educação especial. Poderá haver a necessidade de um outro tipo de formação mais especializada e que deverá ser do tipo pós-graduação. Aqui, o papel quer das Escolas Superiores de Educação, quer das Universidades, é determinante.

Até aqui falámos da formação de base e especializada do professor, há no entanto, um outro tipo de formação que vai de encontro às transformações que se têm processado nos últimos anos na educação especial e que é a formação contínua. Sobre isso Correia (1994) afirma que, para que o processo de integração vingue, é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica,

bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação. Em termos de educação especial, a formação em exercício (contínua) deve ser levada a cabo pelas Escolas Superiores de Educação, Universidades e outras instituições afins e, também, quando se justificar, pelo próprio Ministério da Educação.

Apesar da variedade constatada em diferentes programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspectos positivos, assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e regiões do país (Morgado, 2007). Assim, e de acordo com a sustentação do autor, os cursos de formação especializada devem contemplar os diferentes perfis dos docentes, isto é, com funções de natureza generalista e com funções de natureza especialista.

Neste quadro, entende-se que o Ministério da Educação deve proporcionar uma distribuição do tipo e do número de cursos adequada, tanto quanto possível, aos diferentes tipos de necessidades educativas e respectivos níveis de incidência.

A ideia repetidamente invocada e persistentemente inoperante de fazer formação para cada situação nova pontual ou para cada alteração surgida no sistema ou na escola terá de ser dissuadida. É nesse sentido que terá de evoluir a nossa prática institucional e profissional, bem como a própria concepção da formação. Tratar-se-á cada vez mais de uma formação, de modo a que sejam os profissionais, colaborando uns com os outros, a gerir os processos de formação, contextualizando-a, assumindo iniciativas, mobilizando recursos e saberes onde existam, munindo-se de competências significativas e operacionalizáveis que lhes permitam, de facto, formar-se continuamente ao longo de todo o percurso do seu desenvolvimento profissional (Roldão, 1999).

Como em tudo na vida, sozinhos é mais complicado encontrarmos o melhor caminho. Na nossa caminhada pela escolarização dos nossos educandos entendemos que a coordenação entre os profissionais da educação poderá facilitar melhorias no ensino para todos os alunos, particularmente, nos alunos com PEA.

Trabalhar com grupos assumidamente heterogéneos é também assumir que se os alunos são diferentes os professores também o são e se podemos encontrar vantagens na aprendizagem conjunta de alunos muito diferentes, os professores também poderão aprender (e portanto compensar a sua incompletude) a trabalhar cooperativamente (Rodrigues, 2007).

Naturalmente, a educação de alunos com PEA representa um esforço de uma equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração. Tendo em conta o Plano Educativo Individualizado e as necessidades pessoais do aluno, Nielsen (1999) sugere que esta equipa deverá ser constituída por: um professor de educação especial, o psicólogo da escola, um assistente social, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, um terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores, o director da escola e os pais. De acordo com as necessidades, o professor da turma regular poderá solicitar um ou vários destes profissionais, para obter informações e apoio.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio, são criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e definem-se as suas funções. Aos SPO compete avaliar, dar apoio psicopedagógico, desenvolver um plano educativo ajustado às crianças e jovens com NEE e colaborar com os serviços de medicina, de saúde escolar e de Educação Especial.

Segundo Franco (2007), a Intervenção Precoce exige uma multiplicidade de saberes, formações e intervenções que têm de se fazer conjugadamente, podemos considerar que existem três grandes modelos de organização e trabalho de uma equipa: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. A forma como estas equipas se organizam pode diferir bastante. O mesmo autor menciona que o modelo que mais poderá adequar-se ao trabalho em Intervenção Precoce é o transdisciplinar. Em primeiro lugar supõe a existência de um conceito de equipa mais forte, estruturado e dinâmico. Por outro lado, centra-se, fundamentalmente, nas necessidades da criança e não na especialização dos técnicos. Ao nível da organização da equipa, a perspectiva transdisciplinar é também multidisciplinar porquanto subentende que a equipa é composta por profissionais de múltiplas formações e proveniências e, de certo modo, é também sempre interdisciplinar no sentido da interacção e comunicação que tem de existir entre os seus membros (Franco, 2007).

Um aluno que registe uma determinada problemática poderá ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro ou parcial, com apoio de professores de educação especial. Esse apoio poderá assumir um carácter consultivo ou um qualquer outro que se revele necessário. Para Nielsen (1999) o currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido para todos os restantes alunos. A autora prossegue, explicando que o professor da turma regular poderá ter de ajustar as

estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno. Ora, nesse contexto, o professor da turma é considerado como o recurso principal e o professor de apoio o agente que com ele colabora no sentido de encontrar as respostas para a resolução dos problemas na sala de aula como um todo e as melhores alternativas para o ensino dos seus alunos (Marchesi, 2001).

Por outro lado, podemos tentar encurtar as distâncias entre os alunos “normais” e alunos com NEE. Os professores de apoio, que trabalham fora da sala de aula, com pequenos grupos de alunos, podem passar a prestar apoio dentro da sala de aula. Costa, Leitão, Santos, Pinto e Duarte (2000) referem que este caminho implica a organização de todo um trabalho cooperativo em que dois professores, solidariamente, definem e vão interactivamente construindo, a forma de trabalhar. Costa et al. (2000) entendem que o apoio na sala de aula pode ter alguns efeitos menos favoráveis nas aprendizagens, nomeadamente, interrupção do aluno quando concentrado na tarefa; redução das situações de “conflito cognitivo” parcialmente anuladas pelo apoio e situações de discriminação e desresponsabilização. Os mesmos autores reconhecem que, quando o objectivo fundamental é criar melhores condições de aprendizagem para todos os alunos, a presença de outros recursos na sala de aula, no caso de um segundo professor, pode constituir uma ajuda importante.

Igualmente, Block (2007) defende a necessidade do apoio de professores assistentes para os estudantes com deficiência mais severa, acompanhando-os a diferentes disciplinas durante o dia e prestando a assistência necessária.

Urge, pois, estimular o trabalho de equipa, a partir de estruturas sólidas que permitam identificar a problemática do aluno, determinar as suas áreas fortes e fracas e, conseqüentemente, desenvolver intervenções adequadas.

2. 3. 3. Adaptações Curriculares

Historicamente os alunos com NEE que frequentavam escolas especiais tinham um currículo essencialmente baseado nas suas áreas de dificuldade no que poderíamos designar por um currículo terapêutico. Esta concentração no “modelo do défice” originou uma concepção restritiva e estreita do currículo e tem sido apontada como

responsável por privar os alunos de oportunidades de aprendizagem que os poderiam capacitar a assumir uma maior autonomia. A excessiva centralidade nas capacidades em “défice” retirou o enfoque às áreas que poderiam ter sido mais trabalhadas para a autonomia (Rodrigues, 2006).

No século XX, por volta dos anos sessenta, assistiu-se a uma forte intervenção estatal e pública, baseada num forte movimento a favor da integração escolar de alunos com NEE.

A integração das crianças nas escolas regulares deixa de visar apenas o “acompanhar o currículo normal e a ampliação dos serviços educativos”, para culminar em alterações das “estruturas educativas”, ou seja, num ajuste de estratégias, planos e intervenções, pois “encorajar a integração não é suficiente, é preciso planificação. Prever as acomodações, os equipamentos, os espaços, os materiais e os recursos” (Fonseca, 1997, p. 213).

É a partir da publicação no Diário da República o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, que são definidas as medidas a aplicar a alunos com NEE dos Ensinos Básico e Secundário, como já referimos anteriormente. Neste Decreto-Lei é evidente a introdução do conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos, relatando que os problemas dos alunos devem ser analisados em termos educativos e não apoiados em decisões médicas, de forma a promover a integração de todas as crianças com NEE, visando uma escola para todos.

Em Portugal o conceito de Adaptações Curriculares aparece expresso no Decreto-Lei n.º 319/91, no artigo 2, alínea c. Este artigo refere-se ao Regime Educativo Especial e consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE e pode envolver diferentes medidas, que vão das menos às mais restritivas. Destas medidas, destacamos a alínea c, que diz respeito às adaptações curriculares por esta ser pertinente para o presente estudo. Segundo este decreto, no artigo 5º, as adaptações curriculares consistem na “Redução parcial do currículo” e na “Dispensa de actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência”. O ponto 2 do mesmo artigo salienta que “as adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente”.

Segundo o relatório Warnok (1978), os objectivos da educação são os mesmos para todos os alunos. O que deve variar são os meios proporcionados a cada aluno para lá chegar, se queremos partir do princípio de que se pretende que todos lá cheguem. Ou seja, temos de admitir o princípio da discriminação positiva dando “a cada um conforme as suas necessidades”, que poderíamos igualmente designar como princípio da igualdade de oportunidades pedagógicas (Correia, 2000).

Actualmente, consagra-se o pleno direito às crianças e jovens com NEE à inclusão no ensino regular, sendo da responsabilidade do Estado e da Sociedade em geral, o garantir e criar condições facilitadoras para que esse direito se cumpra na íntegra. No entanto, o direito a que hoje se assiste em Portugal, foi o culminar de um longo percurso.

Segundo Carvalho (2007), com o modelo inclusivo preconiza-se que os programas educativos sejam centrados na gestão flexível do currículo, mediante a introdução de adaptações capazes de assegurarem o acesso e o domínio dos conteúdos, contemplando para o efeito a utilização de equipamentos e materiais adequados, bem como o desenvolvimento de diferentes abordagens de ensino, diferentes passos nas aprendizagens e diferentes níveis de realização.

Podemos então dizer que adaptações curriculares são todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. As adaptações podem ocorrer, quer nos elementos básicos do currículo, quer nos elementos que tornem possível o acesso ao mesmo. Num sentido mais restrito e específico, as adaptações curriculares que queremos depreender com este estudo referem-se às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar resposta aos alunos com PEA.

Importa definir o âmbito e a modalidade das adaptações que podem e devem ser efectuadas pelos professores do ensino regular. Correia (2000) refere que na resposta educativa às NEE, a intervenção do professor pode-se situar no âmbito, quer das componentes básicas do currículo, que são os objectivos gerais, as áreas curriculares e blocos de conteúdos, as estratégias e actividades de aprendizagem, os recursos didácticos e as formas de avaliação; quer dos elementos de acesso ao currículo, tudo

aquilo que é necessário para que um currículo possa ser implementado: recursos humanos, recursos materiais e financeiros, organização, etc.

Segundo Ruiz (citado por Correia, 2000), as adaptações curriculares podem envolver diversas modalidades: i) eliminação, introdução ou modificação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular. ii) prioridade de certas áreas curriculares ou de certos blocos de conteúdos dentro de uma área, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno e iii) adaptação na temporização: modificar o tempo previsto para atingir os objectivos de aprendizagem dos alunos.

Todavia, interessa clarificar que os conceitos de diversificação e diferenciação não são equivalentes. Variar as actividades a realizar na sala de aula e não se recorrer sistematicamente à lição expositiva é um princípio didáctico inquestionável, que decorre, quer da necessidade de variar o estímulo, quer de aspectos concretos da matéria ou da fase do processo de ensino em que a turma se encontra. A diferenciação, porém, decorre de um outro princípio: da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno e às suas necessidades específicas. Para o conseguir, o professor pode introduzir níveis de dificuldade na mesma actividade, que induzam diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor diferentes actividades para diferentes alunos. Variar não é forçosamente sinónimo de diferenciação e diferenciar não exige necessariamente a variação (Correia, 2000). O referido autor acrescenta que os alunos com problemas de aprendizagem, bem como alguns outros alunos, preferem e necessitam de um ensino explícito, sistemático e controlado, porque lhes possibilita uma estruturação cuidada das aprendizagens.

Stainback, Stainback e Moravec (1999), referem que o currículo deve estimular todos os alunos a esforçarem-se ao máximo e a superar sempre as suas limitações, proporcionando, em todo o caso, as adaptações e apoios necessários. Explicam os mesmos autores que, ainda que tenhamos que adaptar os objectivos e métodos dos programas educativos para satisfazer as necessidades únicas de cada aluno, é essencial manter expectativas elevadas e uns estímulos exigentes fundados nas capacidades e necessidades únicas de cada estudante para proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade.

Não é originalidade afirmar que muitos alunos "chumbam" porque não sabem estudar ou não sabem organizar-se. Saber onde e quando estudar; saber tirar

apontamentos, fazer esquemas, encontrar ideias-chave de um texto; saber ler, saber comunicar oralmente ou por escrito, saber participar em debates ou reuniões, saber expor as suas próprias ideias e as dos outros; entre outras, eis um sem-número de competências que fazem parte das obrigações de estudante, mas que poucos dominam com eficácia. Cabe então à escola a tarefa de levar o aluno a adquirir as técnicas e os instrumentos que lhe permitam obter êxito nas aprendizagens. O professor não é apenas aquele que ensina, mas também aquele que faz aprender.

Felizmente, encontramos professores que olham o futuro e trabalham cada vez mais para promover grupos de aprendizagem cooperativa entre os alunos; baseiam o ensino nas necessidades individuais e facilitam a aprendizagem mediante projectos e actividades da vida real e orientada para um fim concreto (Stainback, Stainback & Moravec, 1999).

A inclusão contribuirá para que todos os estudantes recebam uma educação melhor e a diversidade existente entre os membros de uma turma incrementará as oportunidades de aprendizagem de todos.

2. 3. 3. 1. Adaptações Específicas

Actualmente, reconhece-se, que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente.

Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com PEA em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender.

As Unidades de Ensino Estruturado podem constituir um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamento de escolas. Com base no ensino estruturado procuram tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interacção e aprendizagens. Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade.

O ensino estruturado consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children* – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados). O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores em 1966, na Carolina do Norte (E.U.A.). Tem como filosofia de base ajudar a preparar as pessoas com autismo para que vivam ou trabalhem da forma mais autónoma possível, em casa, na escola ou no local de trabalho (Marques, 2000).

Ao abrigo da legislação actual, os alunos com PEA devem receber serviços no meio menos restritivo possível, em turmas regulares, sempre que tal fosse praticável. Segundo Nielsen (1999), isto representa um crescente desafio para os professores, uma vez que passa a ser da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem que não só sejam bem sucedidas como também o sejam para todos os alunos. Esta autora salienta ainda que os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE, nomeadamente os alunos com PEA, estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade. Por sua vez, Alper, Schloss, Etscheidt e Macfarlane, (citados por Nielsen, 1999), refere que os alunos ditos “normais” têm a oportunidade de tomar contacto com estes alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças.

Tendo em atenção as características do Autismo, é fundamental, estarmos cientes que estas crianças poderão precisar de mais ensino, ministrado de forma mais intensiva, o que não significa forçosamente um ensino desvalorizado, mas, antes, que necessitam de professores habilitados, de uma ajuda suplementar na fase inicial e porventura ao longo de todo o seu percurso educativo (Carvalho, 2007).

Em muitos alunos com PEA, o processo de aprendizagem deverá usufruir de uma base visual. Para tal facto, é essencial o recurso a material de apoio visual concreto e tangível, tal como imagens, mapas, gráficos ou tabelas. É muito difícil proceder a

generalizações com alunos autistas. Eles necessitam de praticar competências funcionais, em termos de situações da vida real (por exemplo, é aconselhável usar alimentos reais, ao estudar a nutrição). Sempre que possível, os alunos devem ser levados a locais específicos, quando estão a aprender e a praticar comportamentos públicos adequados. As visitas de estudo proporcionam a estes alunos excelentes experiências concretas de aprendizagem (Nielsen, 1999).

O desafio colocado ao ensino, tal como é apresentado por Jordan e Powell (1995), está no ensino explícito do significado – a atenção do aluno com PEA tem de ser captada explicitamente para o modo como esta nova informação, afecta a sua compreensão do mundo. Neste sentido, a transferência do conhecimento passa a ser um processo que tem de ser ensinado directamente, e não deduzido.

Culmine et al. (2006), sugere-nos que todos os educadores de crianças com PEA deveriam estar perfeitamente cientes dos seguintes aspectos:

Quadro 2: Dicas importantes para os professores sobre os alunos com PEA (Culmine et al., 2006)

- Não basta lidar com comportamentos superficiais para corrigir défices fundamentais.
- É difícil ensinar níveis de consciência social e pessoal que nós próprios não tivemos de “aprender”.
- A aprendizagem das capacidades sociais necessárias para a sala de aulas e o recreio são tarefas extremamente exigentes e desgastantes para a criança com PEA. Pode não “sobrar muito espaço” para lidar com as tarefas académicas. Por outro lado, as tarefas académicas podem “aliviar” de algum modo o desgaste da interacção social.
- Será necessário ensinar especificamente as capacidades sociais básicas para ouvir sem interromper; parar quando for a vez dos outros; partilhar material; esperar numa fila; trabalhar em pequenos grupos.
- A criança vai precisar de ajuda para reconhecer os efeitos das suas acções em terceiros e para alterar o seu comportamento de acordo com isso.
- Não partir do princípio de que o nível de linguagem da criança representa o seu nível de comunicação. Será necessário verificar a compreensão da criança.
- Ser explícito ao dar indicações; não parta do princípio de que o contexto vai ajudar a estabelecer o significado.
- Avaliar a capacidade da criança para utilizar a linguagem socialmente e ensinar-lhe especificamente capacidades como, por exemplo, iniciar um diálogo, prestar atenção (ouvir) a respostas, respondendo de forma adequada.

-
- Será necessário inculcar-lhe estratégias para desenvolver o auto-conceito, a auto-imagem e a auto-estima.
 - Ensinar a criança a identificar emoções como expressões físicas, visuais e auditivas, mas também “*in situ*”, chamando a atenção para as expressões emocionais de terceiros.
 - Certificar-se de que a criança presta atenção ao assunto, tópico ou actividade em que pretende centrar a sua atenção.
 - Alertar a criança para o seu papel nas tarefas, situações e acontecimentos; utilizar estratégias que suscitem o desenvolvimento de uma memória pessoal.
 - Não partir do princípio de que o “significado” de qualquer tarefa situação, actividade ou acontecimento é claro para a criança: sempre que possível, relacione o significado com a perspectiva adoptada.
 - Chamar atenção da criança para a utilização de gestos, expressões faciais, direcção do olhar, proximidade na interacção social para transmitir atitudes e significados.
 - Consciencializar a criança do seu papel como solucionador, utilizando meios visuais e auditivos para promover a auto-reflexão e o reconhecimento da auto-experiência.
 - Não partir do princípio de que a criança é capaz de deduzir as suas intenções a partir do seu comportamento.
 - A criança vai ter de aprender que as outras pessoas têm sentimentos, pensamentos, convicções e atitudes, bem como consciencializar-se dos seus próprios pensamentos, sentimentos, convicções e atitudes.
 - Ensinar a criança a “fazer de conta” e ajude-a a distinguir a ficção da realidade.

Os autistas têm, claramente, enormes dificuldades em aprender: parece que só aprendem aquilo que se lhes ensina de uma forma explícita, pouco beneficiando com aprendizagens abstractas; para eles não servem os métodos de ensino geralmente utilizados com as outras crianças, como imitação, aprendizagem por observação do que outra pessoa faz, ou qualquer forma de transmissão simbólica (Bautista, 1993).

Os blocos específicos na educação da criança autista são aqueles em que eles apresentam realmente maiores dificuldades: comunicação-interacção, linguagem e desenvolvimento cognitivo.

Em suma, acreditamos que o diagnóstico precoce e a avaliação educativa do autismo são factores muito importantes; apesar do apoio efectuado em qualquer idade ter um efeito significativo, alguns indivíduos com PEA necessitarão de ser alvo de supervisão ao longo de toda a vida.

2. 3. 3. 2. Adequações no processo de Avaliação

É cada vez mais evidente que o papel do professor do ensino regular e do professor de educação especial é fundamental no que diz respeito à avaliação dos alunos com NEE, não devendo, portanto, ser relegado para segundo plano, como tantas vezes parece ser o caso.

Começa a observar-se, portanto, uma mudança de direcção quanto à avaliação da criança com NEE. Ao contrário do que era usual fazer-se, em que o psicólogo era geralmente responsabilizado pela avaliação dos alunos com NEE mais acentuadas com a subsequente elaboração de um relatório e, até, de um plano educativo que deveria ser posto em prática pelo professor do ensino regular ou pelo professor de educação especial, começa agora a dar-se uma grande ênfase ao papel crucial que o professor pode desempenhar na avaliação das aptidões e capacidades da criança, considerando-o, assim, uma pedra fundamental em todo o processo de avaliação (Correia, 2000).

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, as adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens de alunos com NEE podem consistir, principalmente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma (art. 20.º).

A avaliação é, quanto a Correia (2000), uma componente essencial do processo educativo e, tal como muitos educadores e psicólogos, desencantados com processos avaliativos comprovadamente ineficazes, também nós acreditamos que uma das aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em actividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança.

Na opinião de Cullen e Pratt (1999), os professores devem ajudar os seus alunos a considerar a avaliação como um aspecto do processo de realização de uma tarefa e têm que compreender que o objectivo consiste em ajudar o aluno a sair bem sucedido dela. A avaliação deve ser considerada como uma ajuda para o aluno e não como um obstáculo, acrescentam os mesmos autores, a avaliação deve ser algo mais que um apoio

ao ensino, isto é, deve formar parte indissociável de qualquer experiência de aprendizagem e também contribuir para que o aluno aprenda a avaliar a sua aprendizagem.

Correia (1993) defende uma avaliação compreensiva, querendo dizer uma avaliação que permita, através da intervenção dos especialistas considerados necessários (equipa multidisciplinar), a observação directa da criança nos seus ambientes naturais; a avaliação dos seus desempenhos académicos e sociais através do uso de instrumentos e técnicas formais e informais, com base na observação efectuada; e a elaboração de um plano educativo individualizado (PEI).

É importante reconhecer as interacções com os vários elementos da equipa multidisciplinar na avaliação da criança e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas. É a partir de um processo sistematizado e o mais exaustivo possível de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e do cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes (Correia, 2000).

Sobre a avaliação na escola tecem-se algumas críticas, nomeadamente de Patrício (1992) que, na sua visão muito própria da Escola, considera a avaliação educativa escolar como unidimensional, por ser reduzida à classificação, descurando uma avaliação que contemple todas as formas do saber, ou seja, da cultura e da totalidade das dimensões que constituem a personalidade do aluno. De certa forma o autor apela à compreensão da avaliação como uma operação indispensável a qualquer processo de ensino, mas que não radica unicamente na classificação.

Na prática de Diferenciação Pedagógica, ou seja, quando se considera a diversidade dos alunos e se dá ênfase aos seus percursos individuais, a avaliação assume-se de grande importância. Nesta perspectiva o professor, sendo a avaliação uma das componentes do processo educativo e um conjunto de decisões relativas ao percurso dos alunos, deve zelar pela igualdade de tratamento.

A diferenciação dos sistemas avaliativos, de acordo com a diferenciação de objectivos e conteúdos deverá, também, ser sistematicamente considerada (Rosado, Dias & Silva, 2002). Segundo os mesmos autores a avaliação inicial deverá permitir, pelo conhecimento dos alunos, criar grupos de acordo com as características e

necessidades particulares, definindo-se para cada um desses grupos ou aluno, objectivos particulares e, naturalmente, estratégias de avaliação diferenciadas.

Segundo Rodrigues (2006), os professores estabelecem critérios de avaliação, adequando-os aos objectivos propostos e diferenciados, valorizando sobretudo a motivação, a evolução, a participação, o aspecto sócio-afectivo, entre outros. O momento em que o aluno é avaliado não é alvo de diferenciação, assim, os alunos fazem as mesmas tarefas que os seus colegas, mas, o grau de exigência é adaptado à sua condição.

A avaliação tem assim um papel importante como instrumento regulador e potenciador de aprendizagem e constitui-se como um dos condicionalismos de todas as práticas educativas. Com o intuito de decidir e processar correctamente o seu processo ensino-aprendizagem, o professor necessita de ter informações o mais correctas possíveis pelo que, para que isto seja possível, recorre à avaliação (Arends, 1997).

3. MATERIAL E MÉTODOS

3. 1. Introdução

Bogdan e Biklen, entre outros autores, enriqueceram a investigação em educação. Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Lessar-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a investigação qualitativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência e de modo implícito, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.

Consideramos que o método de pesquisa que melhor se adequa neste estudo é de natureza qualitativo, uma vez que possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática discursiva acerca da diferenciação pedagógica.

Tentaremos dar cumprimento ao objectivo do nosso trabalho, efectuando uma análise de conteúdo a partir dos discursos dos professores, apresentando-se esse ponto como uma tarefa de descrição/interpretação.

Bogdan e Biklen (1994) referem que os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses; privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.

Com base no nosso campo teórico, interpretaremos os dados resultantes dos discursos acerca das concepções reveladas pelos participantes no estudo, tendo consciência que esta interpretação não é única, pois é fundamentada com o nosso quadro de referência e com base na subjectividade do investigador.

3. 2. Amostra

O presente estudo seria realizado na área delimitada pelo Centro de Área Educativa (CAE) de Vila Nova de Gaia.

A amostra deste estudo seria constituída por professores a leccionar turmas inclusivas de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, em Escolas Básicas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, do CAE de Vila Nova de Gaia.

A amostra representaria a totalidade de crianças com PEA a frequentarem actualmente Escolas Básicas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, do CAE de Vila Nova de Gaia.

3. 2. 1. Caracterização da amostra

Não seriam tidos em consideração, como critério de inclusão e exclusão, aspectos como o sexo, idade, formação base, anos de ensino e o ano de escolaridade (desde que pertencente ao 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico ou Secundário) da turma onde estavam incluídos alunos com PEA.

3. 3. Procedimentos de Aplicação

Numa fase inicial efectuaríamos um levantamento do número de alunos com PEA a frequentar as escolas do 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário, bem como a respectiva escola e ano de escolaridade que frequentavam. Estes dados seriam recolhidos junto das Equipas de Apoio às Escolas de Vila Nova de Gaia após o respectivo pedido de autorização por escrito (autorização consta nos anexos).

Após o contacto com cada escola e mediante autorização da mesma (autorização consta nos anexos), dar-se-ia início aos contactos com os professores. A partir do momento em que a amostra estivesse claramente definida, começaríamos a contactar, pessoalmente, com cada docente, prestando informações acerca dos objectivos do nosso estudo e solicitando a sua colaboração.

Numa segunda fase, iríamos proceder à calendarização das entrevistas, mediante a disponibilidade dos inquiridos. As entrevistas seriam realizadas nas respectivas escolas de acção de cada docente, pois os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, tornando-se o investigador no instrumento principal.

Numa primeira abordagem, teríamos o cuidado de pôr em prática alguns procedimentos para que tudo se procedesse com a maior clareza possível. Uma vez que seria nossa pretensão gravar as entrevistas, teríamos que pedir autorização, salvaguardando desde logo que seríamos os únicos a aceder às gravações que, conjuntamente com as respectivas transcrições, seriam documentos anónimos. Todavia, ser-lhes-ia garantida total confidencialidade dos dados facultados, esclarecendo que estes se destinariam única e exclusivamente para fins académicos, sem lugar a avaliações e julgamentos. Começaríamos as entrevistas com uma conversa informal, de forma a quebrar o gelo inicial, procurando dessa forma criar uma atmosfera onde os entrevistados se pudessem sentir à vontade para expressarem as suas opiniões.

Estes procedimentos seriam reproduzidos de igual modo com todos os sujeitos da amostra. Após a recolha áudio, as entrevistas seriam transcritas o mais fielmente possível de modo a podermos realizar a análise e tratamento da informação. Cada entrevista duraria aproximadamente 40 minutos.

3. 4. Instrumento

Neste estudo, como já referimos, optamos pela metodologia de investigação de natureza qualitativa, pois na nossa opinião, e com base na teoria aprendida, esta seria a mais adequada aos objectivos do presente trabalho, uma vez que era nossa intenção fazer uma análise de conteúdo, ou seja, interpretar os discursos dos professores acerca das suas concepções e entendimento da diferenciação pedagógica.

Nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados. O objectivo destes é o de melhor compreender o

comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), as leituras e entrevistas devem ajudar a problemática da investigação. Isto é, as leituras ajudam a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao nosso problema de partida; as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras. Uma e outras são complementares e enriquecem-se mutuamente.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados, como é o caso do nosso estudo, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais não teríamos pensado espontaneamente (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Pareceu-nos deste modo, que a entrevista seria o instrumento mais adequado para a nossa pesquisa. Assim sendo, elaboramos um guião da entrevista, que serviria como uma estrutura segundo a partir da qual desenvolveríamos e pré-determinaríamos as nossas questões, em consonância com os objectivos deste estudo e sustentadas pela literatura revista. Porém, consideraríamos sempre a possibilidade destas serem flexíveis, dependendo do desenrolar da conversa. Teríamos como primordial intenção recolher dados descritivos na linguagem dos entrevistados sobre as suas crenças, opiniões e as ideias sobre a forma como efectivavam o processo da Diferenciação Pedagógica, nomeadamente, o que pensavam das suas práticas, como as organizavam e qual o significado que lhes atribuíam.

No nosso estudo procuraríamos aplicar um estilo de entrevista semi-estruturada, o qual utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões

no decurso da conversa. Esta estratégia, argumenta Burgess (2001), dá aos informantes uma oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado.

Este tipo de entrevistas, por não serem totalmente abertas nem exclusivamente estruturadas, permitem ao entrevistador por um lado, orientar a entrevista encaminhando-a no sentido do seu objecto de estudo, dando por outro lado, também oportunidade ao entrevistado de se expressar livremente.

3. 5. Técnica de Análise das Entrevistas

É a partir do momento em que analisamos o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em dados da investigação. O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As transcrições das entrevistas, as notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona (Erickson, 1986).

A técnica de tratamento da informação que utilizaríamos seria então a análise de conteúdo dos discursos resultantes das entrevistas e dos documentos daí resultantes.

Bardin (2004, p. 37) designa o termo de análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Assim sendo, se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação atribuída a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 2004). Ou seja, trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (Vala, 1986).

Para Vala (1986), as operações da análise de conteúdo pressupõem: a delimitação dos objectivos em conjunto com um quadro de referência teórico; a determinação de um *corpus*; a definição de categorias e a definição de unidades de análise.

Para procedermos posteriormente à análise de conteúdo propriamente dita, delineamos um quadro de procedimentos, considerando os pressupostos assentes na literatura. Por conseguinte, o conteúdo das entrevistas transcritas constituir-se-ia como o nosso *corpus* da análise, sobre o qual nos debruçaríamos. Estabelecemos *a priori* as nossas categorias, tendo em consideração os objectivos do nosso trabalho e as sugestões emanadas da revisão da literatura. No entanto, outras categorias poderiam igualmente surgir ainda, à medida que fossemos recolhendo e analisando os dados.

Na definição das unidades da análise, Vala (1986) refere que são os objectivos e a problemática teórica que orientam a pesquisa que devem determinar a natureza das unidades a utilizar. Deste modo, a unidade de registo que seleccionámos para o nosso estudo foi o tema (análise temática) e optamos por utilizar como unidade de contexto a transcrição completa de cada uma das entrevistas

Um dos problemas com que se debate esta técnica, quando recorre aos indivíduos como fonte de informação, é saber que em tais condições as respostas poderão ser afectadas por um certo número de enviesamentos, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser testados e dos constrangimentos associados ao papel de entrevistado (Vala, 1986).

3. 6. Categorias

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em função dos caracteres comuns desses elementos (Bardin, 2004).

As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolhemos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles (Bardin, 2004).

Na opinião de Bardin (2004), na produção das categorias deve ter-se atenção às seguintes propriedades: a exclusão mútua (esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria), a homogeneidade (num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise), a pertinência (o sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação), a objectividade e a fidelidade (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises) e a produtividade (um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados férteis).

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

Como referimos anteriormente, as categorias do nosso estudo foram definidas *a priori*, tendo em consideração os objectivos do nosso trabalho e as sugestões emanadas pela revisão da literatura. Assim, as unidades de registo foram agrupadas nas seguintes categorias:

Categoria A - As Perturbações do Espectro do Autismo

Subcategoria A1 – PEA - Concepções e características

É fundamental para os intervenientes educativos conhecerem e compreenderem as peculiaridades das crianças com PEA e as diferentes necessidades individuais. O conhecimento acerca desta problemática é indispensável para se poder iniciar uma intervenção educacional especializada, o mais precocemente possível. Esta categoria pretende compreender que conhecimentos possuem acerca das PEA.

Categoria B - Educação Inclusiva

Subcategoria B1 – EI - Concepções

Se considerarmos que os alunos são a prioridade da educação, existe a necessidade de reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos os alunos. Torna-se urgente a construção de uma Escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um factor de enriquecimento e de desenvolvimento. Esta subcategoria pretende depreender o entendimento dos professores acerca da Educação Inclusiva.

Subcategoria B2 – EI - Aspectos facilitadores e inibidores na inclusão de alunos com PEA

À medida que a escola pretende cada vez mais inserir no seu seio todos os alunos, sejam quais forem as suas características e necessidades, torna-se importante compreender a Educação Inclusiva e quais os benefícios que pode trazer para todos nós: sociedade em geral, professores, pais e alunos.

Subcategoria B3 – EI - Contributo da família

Pretendemos compreender de que forma os professores entendem que é imprescindível a cooperação entre as várias entidades, nomeadamente a família, a escola e a comunidade, no sentido de se ajudarem mutuamente a ultrapassar todas as dificuldades que vão surgindo na formação destas crianças tão peculiares.

Categoria C - Pedagogia Diferenciada

Subcategoria C1 – PD - Concepções

Uma Pedagogia Diferenciada implica formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experienciar uma aprendizagem com sucesso.

Uma vez que é nosso propósito analisar o processamento da Diferenciação Pedagógica efectuada pelos professores, esta subcategoria teve como pressuposto verificar qual a concepção dos professores face à Pedagogia Diferenciada.

Subcategoria C2 – PD - O papel do professor

Nesta subcategoria, procuramos perceber de que forma o trabalho dos professores entrevistados vai de encontro a uma DP. Entendemos que o professor tem um papel fundamental na diferenciação pedagógica, particularmente no que se refere à sua atitude e perfil adequados.

O sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam responder às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração (Correia, 2000).

Como em tudo na vida e mais ainda com quem trabalha com crianças com PEA, a formação é muito importante, quer seja a formação de base quer seja a formação contínua. Assim, perspectivamos ainda, nesta subcategoria, uma análise sobre a preocupação dos professores em se formarem e/ou informarem, no que concerne ao trabalho a realizar com alunos com PEA.

Subcategoria C3 – PD - Apoios educativos

A educação de alunos com NEE representa um esforço de uma equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração. Por conseguinte, tencionamos nesta subcategoria, perceber se os apoios educativos concedidos pela escola, vão de encontro

às dificuldades sentidas pelos professores, no sentido de os ajudar a ultrapassar essas adversidades.

Categoria D - Adaptações Curriculares

Subcategoria D1 – AC - Concepções

As adaptações curriculares são todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos (Correia, 2000). Desta forma, consideramos pertinente, a existência desta subcategoria, para alcançarmos qual a percepção dos professores acerca das adaptações curriculares que são necessárias para trabalharem com alunos com PEA.

Subcategoria D2 – AC - Conteúdos

As adaptações curriculares facilitam a resposta educativa das crianças com PEA. Assim, nesta subcategoria tentamos averiguar a intervenção do professor no âmbito das adaptações dos conteúdos a leccionar.

Subcategoria D3 – AC - Estratégias

Esta subcategoria é crucial, para melhor entendermos as adaptações relatadas pelos inquiridos.

Subcategoria D4 – AC - Avaliação

A avaliação é, quanto a nós, uma componente essencial do processo educativo. Assim acreditamos que uma das aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em actividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança (Correia, 2000). Por conseguinte, é nossa

intenção verificar até que ponto os professores exploram a avaliação no seu conjunto, numa perspectiva diferenciada de educação.

Subcategoria D5 – AC - Dificuldades educativas

As crianças com autismo manifestam dificuldades de aprendizagem muito específicas. Os docentes deparam-se com a incapacidade em atender eficazmente às suas necessidades, devido às limitações e comportamento peculiar. É nossa intenção perceber as ‘angústias’ dos docentes no processo ensino-aprendizagem e as respectivas adaptações curriculares, aplicadas sempre que necessárias.

4. CONCLUSÃO

Todas as características da PEA identificadas na literatura não estão presentes em cada indivíduo, nem se manifestam sempre do mesmo modo. Isto é, não existem duas pessoas afectadas da mesma forma e por isso podem ser muito diferentes entre si.

Neste sentido, somos da opinião que a escolha da turma é importante, no intuito de haver uma atitude de colaboração e inter-ajuda para com os discentes com PEA. Tendo consciência da dificuldade que os alunos ditos “normais” têm em compreenderem e em relacionarem-se com alunos com PEA achamos que a interacção positiva entre alunos com e sem NEE depende muito da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Estes alunos devem pois ter consciência tanto dos pontos fortes como das limitações de um aluno com uma dada problemática. Entendemos que é de extrema importância a escolha da turma para o sucesso da inclusão de alunos autistas e que a atitude do professor nesse processo pode ser uma influência indiscutivelmente positiva no relacionamento de todos os alunos. Somos da opinião que a escolha dos docentes deverá ser reflectida, na medida em que a preferência por professores com um perfil mais adequado poderá ser mais proveitosa para a inclusão de alunos com NEE.

Consideramos igualmente importante combater a ideia instituída e persistentemente inoperante de fazer formação para cada situação nova pontual, ou para cada alteração surgida no sistema ou na escola. É nesse sentido que terá de evoluir a nossa prática institucional e profissional, bem como a própria concepção da formação.

Enfatizamos a nossa crença de que a avaliação de um aluno com características especiais deve ser bem planeada, ponderada e adequada às suas necessidades e limitações.

Consideramos ainda, que uma relação fértil entre a escola e a família proporcionará um ambiente educativo que se revelará positivo para o processo de aprendizagem de crianças com PEA. Pensamos que a colaboração de entidades especializadas, podem auxiliar a escola e os professores na orientação das famílias, relativamente à formação e capacitação para a educação destas crianças. Desta forma, é fundamental a cooperação entre as várias entidades, nomeadamente a família, a escola,

as equipas de apoio e a comunidade no sentido de ajudar a família a ultrapassar todas as dificuldades que vão surgindo na formação destas crianças tão peculiares.

Por fim, acreditamos que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento de crianças com PEA e na sua inserção social.

Em modo de conclusão, corroboramos com Luzia Lima-Rodrigues et al (2007) quando menciona que as “boas práticas” em Educação Inclusiva não são “as melhores práticas existentes”, nem a receita perfeita para todos os males. Serão, antes de mais, os percursos trilhados pelas escolas na intenção de se tornarem mais inclusivas. Não há prática, nem Escola, nem Sociedade, nem Inclusão perfeitas. Há, sim, aquilo que de melhor as escolas e os professores podem (e sabem) fazer, diante das “barreiras” à aprendizagem e participação que enfrentam.

Assim, e independentemente dos resultados que pudessem ter emergido desta investigação caso ela tivesse sido levada a cabo na íntegra, queremos sugerir para futuros trabalhos realizados na linha deste, que seja tida em conta a opinião de pais e Encarregados de Educação acerca desta problemática, visto que o envolvimento e a participação activa da família na escola são cada vez mais indispensáveis.

Finalmente, gostaríamos de terminar com um incentivo a todos os profissionais que abraçam o ensino no sentido de proporcionarem a todos os alunos uma escola plena de oportunidades, que continuem a aceitar desafios e que façam disso pontes para construir novos caminhos e formas de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). *Education for all: Making it happen*. Inglaterra (policopiado).
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.
- Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.17-43). Cruz Quebrada: FMH. Vol.1.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4º ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Portugal: Mcgraw-hill.
- Asperger, H. (1944). Die 'aunstisehen Psychopathen' im Kindesalter. *Archiv fur psychiatrie und Nervenkrankheiten*. 117, 76-136.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Consult. 12 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>
- Associação de Amigos do Autismo (2005). Conceito. Consult. 16 de Novembro de 2008, disponível em: http://www.ama.org.br/html/info_conc.php
- Aucouturier B. & Lapierre A. (1978). *Bruno ou a reconstrução do homem pelo homem*. Lisboa: Editora Gráfica Portuguesa.
- Baren-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bailey, A., Couteur A., et al. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25(1), 63-77.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros.
- Blanco, E. (1997). A Formação de Professores: uma necessidade urgente no âmbito da Educação Multicultural. In Patrício M., *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000* (pp.277-294). Évora: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bosa, C. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Consult. 22 de Novembro de 2008, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_arttext&tlng=pt#back

Bosa, C. & Baptista, C. (2002). *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artemed.

Brandão, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Cruz Quebrada: FMH.

Burgess, L. (2003). *Supporting Inclusion*. Master Dissertation Present at Arts in Leadership and Training to Royal Roads University. Spring

Burgess, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.

CAADE (2008). *Cartilha da Inclusão. Direitos da pessoa com deficiência*. Belo Horizonte: FUNDEP.

Cadima A., Gregório, C., Pires T., Ortega C. & Horta N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, F. (2005). *Educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana – O caso particular das escolas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa)*. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.

Carvalho, F. (2007). Escola para todos? Perspectiva da Ecologia Humana. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp17-36). Cruz Quebrada: FMH.

Corredeira, R., Silva, J. & Silva, M. (2006). O papel da família com crianças com Necessidades Educativas Especiais. In J. Campello, (org.) *Interdisciplinaridade e Educação Especial: é possível?* (pp. 124-131). São Luis: Prata da Casa.

Correia, L. M. (1993). O psicólogo Escolar e a Educação Escolar. *Jornal de Psicologia*, 11, 5-7.

Correia, L. M. (1994). A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de educação*, (7) 3, 45-53.

Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.51-57). Porto: Porto Editora.

Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J. & Duarte, N. (2000). Diferenciação Curricular e Inclusão. Consult. 23 de Fevereiro de 2009, disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Consult. 15 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>

Cullen, B. & Pratt, T. (1999). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. In S. Stainback & W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp.195-217). Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

Cumine V., Leach J. & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger. Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.

Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). New York: Macmillan.
Federação Portuguesa do Autismo (s. d.). A Consult. 16 de Novembro de 2008, disponível em: <http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php>

Franco, V. (2007). Dimensões Transdisciplinares do Trabalho de Equipa em Intervenção Precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121.

Franco, V. & Apolónio, A. (2002). Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. *Revista Ciência Psicológica*, 8, 40-54.

Franco, V. & Apolónio, A. (2008). *Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo. Criança, família e comunidade*. Administração Regional de Saúde do Alentejo.

Franco, V., Riço, M. & Galésio, M. (2002). Inclusão e construção de contextos inclusivos. In M. Patrício (org), *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

Frith, U. (1989). *Autism, Explaining the Enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: Procura de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Gauderer, E. (1993). *Autismo*. São Paulo: Edições Atheneu.

- Gillberg, C. (2005). Transtorno do Espectro do Autismo. Associação de Amigos do Autista (Ed.), *Congresso de Psiquiatria em Belo Horizonte*, São Paulo, 2005. Consult. 30 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.caleidoscopio-olhares.org/.../Palestra%20Gillberg%2020051010.pdf>
- Gomes, M. (2006). "Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica" *Jornal "A Página" da Educação*, n.º 152, p. 42. Consult. 14 de Novembro de 2008, disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4358>
- Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In C. Meyer, S. Pijl and S. Hergaty (Eds.). *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London: Routledge.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). Lisboa: FMH. Edições.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with autism*. Chichester: John Wiley.
- Jordan, R. (2000) (Tradução Portuguesa). *Educação de crianças e jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous child*, 2, 217-250.
- Kuperstein, A. (2005). Autismo. Consult. 31 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.autismo.com.br/autismo/historico.htm>
- Lampreia, C. (2003). Avaliações Quantitativa e Qualitativa de um menino Autista: Uma Análise Crítica. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 57-65.
- Leal, M. (1996). Emergência de significados e relação precoce. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 19-44.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima-Rodrigues, L. (Coord.), Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de estudos de Educação Inclusiva.
- Lopes, M. (2007). Sementes de Inclusão: um estudo de caso. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (v.2, pp.155-183). Cruz Quebrada: FMH.

Lord, C. & Schopler, E. (1985). Differences in sex ratio in autism as a function of measured intelligence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15 (2), 185-193.
Machado, F. & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.

Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre oui mais comment*. Paris: Éditions ESF.

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 113, 2665-2668.

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 193, 4389-4393.

Ministério da Educação. (1997). Decreto-Lei n.º 105/97 de 1 de Julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 99, 1994.

Ministério da Educação. (2006). Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 22, 746-765.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4, 154-164.

Ministério da Educação. (1997). Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de Maio, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 149, de 1 de Julho de 1997.

Morgado, J. (2007). Contributo para a definição de uma política educativa (de facto) inclusiva. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.37-51). Cruz Quebrada: FMH.

Mota, C., Carvalho A. & Onofre C. (2003). Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida. In Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. (Ed.), *7º Congresso Internacional Autisme-Europe Lisboa*. Lisboa: APPDA. Actas do 7º Congresso Internacional Autisme-Europe, Lisboa, 2003.

Murphy, M., Bolton, P. & Pickles, A. (2000). Personality traits of the relatives of autistic probands. *Psychol Med.*, 30, 1411-1424.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Nilson, I. (s. d.). *Introdução à educação especial para pessoas com transtornos do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem*. Consult. 31 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.autismo.com.br/sugestoes/LEITURA/23.pdf>

Oliveira, G. (2005). Autismo afecta uma em cada mil crianças portuguesas. Consult. 31 de Janeiro de 2009, disponível em: http://www.srsdocs.com/parcerias/revista_imprensa/diario_noticias/2006/dn_2_06_02_06_02.htm

Oliveira, O. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 726-733.

Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.

Patrício, M. (1992). *A Escola Cultural, A Reforma Educativa e a Reestruturação Curricular*. Évora: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.

Pires, E. & Rodrigues, D. (2006). Contributos para o estudo da Relação Escola-Família na Educação Pré-Escolar. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.95-109). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, D. (2006a). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). Lisboa: FMH. Edições.

Rodrigues, D. (2006b). Notas sobre investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (v.1, p.11-16). Cruz Quebrada: FMH.

Rodrigues, D. (2007). “Sopa de Pedra” e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, & M. Magalhães (Eds.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.9-15). Cruz Quebrada: FMH.

- Roldão, M. (1999). Currículo e Gestão Curricular. O Papel das Escolas e dos Professores. In M. Mendes, (Ed.), *Fórum. Escola, Diversidade e Currículo* (pp.45-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 139-161.
- Rutter, M. (1985). Infantile autism. In D. Shaffer, A. Erhardt & L. Greenhill (Orgs.), *A clinician's guide to child psychiatry* (pp. 48-78). New York: Free-Press.
- Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington D.C. American Enterprise Institute for Public Research.
- Stainback, S., Stainback, W. & Moravec, J. (1999). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. In S. Stainback & W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp.195-217). Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (7ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Unesco (1994) (trad.). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca*. Lisboa: IIE.
- Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues, (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto: Porto Editora.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs: Reporto of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children Epidemiology and classification *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11- 29.
- Wing, L. (1993). Crianças à parte: o autista e sua família. In E. Gauderer, *Autismo*. São Paulo. Rio de Janeiro. Belo Horizonte: Edições Atheneu.
- Wing, L. (1997). The history of ideas on autism: legends, myths and reality. *Autism*, 1 (1), 13-23.
- Zabalza, A. M. (1999). Diversidade e Curriculum Escolar. In M. Mendes (Ed.), *Fórum. Escola, Diversidade e Currículo* (pp.93-119). Lisboa: Ministério da Educação.

Ex.mo Sr. Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas de Vila Nova de Gaia

Eu, Herculano Castro, aluno da Pós – Graduação em Educação Especial na ESEPF, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência que me disponibilize as seguintes informações:

- Em que escolas do CAE de Vila Nova de Gaia estão integrados alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA);

Esta pesquisa tem como objectivo elaborar um estudo acerca da diferenciação pedagógica em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Sem mais assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Vila Nova de Gaia, 2 de Setembro da 2009

Herculano Castro

Ex.mo Sr. Presidente do Conselho Executivo da escola

Eu, Herculano Castro, aluno da PG em Educação Especial na ESEPF, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência que me conceda autorização para entrevistar os professores que tenham nas suas turmas alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

Esta pesquisa tem como objectivo elaborar um estudo acerca da diferenciação pedagógica em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Sem mais assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Vila Nova de Gaia, 8 de Setembro de 2009

Herculano Castro

Guião da Entrevista

1. Qual é a sua formação académica? Em que instituição é que se formou? Há quanto tempo é que lecciona? Quantos alunos autistas tem nas suas turmas?
2. De que forma a sua formação base o capacita para trabalhar com estas populações?
3. Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática? O que faz para o conseguir?
4. Qual o seu conhecimento acerca as crianças com PEA?
5. Como adquiriu esse conhecimento?
6. A escola onde lecciona elaborou alguma acção formativa para elucidá-lo acerca desta problemática? Que tipo de acções?
7. Qual a importância de uma educação inclusiva?
8. Quais as vantagens e desvantagens na inclusão de alunos com PEA no ensino regular?
9. De que forma é que durante as aulas incentiva os restantes alunos a respeitarem a inclusão dos alunos com PEA?
10. De que forma é que a família pode contribuir para o processo de inclusão?
11. O que entende por Pedagogia diferenciada?
12. De que forma é que considera que o seu trabalho como professor vai de encontro a essa Diferenciação Pedagógica?

13. Quais as principais dificuldades para trabalhar com alunos com PEA?

14. Que tipos de apoios são concedidos pela escola, de forma a ultrapassar as dificuldades que possam surgir?

15. O que entende por adaptações curriculares?

16. Que tipo de adaptações curriculares efectua?

17. Como efectua a avaliação destes alunos?